

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2 (TOPL-2) TÜRKÇEYE
UYARLAMA ÇALIŞMASI

BURCU AKTAŞ

BOLU-2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2 (TOPL-2)
TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Burcu AKTAŞ

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU-TEMMUZ-2020

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Burcu AKTAŞ tarafından hazırlanan Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.
21/07/2020

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı VE SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Üye	: Prof. Dr. Funda ACARLAR
Üye	: Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ
Üye	: Dr. Öğr. Ü. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Üye	: Dr. Öğr. Ü. Gökhan TÖRET

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĐUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2) Türkçeye Uyarlama alıŐması başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu niversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 21/07/2020

İmza
Burcu AKTAŞ

Sevgili dedem İhsan ADIBEKE'ye ve aileme...

TEŞEKKÜR

Doktora tezi olarak sunduğum bu araştırmanın her aşamasında değerli bilgi ve katkıları ile süreci yöneten, tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a,

Doktora Tez İzleme Komitesinde bulunan ve değerli katkılarını sunan Dr. Öğr. Ü. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN ve Dr. Öğr. Ü. Gökhan TÖRET'e,

Akademik yaşantımın başlangıcından beri bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a,

Doktora ders aşamasında kıymetli bilgilerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Funda ACARLAR, Prof. Dr. Berrin BAYDIK, Doç. Dr. Emine ERATAY, Doç. Dr. Elif SAZAK, Dr. Öğr. Ü. Nurhan CORA İNCE'ye,

Araştırmanın veri analiz sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak katkıda bulunan değerli dostum Öğr. Gör. Ceren MUTLUER'e,

Araştırmanın veri toplama sürecinde katkılarını sunan değerli dostum Işıl TERZİOĞLU'na, okul müdürleri, öğretmenler ve kıymetli öğrencilerimize,

Doktora eğitimim boyunca maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiren değerli dostlarım Dr. Öğr. Ü. Mehtap KOT, Arş. Gör. Nesime Kübra TERZİOĞLU, Dr. Öğr. Gör. Aysun KARABULUT, Arş. Gör. Yasemin YILMAZ'a,

Akademik yaşantım boyunca destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli dostlarım ve abilerim Dr. Öğr. Ü. Alpaslan KARABULUT, Dr. Öğr. Ü. Serdar SÖNMEZ, ve Dr. Öğr.Ü. Hakan ÖZAK'a,

Yine doktora eğitimim süresince maddi manevi desteğini her zaman hissettiren ve hiç yalnız bırakmayan değerli Şefimiz Tuncay ALP'e,

Mesleğimi sevmeme ve sahiplenmeme katkı sağlayan, biz öğrencilerine belki de kitaplarda bulamayacağımız bakış açısı ve bağlılığı kazandıran değerli lisans hocam Ahmet İSKENDEROĞLU'na,

Son olarak hayatımın her anında ve her koşulda sevgilerini ve desteklerini hissettiren aile üyelerimin her birine sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	8
1.2. Önem	8
1.3. Sınırlılıklar.....	9
1.4. Tanımlar	10
II.BÖLÜM	11
2. Kuramsal Çerçeve	11
2.1. İletişim ve Dil	11
2.2. Dilin Bileşenleri.....	12
2.3. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi	22
2.4. Pragmatik Dil Güçlüğü Olan Yetersizlik Grupları	24
2.5. Pragmatik Dil Bozukluğu	26
2.6. Pragmatik Dil Bozukluğunun Sınıflandırılması	27
2.7. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	30
2.8. Değerlendirme Yaklaşımları	31
2.9. Pragmatik Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler	33
2.10. İlgili Araştırmalar	35
Bowers, L., Huisinigh, R. & LoGiudice, C.M. (2016). SLDT-E: NU: Social Language Development Test–Elementary: Normative Update, TX: Pro-Ed.	42
2.11. Yurt içi ve Yurt dışında Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2)’nin kullanıldığı çalışmalar.....	48
III. BÖLÜM	51
3. Yöntem.....	51

3.1. Araştırma Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.4. Pragmatik Dil Testi (PDT)-2 Uyarlama Süreci	60
3.5. Uygulama ve Veri Analizlerinin Güvenirliği	66
IV. BÖLÜM.....	68
4. Bulgular.....	68
4.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Geçerliğe İlişkin Bulgular	68
4.2. Pragmatik Dil Testi- 2 (PDT-2) Güvenirliğe İlişkin Bulgular	71
4.3. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu	73
V. BÖLÜM.....	112
5. Tartışma.....	112
5.2. Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER.....	135

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Norris ve Hoffman'ın (1993) Durumsal - Söylem - Semantik (S-D-S) modeli	17
Tablo 2.1. Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları.....	41
Tablo 3.1. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler.....	53
Tablo 3.2. PDT-2 madde ve puanlama örneği.....	58
Tablo 3.3. PDT-2 (TOPL-2) orijinal ve Türkçe formunda yer alan deyimler	61
Tablo 3.6. Puanlayıcılar arası güvenirlik değerleri	67
Tablo 4.1. PDT-2' ye ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri.....	69
Tablo 4.2. Madde ayırt edicilik indeksleri	71
Tablo 4.3. 43 maddelik PDT-2' nin güvenirlik katsayıları	72
Tablo 4.4. PDT-2 puanları gruplara göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları	73
Tablo 4.5. PDT-2 maddelerinin yanıtlanma düzeyleri.....	75
Tablo 4.6. Grup ve cinsiyet değişkenine göre oluşturulan faktöriyel desen.....	77
Tablo 4.7. PDT-2 toplam puanların katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	78
Tablo 4.8. PDT-2 toplam puan cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	78
Tablo 4.9. Etki büyüklüğü Kesim Noktaları	79
Tablo 4.10. PDT-2 Fiziksel Bağlam cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları .	79
Tablo 4.11. PDT-2 Fiziksel Bağlam cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	80
Tablo 4.12. PDT-2 Dinleyici cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	82
Tablo 4.13. PDT-2 Dinleyici cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	82
Tablo 4.14. PDT-2 Konu cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	83
Tablo 4.15. PDT-2 Konu cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu..	83
Tablo 4.16. PDT-2 Amaç cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları.....	84
Tablo 4.17. PDT-2 Amaç cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu .	84
Tablo 4.18. PDT-2 Görsel – Jest İpuçları cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları.....	85
Tablo 4.19. PDT-2 Görsel-Jest İpuçları cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu.....	86
Tablo 4.20. PDT-2 Soyutlama cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları.....	87

Tablo 4.21. PDT-2 Soyutlama cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	87
Tablo 4.22. PDT-2 toplam puanların katılımcıların yaşı ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	88
Tablo 4.23. PDT-2 toplam puan yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	88
Tablo 4.24. PDT-2 Fiziksel Bağlam yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	91
Tablo 4.25. PDT-2 Fiziksel Bağlam yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	91
Tablo 4.26. PDT-2 Dinleyici yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	94
Tablo 4.27. PDT-2 Dinleyici yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu ...	94
Tablo 4.28. PDT-2 Konu yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	96
Tablo 4.29. PDT-2 Konu yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	96
Tablo 4.30. PDT-2 Amaç yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	99
Tablo 4.31. PDT-2 Amaç yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	99
Tablo 4.32. PDT-2 Görsel - Jest İpuçları yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	101
Tablo 4.33. PDT-2 Görsel-Jest İpuçları yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	101
Tablo 4.34. PDT-2 Soyutlama yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları	104
Tablo 4.35. PDT-2 Soyutlama yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu	104
Tablo 4.36. PDT-2 puanları tanımlayıcı değere göre Kruscal Wallis H testi sonuçları	106
Tablo 4.37. Etki büyüklüğü kesim noktaları	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Çalışma grubunu belirleme ve seçme süreci	55
Şekil 3.2. PDT-2 test materyalleri	59
Şekil 3.3. PDT-2 uyarılama süreci.....	60
Şekil 4.1. Fiziksel Bağlam için cinsiyet-grup ortak etki.....	80
Şekil 4.2. PDT-2 toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi	89
Şekil 4.3. Fiziksel Bağlam toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi	92
Şekil 4.4. Dinleyici toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi	95
Şekil 4.5. Konu toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi	97
Şekil 4.6. Amaç toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi	100
Şekil 4.7. Görsel-Jest İpuçları toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi.....	102
Şekil 4.8. Soyutlama toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi.....	105

ÖZET

TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2 (TOPL-2) TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

Aktaş, Burcu

Doktora Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Temmuz– 2020, 170 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 6-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)” ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını yapmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu, BOLU ili Merkez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokulları ve ortaokulları arasından seçilen 14 okul, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezleri arasından seçilen 5 merkez ve bu merkezlere devam eden 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 260 çocuk ve gelişimsel geriliği olan 52 çocuk oluşturmaktadır.

Testin uyarlama çalışmasında, uluslararası test uyarlama ilkeleri dikkatle uygulanmıştır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına tüm örneklem grubu dâhil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda testin güvenirlik katsayısı (KR-20) .0,98, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı PDT-2 tümü .97, PDT-2 alt boyutlarında Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama .89 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmasında testin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini birbirinden ayırt edebildiği bulunmuştur. Madde analizi sonucunda madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda testin Türk dili ve kültürüne uygun, oldukça yüksek düzeyde güvenirlik ve yeterli düzeyde geçerliliğe sahip olduğu, Türk çocuklarının pragmatik dil becerilerini değerlendirmek için testin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil ve İletişim Becerileri, Pragmatik Dil Becerileri, Pragmatik Dil Testi-2.

ABSTRACT

TEST OF PRAGMATIC LANGUAGE-2 (TOPL-2) ADAPTATION TO TURKISH

Aktaş, Burcu

PhD Thesis

Department of Special Education

Education of Mental Reterdation Discipline

Supervisor: Prof. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

July-2020, 170 Pages

The aim of this research is to adaptation and standardization study of the “Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)” measurement tool developed by Phelps-Terasaki and Phelps-Gunn (2007) to Turkish language in order to evaluate the pragmatic language skills of children aged 6-12. .

The study group of the research included 260 tipic developed children and 52 children with developmental delay between the ages of six to twelve years attending the schools and institution chosen among 14 the primary schools and secondary schools that are affiliated to the Ministry of National Education, and special education and rehabilitation institutions in the central district of BOLU province.

In the adaptation study of the test, international test adaptation principles were carefully applied. The entire sample group was included in the validity and reliability study of the test. As a result of the analysis, the reliability coefficient (KR-20) of the test was calculated as.0.98, Cronbach alpha reliability coefficient; PDT-2 for all .97, in PDT-2 sub-dimensions, Physical Context was calculated as .81, Audience as .95, Topic as .95, as Purpose .97, as Visual-Gestural Cues .84, as Abstractions .89.

In the validity study, it was found that the test can distinguish the pragmatic language skills of children with normal development and developmental delay. As a result of item analysis, it was determined that item difficulty and item discrimination values were within acceptable limits.

As a result of the study, it has been determined that the test is suitable for Turkish language and culture, has a high level of reliability and sufficient validity, and the test can be used to evaluate the pragmatic language skills of Turkish children.

Keywords: Language and Communication Skills, Pragmatic Language Skills, Test of Pragmatic Language-2.

I. BÖLÜM

1. Giriş

İletişim, bireylerin günlük yaşantılarında çevreleri ile etkileşimlerini belirleyen belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu amaçlar; sahip olunan bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılması, ortak paylaşımda bulunma, geri bildirim alma vb. gereksinimler sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu amaçların başkasına aktarım şekli farklı durum ve ortamlara göre değişkenlik göstermekte, bireyin dinleyicinin koşul ve beklentilerini de dikkate alarak farklı dil kullanımları sergilemesini gerektirmektedir (Topbaş, 2007). Bu noktada birbiri ile benzer anlamlarda kullanılan iletişim, dil ve konuşma terimlerinin ayrıştırılması gerekmektedir. İletişim, dil ve konuşmayı içeren ve birbirleriyle kesişen becerilerden oluşmaktadır. Dil bu iletişimi sağlayan araç, konuşma ise aracı iletme yolu niteliği taşımaktadır (Topbaş, 2007). Dili kullanma ve konuşma, çocuğun çevresindekilerle iletişim kurmayı öğrenme sürecidir (Ünal, 2014). Bu süreçte çocuk iletişim işlevlerini yerine getirmek için konuşma dilini öğrenmektedir. Yaşamın ilk dönemlerinde bebekler; sesler, jestler ve bakışlar aracılığıyla yetişkinlerle iletişim kurma çabası gösterirken zamanla bu çaba için kullandıkları dil yapıları gelişmekte ve çeşitlenmektedir (Topbaş ve Maviş, 2007).

Dil; içerik, biçim ve kullanım (pragmatik) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin sosyal bağlamlarda kullanımı dilin kullanım/pragmatik bileşeni ile ilişkilidir. Pragmatik, dilin biçiminden çok, iletişim amaçlarını, sosyal etkileşim için farklı kişi ve durumlarda dili kullanım şeklini (sosyal uygunluğunu) ve söylemi belirleyen kurallardan oluşmaktadır (Ege, 2006). Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (ASHA) tanımına göre pragmatik; konuşmada sıra alma, konuları yönetme, uygun derecede nezaket gösterme, sosyal rolleri ve başkalarının konuşma ihtiyaçlarını tanıma gibi işlevsel ve sosyal açıdan uygun iletişim hedeflerini gerçekleştirmek için dilin etkili ve uygun kullanımıdır (ASHA, 2014). Bir diğer tanıma göre ise pragmatik, “*iletişimsel işlevlerin (konuşma sebebi) aralığı, iletişimin sıklığı,*

söylem becerileri (sıra alma, konuyu sürdürme ve değiştirme) ve farklı dinleyiciler ve durumlar için konuşmayı değiştirme esnekliğidir” (Paul, 2009).

Başarılı iletişim, dilbilimsel olarak verilen bilgilerin ötesine geçmeyi ve bilgi birikimimizi ifade etmeyi gerektirmektedir. Bunun en önemli nedeni birçok bağlamsal durum ve sosyal faktörün, dilimizin yorum ve dil ifadelerini sürekli olarak etkilemesidir (Loukusa, Mäkinen, Kuusikko-Gauffin, Ebeling, ve Leinonen 2018). Çocukların dili, önbilgi ve deneyimleri ile bütünleştirerek anlam çıkarmaları ve belirsizlikleri çözmeleri için dilsel bağlamı kullanmaları (pragmatik) gerekmektedir (Norbury, 2013). Bu nedenle diğer dil bileşenleri çocukların dil gelişiminde son derece önemli olmasına rağmen, bir söylemin bağlamdaki başarısı ve uygunluğu, bir cümlenin dilbilgisi, kelime bilgisi ve anlamından çok daha fazlasına bağlıdır (Ninio ve Snow 1999, akt. Russell ve Grizzle, 2008). Çocuğun, konuşmacı niyetlerini ve bu niyetleri işaret eden sözel ve sözsüz işaretlerin yanı sıra çevresel bağlamı, toplumsal normları ve beklentileri yorumlaması ve başarılı bir iletişim sağlamak için bunların dilin yapısal yönleriyle nasıl birleştiğini (örn., kelime, sözdizimi ve fonoloji) bilmesi gerekmektedir (Norbury, 2013).

Pragmatik iletişim yeteneği, temel kelime anlamlarını (semantik) doğru dilbilgisel formlarda (sözdizimi) anlama ve ifade etmenin ötesinde dili bağlamda kullanma becerisidir (Bignell ve Cain, 2007; Turkstra ve diğerleri, 2017). Özellikle insanların anlama ve anlatımda bağlamı nasıl kullandıklarına ve bağlamsal faktörlerin dilsel anlamla nasıl etkileşime girdiğine önem vermektedir (Loukusa ve diğerleri, 2018). Yani ifade edilen söylemin kelime anlamından ziyade bağlam ve kültürün, söylemi aktarırken kullanılan sözel olmayan iletişim araçlarının (göz teması, mimik, jest) söylemin anlamı üzerindeki etkisine, konuşma becerilerine ve anlatı yeteneğine odaklanmaktadır (Osman, Shohdi ve Aziz, 2010).

Pragmatik, doğası gereği özel bağlamlara ve örtük kurallara bağlıdır. Bundan dolayı pragmatik, iletişimin karmaşık ve zor bir parçasıdır (Marasco, O'Rourke, Riddle, Sepka ve Weaver, 2004; Ünal, 2014). Pragmatik becerileri değerlendirmenin çoğu zaman bu dil alanının karmaşıklığı nedeniyle dilin diğer bileşenlerinin değerlendirilmesine göre daha zor olduğu düşünülmektedir (Volden ve Phillips, 2010). Klinik değerlendirme

sürecinde pragmatik beceriler öncelikli olarak değerlendirilmemekte, bireyin uygun sözdizimsel beceriler, konuşma anlaşılabilirliği gibi dilin diğer bileşenlerinde başarılı olması, iletişimsel yeterlilik izlenimi verebilmektedir. Ancak pragmatik eksiklikler dilin yapısal yönlerinden kaynaklanmayan sosyal etkileşimdeki herhangi bir kesintiye içermektedir (Camarata ve Gibson, 1999). Pragmatik dil bozukluğu (PDB) olan çocuklar sözdizimsel olarak iyi düzenlenmiş konuşma becerileri sergileyebilirler ancak kullanılan ifadeler bağlama uygun olmayabilir (Helland ve Heimann, 2007). Pragmatik dil bozukluğu olan çocuklar konuşma değişimine ilişkin kurallar, bağlam dışı konuşma, uygunsuz kesintiler, konu değişikliklerine uygun şekilde uyamama ve yanıt verememe, uygunsuz sıra alma, iletişimsel niyetleri aktarma ya da anlama problemleri, dinleyiciye verilecek bilgiyi organize etme gibi becerilerde sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebilecek eksiklikler yaşamaktadırlar (Camarata ve Gibson, 1999; Helland ve Heimann, 2007; Landa, 2005). Pragmatik dil becerilerindeki eksiklikler sadece PDB'ye özgü olmayıp, gelişimsel geriliği olan çocuklarda da sıklıkla görülebilmektedir. Gelişimsel geriliği olan çocukların yaşadıkları pragmatik sorunlara bakıldığında da; konuşma başlatma ve sürdürme, konuşma içeriğini düzenleme, genişletme, dinleyici davranışlarını anlama ve yorumlama, figüratif dili anlama ve kullanma, sıra alma gibi önemli becerilerde sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (Abbeduto ve Hesketh, 1997). Bu eksiklikler bireylerin iletişim süreçlerinde, toplumsal katılımı, kişilerarası ilişkilerde, iş/okul yaşamında önemli sınırlılıklara neden olmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği -DSM-V, 2013).

Pragmatik dil becerilerine ilişkin yeterli çocukların sosyal ve akademik başarılarını etkilemektedir. Yapılan çalışmalar pragmatik dil becerilerindeki eksikliklerin çocukların sosyal ilişkilerini ve akran kabulünü etkilediğini (Brinton, Fujiki ve Highbee, 1998, Ergin, 2012, Hart ve Risley, 1994, akt. Tezel, 2015) göstermektedir. Bireylerin bağımsız olarak toplumda yer edinmeleri, sosyal kabulleri, akademik ve sosyal başarıları açısından pragmatik dil becerilerinde yeterli olması önemlidir. Çocuğun dil kullanımında yeterli olup olmadığını belirlemek, yeterliği arttırmak için gerekli hedef becerileri belirlemek, gerekli destekleri sağlamak ve gelişimlerini takip etmek önemlidir. Bu nedenle de çocukların pragmatik gelişiminin değerlendirilmesi gerekmektedir. PDB, DSM-V'de (2013) ayrı bir tanı kategorisi olarak yer almıştır. Tıbbi değerlendirme sürecinde PDB tanısının konulabilmesi için pragmatik dil becerilerini değerlendirecek

değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de PDB tanısı alan ve pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların istatistiksel oranına yönelik veri bulunmamaktadır. Gerekli müdahale programlarının hazırlanması ve destek hizmetlerinin sağlanması açısından çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu verilerin elde edilebilmesi için formal değerlendirme araçlarına gereksinim vardır. Ancak tüm önemine rağmen pragmatik dil becerilerine ilişkin “gelişimsel normlar” bilgisi ve bu becerileri değerlendirecek değerlendirme araçları oldukça sınırlılık göstermektedir.

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan yöntemlere bakıldığında; “Standardize Testler”, “Kontrol Listeleri ya da Profiller” ve “İletişimin Doğal Ortamda Bir Kodlama Sistemiyle Değerlendirilmesi” ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Adams, 2002). Pragmatik becerileri değerlendirmek için kullanılan kontrol listeleri, ebeveyn raporları ve standart olmayan gözlemsel değerlendirmeler, çocuğun mevcut performans düzeyi hakkında iyi bilgi vermekte ancak her zaman yeterli olamamaktadır (Reichow, Salamack, Paul, Volkmar ve Klin, 2008). Pragmatik güçlüğü olan çocukların standart bir test ortamı gibi somut bir bağlamda ve daha net yönergeler verildiğinde doğal ortamda olduğundan çok daha iyi performans gösterebilecekleri düşünülmektedir (Bishop ve Adams, 1989, akt. Volden ve Phillips, 2010). Ayrıca, gözlem süresince pragmatik beceriler ile ilgili belirli bir davranışın görülmemesi durumunda, davranışın hiç oluşup oluşmadığı ya da incelenen süre boyunca oluşup oluşmadığı konusunda karar vermek güç olmaktadır (Adams, 2002; Bishop, 1998, akt. Volden ve Phillips, 2010). Standardize testler; bireyin performansının diğer bireylerin performanslarıyla karşılaştırılmasına izin vermesi, genellikle yönetimi kısa süreli ve diğer değerlendirme biçimlerine göre daha objektif olması sebebiyle avantajlıdır (Adams, 2002; Hoffman, 2011). Ek olarak, standardize testler, müdahale öncesi ve sonrası davranışların karşılaştırılmasında da yararlı olabilmektedir (Hoffmann, 2011).

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan standardize testler arasında; Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi [Comprehensive Assessment of Spoken Language – CASL (Carrow-Woolfolk, 1999)], Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi [Clinical Evaluation of Language Fundamentals - CELF

(Semel, Wiig ve Secord, 2000), Anlama ve İfadenin Değerlendirilmesi [Assessment of Comprehension and Expression (6– 11) (Adams, Cooke, Crutchley, Hesketh ve Reeves, 2001)] bulunmaktadır. Ancak bu testler dilin çıkarımsal anlama ve yorumlanmasına yönelik alt testler içermekte ve yalnızca pragmatik dil becerilerine odaklanmamaktadır (Adams, 2002). Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007)] pragmatik dil becerilerini tüm boyutları ile ele almaktadır.

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007)] pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan norm temelli standardize testlerden biridir. PDT-2, 6-18 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini kapsamlı olarak değerlendirmektedir. Pragmatik dil becerilerini yedi temel alanda değerlendirmektedir. Bu alanlar; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirmedir. PDT-2, 43 maddeden oluşmaktadır. 6-7 yaş için ilk 17 madde uygulanmakta, 8-18 yaş için 43 maddenin tamamı uygulanmaktadır. Ayrıca, pragmatik becerilere ilişkin ek bilgi sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (PE) maddesi bulunmaktadır. Pragmatik değerlendirme maddeleri; çocukların verdikleri yanıtların işe yarayıp yaramayacağına ya da neden işe yarayacağına ilişkin görüşlerini almaya yöneliktir. PDT-2 doğal günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikaye bağlamını kullanmaktadır.

PDT-2, 1992 yılında yapılan Pragmatik Dil Testi (PDT)'nin testinin gözden geçirilmiş halidir. PDT pragmatik dilin; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları ve soyutlama olmak üzere altı temel alt bileşeni hakkında bilgi vermektedir. Test, 6 ila 12 yaş arası öğrencilerle kullanılmak üzere 44 maddeyi içermektedir. Türkiye'de Özduvan (2005), tipik gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istediği çalışmasında PDT (TOPL) ilk versiyonunu kullanmıştır. Bu amaçla PDT'nin geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Çalışmada PDT iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda testin 11 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik hesaplamaları sonucunda testin son halinde 21 maddenin yer almasına karar verilmiştir. PDT-2'nin

orijinal dili Amerikan İngilizcesi olmakla birlikte Portekizce (Carvalho, Lúcio, ve Ávila, 2015) ve Arapçaya (Aldualis, 2013) uyarlaması yapılmıştır. Ayrıca alanyazında PDT-2'nin pragmatik dil bozukluğu olan çocukları belirleme ve tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt etmede kullanılabilirliğini değerlendirmek amacı ile diğer dil değerlendirme araçları ile karşılaştırıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında; Volden ve Philips (2010), PDT (TOPL) ile İletişim Becerileri Kontrol Listesi (CCC-2) testlerini karşılaştırmışlardır. Hoffmann (2011) CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2)'yi karşılaştırmıştır. Hoffmann, Martens, Fox, Rabidoux ve Andridge (2013), tarafından yapılan benzer bir çalışmada da yine CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2) karşılaştırılmıştır. Young, Diehl, Morris, Hyman ve Bennetto (2005) ise, Güçlü Hikaye Değerlendirmesi [Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP; Strong, 1998)] ve PDT (TOPL) testlerini karşılaştırmışlardır. Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2) Arapça versiyonu Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi (CELF-4) ile karşılaştırılmıştır. Aldualis, Shoeib, Al-Hammadi, Al-Malki ve Alenezi (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da yine PDT-2 (TOPL-2) Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi (CELF-4)' ün Pragmatik Profil (Pragmatics Profile-PP) ve Gözlemsel Değerlendirme Ölçeği (Observational Rating Scale-ORS) alt testleri ile karşılaştırılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar PDT-2'nin pragmatik dil becerilerini ayırt edebildiğini ve ayırt etmede formal olmayan değerlendirme araçlarına göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Alanyazında pragmatik becerilerini değerlendirme alanında çalışmaların yapıldığı ancak pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de pragmatik dil becerilerini tüm yönleri ile değerlendirmek için geliştirilen standardize bir testin bulunmadığı, Türkçeye uyarlaması yapılan değerlendirme araçlarının ise kontrol listeleri (Alev, 2011; Düver, 2006; Ünal, 2014) ve iletişim profilleri (Tezel, 2015) ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları arasında; Düver (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan İletişim Becerileri Kontrol Listesi [Children's Communication Checklist-(CCC)], Alev (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory], Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan İletişim Becerileri

Kontrol Listesi-2 (CCC-2) [Children’s Communication Checklist-Second Edition (CCC-2)] ve Tezel (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili [The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children] bulunmaktadır.

Ayrıca uyarlaması yapılan mevcut ölçme araçlarına bakıldığında İletişim Becerileri Kontrol Listesi (CCC)’nin “konuşma, sözdizimi, konuşmanın uygunluğu, tutarlılık, stereotip dil, bağlam kullanımı, çevreyle uyumluluk, sosyal ilişki, ilgiler, pragmatik” alanlarına, İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)’nin “konuşma, sözdizimi, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, sosyal ilişki, ilgiler” alanlarına, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri’nin “sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri, kişisel etkileşim” alanlarına, Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili’nin “iletişimsel fonksiyonlar, iletişime cevap verme, etkileşim ve sohbet, içerik çeşitliliği” alanlarına odaklandıkları, pragmatik becerileri bütüncül olarak ve ayrıntılı biçimde değerlendirmedikleri, pragmatik dilin belirli yönlerine odaklandıkları görülmektedir. Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının sınırlı olması, bu becerilerde sorunlar yaşadığı düşünülen çocukların değerlendirilmesi, tanınması, gelişimlerinin izlenmesi konusunda sorunlara neden olabilmektedir.

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2), fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları, soyutlamalar, pragmatik değerlendirme alt boyutlarını kapsayan ve pragmatik dil becerilerini bütün yönleri ile değerlendiren standardize bir testtir. Değerlendirme sürecinde doğal-günlük bağlamları ve etkileşimleri içeren resimlerin ve hikayelerin kullanılması pragmatik becerilere ilişkin birçok farklı bağlam sunulmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda resim ve hikayeler, uygulamacı-çocuk etkileşimine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle “Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)” değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüş bu doğrultuda araştırmanın yapılması planlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) [Test of Pragmatic Language-2-TOPL-2] ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) 6-12 yaş arası çocuklarda pragmatik dil becerilerini değerlendirme için geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?
2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) toplam puanları ve alt boyut puanlarında tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklar arasında yaş, cinsiyet, tanımlayıcı değer ve grup değişkenine göre manidar farklılık var mıdır?

1.2. Önem

Pragmatik dil becerileri; bireylerin sosyal durumlarda nasıl iletişim kurduğunu, nasıl davrandığını ve karşı taraftan aldıkları tepkileri etkileyen, etkili iletişim, çevreye uyum, sosyal gelişim ve akademik başarı için temel oluşturabilecek önemli bir alandır. Aynı zamanda sosyal, dilbilimsel, bilişsel ve kültürel etkilerin bir kesişimidir (Adams, 2002).

Pragmatik alanlarda yaşanan güçlükler çocukların sosyal etkileşimsel ve akademik alandaki performanslarını etkileyebilmektedir. Bu alanda güçlük yaşayan çocukların belirlenmesi, bu çocukların pragmatik dil becerilerinin bütünüyle ve ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, uygun müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ek olarak pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları norm grubu ile karşılaştırabilecek ölçme araçlarına da gereksinim duyulmaktadır. PDT-2, pragmatik dil bozukluğu olan çocukların ve pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak standardize bir ölçme aracıdır. PDT-2 pragmatik dil bozukluklarını tarama,

tanılama, müdahale ve izleme süreçlerinde kullanılabilecektir. Pragmatik dil becerilerinde gerilik gösteren çocukların belirlenmesi, bu çocuklara yönelik önleyici müdahale programlarının hazırlanması, müdahale öncesi ve sonrası pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılmasına olanak sağlaması, pragmatik dil becerilerine ilişkin gelişimsel süreçlerin takip edilebilmesi açısından PDT-2 ölçme aracının önemli olduğu düşünülmektedir.

Pragmatik dil becerileri oldukça karmaşık bir gelişim süreci izlemekte ve bu alanda yaşanan güçlükler ile ilgili açık bir semptom listesi bulunmamaktadır. Ayrıca pragmatik dil bozukluğuna ilişkin özellikler Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) ile benzerlikler göstermektedir (Camarata ve Gibson, 1999). Bu nedenle PDB'nin sınıflanması ve ayrı bir tanı varlığı olarak kabul edilmesi konuları netlik kazanmamıştır. Ancak DSM-V (2013) PDB'yi ayrı bir tanı kategorisi olarak ele almış ve diğer gelişimsel bozukluklardan ayırmıştır. Bu durum pragmatik dil becerilerini değerlendiren ölçme araçlarını oldukça önemli kılmaktadır. Alanyazında pragmatik dil becerileri ile ilgili çeşitli çalışmalar olmasına rağmen pragmatik dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan etkili, geçerli ve güvenilir ölçme araçları sınırlılık göstermektedir (Norbury, 2014). Bu noktada PDT-2, pragmatik dil becerilerini bütün yönleri ile değerlendiren, doğal-günlük bağlamları içeren resimler aracılığıyla uygulamacı-öğrenci etkileşimini sağlayan, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış standardize bir testtir. PDT-2'nin Türkçeye kazandırılmasının alanyazın açısından oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma, Bolu ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokulları ve ortaokulları arasından seçilen 14 okul ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri arasından seçilen 5 merkez ile sınırlıdır.

Araştırma örneklemi, bu kurumlara devam eden 6-12 yaş arası 260 tipik gelişim gösteren ve kendini sözel olarak ifade edebilen 52 gelişimsel geriliği (OSB ve zihin yetersizliği) olan toplam 312 öğrenci ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Dil: Dil, rastgele seçilmiş ancak kullanımı belli kurallara dayalı olan ve gelenekselleşmiş sembollerden oluşan bir kod sistemidir (Ege, 2006).

Pragmatik Dil: Pragmatik dil, sosyal hedeflere ulaşmak, konuşmadaki sıraları ve konuları yönetmek ve uygun derecede kibarlık, sosyal rolleri tanıma ve başkalarının konuşma ihtiyaçlarının tanınması için dilin etkili ve uygun bir şekilde kullanılması (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği-ASHA, 2014).

Pragmatik Dil Bozukluğu (PDB): Pragmatik dil bozukluğu, sosyal amaçlar için sözlü ve sözsüz dilin kullanımındaki güçlükler (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği-ASHA, 2014).

Gelişimsel Gerilik: Gelişimsel gerilik, bireyin bağımsız yaşaması için gerekli olan öz bakımını sağlama, alıcı ve ifade edici dili kullanma, öğrenme, hareket etme, kendi kendini yönetme, ekonomik yeterlik gibi temel yaşam becerilerinin en az üçünde ya da daha fazlasında anlamlı derecede işlevsel sınırlılıklar yaşamasıdır (State of Delaware Developmental Disabilities Council, 2007).

Zihin Yetersizliği: Zihin yetersizliği, zihinsel işlevlerde bulunma ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli derecede sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren ve 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizlik türüdür (Amerikan Zihin ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği-AAIDD, 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): OSB, erken gelişim döneminde ortaya çıkan, zihinsel yetersizlik ve gelişimsel gecikmeler ile açıklanamayan; çoklu bağlamlarda sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde sınırlılıklar, ilgi alanları, etkinlikler veya davranışlarda sınırlılıklar ve tekrarlayıcı davranışlar olarak tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği - DSM-V, 2013).

II.BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. İletişim ve Dil

İnsanlığın sahip olduğu en dikkat çekici özelliklerden biri şüphesiz dildir. İnsanlar birbirleri arasındaki etkileşimi sağlamak, sosyal ilişkilerini sürdürmek, ortak paylaşımlarda bulunabilmek için dile gereksinim duymaktadırlar. Bu noktada dil ve insan birbirini tamamlayıcı iki ayrılmaz unsurdur. Dil insana bağlı olarak oluşumunu devam ettirmekte, insanlar dil aracılığıyla toplumsal döngülerini sürdürebilmektedirler. Aynı zamanda dil insanın düşünsel süreçlerinin bir yansımasıdır. Düşüncenin üretimi ve dış dünyaya aktarımı dil sayesinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda dil ve düşünce birbiri ile özdeşleşmiştir (Bloom ve Lahey, 1978).

Yalnızca insanlara özgü bir yeti olan dil; sesler, semboller ve sözcüklerden oluşan bir kod sistemidir (Tezel, 2015). Bu kodlar nesneleri, kavramlar, ilişkiler doğrudan veya dolaylı olarak temsil eden araçlardır (Çevik, 2019). Örneğin; “Elma” kelimesi ya da “Çocuk elma istiyor.” cümlesi nesneyi/amacı kod aracılığıyla temsil etmektedir. Bu kod sistemi, konuşmacının ve dinleyicinin dünyadaki nesne ve olaylar hakkında bildikleri ile birlikte çalışmaktadır. Bir dilin konuşmacıları, nesne/eylemlerin adlarını bilmek için nesne/eylemler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Yani “elma” kelimesindeki seslerin yanı sıra elmanın ne olduğunu da bilmelidir. Aynı zamanda konuşmacılar farklı türden olaylardaki kişiler ve nesneler arasındaki ilişkileri de bilmelidirler. Bununla birlikte seslerin kelimeleri, kelimelerin cümleleri oluşturmak için birleşme biçimleri bir kural sistemi tarafından belirlenmektedir. Bir dili konuşan insanlar, aralarında belirli biçimlerin belirli içeriğe karşılık geldiği ve özel şekillerde kullanılabileceği konusunda hemfikirdirler. Bu anlamda, dilde biçim ve anlam ile dillerin nasıl kullanıldığı arasındaki kurallar dil ile ilgili geleneksel gerçeklerdir (Bloom ve Lahey, 1978). Aynı toplumun

üyeyi olan insanlar bulundukları toplumda iletişim kurabilmek için benzer dilsel sistemleri ve kuralları kullanmaktadırlar. Özetle dil, rastgele seçilmiş ancak kullanımı belli kurallara dayalı olan ve gelenekselleşmiş sembollerden oluşmaktadır (Ege, 2006).

Dil bir iletişim aracından daha fazlası olarak hem sosyal yaşamın düzenleyicisi hem de sosyal yaşamın ürünüdür. İnsanlar dil aracılığıyla duygu, düşünce, isteklerini karşısındaki kişilere aktarabilmekte ve karşılıklı etkileşimlerini sürdürebilmektedirler.

2.2. Dilin Bileşenleri

Dilin ne olduğu ve nasıl çalıştığına ilişkin tanımlara bakıldığında üç temel bileşenin olduğu görülmektedir. Bloom ve Lahey (1978) dilin bileşenlerinin içerik, biçim ve kullanım (pragmatik) olduğunu ve bu bileşenlerin dil gelişiminin tanımlanması, dil bozukluklarının anlaşılması için temel oluşturduğunu belirtmiştir.

2.2.1. Dilin içeriği (Semantik)

Dilin içeriği, kelimeler veya işaretler aracılığıyla iletilen mesajlardaki bilgiyi veya anlamı temsil etmektedir (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin içeriği (semantik) kelime ve cümlelerin anlamları ve birbirileri arasındaki anlam ilişkilerini inceleyen kurallar sistemidir (Ege, 2006; Plante ve Beeson, 2008, akt. Tezel, 2015). Dil içeriğinin gelişimi, çocukların bilgisi (dünyadaki bellekte temsil edilen nesneler ve olaylar hakkındaki bilgiler) ve bağlam (çocukların etrafındaki kişiler, nesneler ve olaylar) arasındaki etkileşime bağlıdır (Bloom ve Lahey, 1978). Sözcük anlamlarının ve sözcük dağarcığının genişlemesi, semantik yeteneklerin önemli bir yönüdür (Prendeville, 2009). Deneyimler aracılığıyla nesne ve olaylara ilişkin kelime bilgisi birikimli ve sürekli olarak genişlemekte böylece kelime-anlam ilişkisi kurulmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Kelime bilgisinin gelişmesi nesne veya olayları etiketlemekten ziyade kelimelerin algısal, algısız ve işlevsel niteliklerini içeren ve daha güçlü bir kavram bilgisine yol açan daha derin bir anlayışı içermektedir. Anlamsal gelişimin bu yönü “referans bilgisi” olarak adlandırılmaktadır (Anglin, 1977, akt. Prendeville, 2009).

Semantik gelişim, referans bilginin ötesinde ilişkisel bilgiye uzanmaktadır. İlişkisel anlam, sözcüklerdeki kelimeler arasındaki ilişkiyi ve rollerin birbiriyle etkileşimini kapsamaktadır. Buna göre, bir ifadenin anlamı, onu oluşturan bireysel kelimelerin toplamından daha fazladır. Örnek vermek gerekirse; “bebek” kelimesi aşağıdaki ifadeler içinde rolleri değiştirir. “Bebek uyuyor.”, “Bebeğime mama verdim.”, “Bu bebek küçük.” İlk cümlede, bebek bir eylem yapmaktadır, ikinci cümlede bebek, bir insanın eylemi nedeniyle bir nesneyi alan bir alıcıdır. Üçüncü cümlede ise bebek bir öznitelik ile ilgili olarak tarif edilen bir varlıktır. Bu nedenle, bebek kelimesinin referans anlamı değişmemiş olsa da diğer sözcüklerle arasındaki ilişki bir cümleden diğerine değişmektedir (Prendeville, 2009).

Dilin içeriğine ilişkin bilgi, alınan mesajdaki kelime veya cümlelerin anlaşılmasına ve iletilmek istenen mesaj için uygun kelime veya cümlelerin seçilmesine olanak sağlamaktadır.

2.2.2. Dilin biçimi

Dilin biçim bileşeni, ses ve sembollerin anlam oluşturmak için düzenlenmesi ve birleştirilmesidir (Yıldız, 2008). Biçim bileşeni; sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimini kapsamaktadır.

Sesbilgisi (Fonoloji), bir dildeki seslerin yapısı, dağılımı, sıralanma biçimleri ve kullanımları ile ilgili kuralları içermektedir (Ege, 2006; Owens, 2001, akt. Ünal, 2014). Her dilin çeşitli konuşma sesleri, sesbirimleri (fonem) bulunmaktadır. Sesbirim (fonem), dilde anlam değişikliği sağlayabilen en küçük dilbilimsel birimdir (Owens, 2001, akt. Ünal, 2014). Sesbirimler karşıt anlam vermekte ve bireyin kelimeler arasında ayırım yapmasını sağlamaktadır. Örneğin, çocuklar “kat” ve “sat” kelimelerini ürettiklerinde, dinleyici, “k” ve “s” fonemleri arasındaki karşıtlığa göre bir kelimeyi diğerinden ayırt etmektedir (Prendeville, 2009). Türkçede 28 sesbirim (8 ünlü, 20 ünsüz) bulunmaktadır.

Biçimbirim bilgisi (morfoloji), kelimelerin iç dizilimleri ile ilgilidir. Anlam içeren en küçük dilbilimsel birim olan morfemlerin nasıl şekillendiği, kelimelerin türetilişi, kök ve eklerin birleşme şekilleri, çekim özelliklerine ilişkin özellikleri incelemektedir (Düver, 2006; Ege, 2007; Gençay, 2007; Şentürk, 2006). Her sözcük bir veya daha fazla biçimbirimden oluşmaktadır (Ege, 2007). Biçimbirimler bağımsız ve bağımlı biçimbirimler olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Ege, 2007). Bağımsız biçimbirimler kendi başlarına kullanılabilirken, bağımlı biçimbirimler ise kendi başlarına bir anlam taşımamakta, sadece bağımsız biçimbirimlere eklenerek kullanılmakta ve kullanıldıkları bağlama göre anlam yüklenmektedirler (Ege, 2007; Gençay, 2007; Yıldız, 2008). Örneğin; ‘geldi, çiçekler, yapma’ sözcüklerinde bulunan gel, çiçek, yap kendi başına kullanılabilen ve anlam taşıyan bağımsız biçimbirimler, -di, -ler, -ma ise sadece bağımsız biçimler ile kullanılabilen bağımlı biçimbirimlerdir. Bağımlı biçimbirimler, bağımsız biçimbirimin önüne (önek [prefix]) ya da sonuna (sonek [suffix]) eklenebilmektedirler (Dickinson, 2001).

Sözdizimi (sentaks), sözcüklerin cümle içinde dizilişi, sözcük ilişkilerinin nasıl olacağı ve cümle düzeni ile ilgili kuralları içermektedir (Akoğlu, 2011; Ege, 2007; Gençay, 2007). Kelimelerin cümle içindeki dizilimleri, kelimeler arası bağlantılar, cümle organizasyonu, cümle türleri, kelime ya da kelime gruplarının diğer cümle öğeleri ile ilişkileri ve kelime sırası ile ilgili kurallar sözdizimine ilişkin kurallardır (Düver, 2006; Topbaş, 2006). Bu kurallar anlamlı birimleri farklı ya da daha büyük anlamlı birimlere dönüştürmektedir (Ergenç, 2004, akt. Tezel, 2015). Sözdizimi, hangi kelime sıralanışlarının dilbilgisel açıdan doğru ya da yanlış olduğunu betimlemektedir (Ege, 2007). Her dilin kendine özgü sesbilgisel, biçimbirimsel ve sözdizimsel özellikleri bulunmaktadır.

2.2.3. Kullanım (Pragmatik)

Dilin ortaya çıktığı sosyal bağlam ve mümkün olan yorumlar arasındaki ilişkiyi betimlemek için biçimsel ya da semantik çerçevelerin ötesine geçen tanımlayıcı bir

yaklaşım gerekmektedir. Charles ve Morris (1938), dilin bu düzeyini tanımlamak için “pragmatik” kavramını ortaya koymuşlardır (Akt. Harris, 1990).

Pragmatik, bir amaca ulaşmak için dili sosyal bağlamda kullanma ve anlama becerisidir (Helland ve Helland, 2017; Shore, 1995). Pragmatik dil ile ilgili unsurlara bakıldığında, iletişimin farklı bağlam ve dinleyicilerden nasıl etkilendiğinin, mesajların nasıl en etkili şekilde oluşturulduğunun ve bu farklı mesaj türlerinin en iyi şekilde nasıl kullanılacağına anlaşılmaması gibi bir farkındalık bulunmaktadır (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). Pragmatik dil, sadece iletilen mesajı değil, aynı zamanda nerede, neden ve kiminle iletişimin kurulduğuna ilişkin bilgileri de kapsamaktadır (Bowen, 2001, akt. Özduvan, 2005). Pragmatik dil ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında pragmatik dil; “tüm konuşma sisteminin değerlendiricisi” (Coulter, 1998), “konuşmacı olarak anlam yorumlayabilme yeteneği” (Rinaldi, 2000), “dil bağlam içinde kullanılması (Prutting ve Kirchner, 1987)” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

ASHA ise pragmatik dili, sosyal hedeflere ulaşmak, konuşmadaki sıraları ve konuları yönetmek ve uygun derecede kibarlık, sosyal rolleri tanıma ve başkalarının konuşma ihtiyaçlarının tanınması için dilin etkili ve uygun bir şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır (ASHA, 2014).

Dil kullanımının temelinde iletişim yer almaktadır. İnsanlar belirli amaçlar için dili kullanmakta, bu amaçlar doğrultusunda niyetlerini, isteklerini konuşma ortaklarına iletmektedirler (Clark ve Bly, 1995). Dilsel ve iletişimsel yetkinlikler dil yeteneğinin iki temel yönünü oluşturmaktadır. Dilsel yetkinlik; semantik, fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel alanlarda ifade ve alıcı dil ile ilgili bilgileri ifade etmekte, ancak uygun dil kullanımının pragmatik yönlerini dikkate almamaktadır. Örneğin, dilbilimsel olarak yetkin bir kişi, fonolojik, sözdizimsel, biçimsel ve semantik olarak çeşitli becerileri doğru olarak kullanabilir, ancak konuşma sırasında hangi yapıları ne zaman ve nasıl daha etkin kullanacağına ilişkin becerilere sahip olmayabilir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007; Prendeville, 2009). İletişimsel yetkinlik ise, bağlamsal olarak uygun olan niyetleri iletmek veya yorumlamak için sosyal dil kurallarının kullanılmasını yani pragmatik bilgi

ve farkındalığı ifade etmektedir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). Özetle çocuklar fonolojik, semantik, biçimbilimsel ve sözdizimsel beceriler geliştirebilirler, fakat pragmatik beceriler olmadan, konuşmada dili nasıl kullanacaklarını bilemezler. Konuşma esnasında nasıl davranılacağı ve dilin bireyin istek ve ihtiyaçlarını nasıl yerine getirebileceği bilgisi, pragmatik beceriler ile ilgilidir (Prendeville, 2009).

Pragmatik yetiler, düşünceyi dile aktarırken ya da işitilen bir sözü yorumlarken devreye girmekte ve farklı kavramları anlamsal olarak birbirine bağlamaktadır (Korkmaz, 2003, akt. Özduvan, 2005). Pragmatik yetiler, insanların niyetleri doğrultusunda sergiledikleri açık/örtük girişimleri anlama, insanların sözleri ve davranışları ile karşısındaki kişiler üzerinde oluşturdukları etkiyi anlama ve karşısındaki kişilerin kendi üzerlerinde oluşturdukları etkiyi tekrar nasıl algıladığını değerlendirme gibi pek çok karmaşık işlevi kapsamaktadır (Caroll, 1999, akt. Özduvan, 2005).

Söylemin kuralları ya da nasıl konuşulacağı, konuşma sırasının iletişim ortağının dönüşü ile nasıl bağlanacağı, konuşma konularının nasıl başlatılacağı ve nasıl sürdürüleceği, konuşma sırasının nasıl alınacağı, konuşmanın farklı iletişim ortaklarına göre ya da farklı ortam ve bağlamlara göre nasıl uyarlanacağı, konuşma süresince iletişim ortağının bilgisini önceden tahmin edebilme ve aktarılacak istenen bilgilerin nasıl paylaşılacağı bilgisi, sıra alma, sözsüz davranışlar, konu-tema yönetimi, varsayımların kullanımı iletişim için gerekli pragmatik yeterliliği sağlayan becerilerdir (Balkom ve Verhoeven, 2004; Prendeville, 2009).

Pragmatik yeterliliğe ilişkin teorik çerçevenin sınırlı olması tutarlı bir pragmatik yeterlilik tanımının yapılmasını da güçleştirmektedir (Balkom ve Verhoeven, 2004). Spekman ve Roth (1982) teorik bir çerçeve sağlamak amacıyla pragmatik becerilerin kategorize edilebileceği üç temel alan belirlemiştir. Bu alanlar; iletişimsel niyetler, varsayımlar ve söylemin sosyal organizasyonudur. ***İletişimsel niyet becerileri***, bir kişinin iletebileceği ve anlayabileceği niyetlerin genişliğinin yanı sıra, bireyin bu niyetlerini ifade etmek için kullanabileceği formlarla da ilgilidir. ***Ön varsayım becerileri***, dinleyicinin bilgi ve sosyal gereksinimlerini değerlendirme ve mesaj içeriğini uyarlama ve buna göre biçimlendirme yeteneğini ve referansların kullanımını içermektedir. Üçüncü kategori,

söylemin sosyal organizasyonu, sıra alma, konu yönetimi ve konuşmada yaşanan bozulmaları düzeltme ve etkili bir konuşma sürdürme yeteneklerinden oluşmaktadır (Akt. Balkom ve Verhoeven, 2004).

Norris ve Hoffman (1993) ise okul çağındaki çocuklarda dilin kavramsallaştırılması için bir çerçeve olarak Durumsal (Situation)- Söylem (Discourse) – Semantik (Semantic) (S-D-S) modelini önermişlerdir. S-D-S modeli, dil işlevinin dikkate alındığı üç bağlamı (durum bağlamı, söylem bağlamı, semantik bağlam) içermektedir (Akt. Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). S-D-S modeli Tablo 1.1.' de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. Norris ve Hoffman'ın (1993) Durumsal - Söylem - Semantik (S-D-S) modeli

Bağlamlar		
<i>Durumsal (Situational)</i>	<i>Söylem (Discourse)</i>	<i>Semantik (Semantic)</i>
Fiziksel Bağlam (Physical Context)	Konu (Topic)	Görsel-jest ipuçları (Visual – Gestures Cues)
Dinleyici (Audience)	Amaç (Purpose)	Soyutlamalar (Abstractions)

Durumsal Bağlam

Durumsal bağlam, söylemin gerçekleştiği fiziksel bağlamı ve konuşmanın yönlendirildiği izleyicinin özelliklerini temsil etmektedir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

- Fiziksel Bağlam

Ortam ve olay, fiziksel bağlam alt bileşeninin iki temel özneliliğidir. Ortam, konuşmanın gerçekleştiği yerdir. Farklı ortamlar belirli iletişim şekilleri gerektirmektedir. Belirli bir ortamın bağlamsal taleplerini tanıyabilme yeteneği, temel pragmatik bir beceridir. İletişime konu olan olay da fiziksel bağlam için önemlidir (örneğin, bir anne bir odaya girdiğinde ve çocuğunun pahalı bir vazoyu parçaladığını gördüğünde, olayın kendisi iletişimsel değişim için bir bağlam haline gelir) (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

- Dinleyici

Etkili bir konuşma, konuşmacının dinleyeni ve durumları dikkate almasını, dinleyici hakkında bilgi sahibi olmasını ve dinleyicinin ihtiyaçlarını takip etmesini gerektirmektedir (Tezel, 2015; Topbaş, 2006). Konuşmacı, dinleyicinin dikkatini konuşmaya çekmelidir. Ayrıca konuşmacı, dinleyicinin iletilmek istenen mesajı anlamadığını ya da ilgisinin kaybolduğunu fark ettiğinde mesaj içeriğini tekrar gözden geçirmelidir. Yani etkili bir konuşmacı konuşma içeriğini dinleyiciye göre uyarlayabilmelidir. Aynı zamanda etkili bir konuşmacı konuşma esnasında dinleyici ile ilgili çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu faktörler; sosyal-kültürel faktörler, dinleyicinin konu hakkındaki bilgisi, dinleyicinin ruh hali ve konuşma sırasını takip etmedir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Sosyal ve kültürel faktörler, insanlar ve onların iletişim biçimleri arasındaki ilişkileri etkilemektedir. İnsanlar dinleyicilerin özelliklerine veya sayısına göre konuşma içeriğini uyarlamalıdır. Örneğin; bir çalışan ve patron arasında, konuşmayı şekillendiren resmi bir ilişki vardır. Çalışan patronu ile konuşurken, ses tonunu, konuşma tarzını veya hızını değiştirebilir. (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Etkin bir konuşma yapmak için, konuşmacı dinleyicinin iletişim konusu hakkında ne bildiğine ilişkin varsayımda bulunmalıdır. Varsayımda bulunabilmek için konuşmacının dinleyicinin bakış açısını yorumlayabilmesi ve dinleyiciye aktarması gereken ön bilginin ne olduğuna karar vermesi gerekmektedir (Alev, 2011). Aynı zamanda konuşmacı dinleyicinin eski ve yeni bilgileri arasında bağlantı kurabilmeli, cümlelerini bu duruma göre sıralamalıdır (Özduvan, 2005). Dinleyicinin yaşı ve deneyimi de konuşma içeriğinin uyarlanmasında önemlidir. Örneğin; bir yetişkinin bir çocukla konuşurken kullandığı dilin türü, diğer yetişkinlerle birlikte konuşurken kullanılan biçim ve içerikten farklıdır. Çünkü konuşmacı çocuğun daha sınırlı bir bilgi tabanına sahip olduğunu varsaymakta ve konuşma içeriğini bu bilgiye göre uyarlamaktadır. Böyle bir bilgi, dinleyicinin görülemeyeceği durumlarda da önemlidir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). Örneğin; bir telefon konuşması sırasında konuşmacı dinleyiciyi göremediğinden, dinleyicinin anlayışını ölçmek için yüz ifadeleri ve diğer sözel olmayan

ipuçlarını kullanamamakta ancak dinleyicinin bilgisine ilişkin varsayımlarına göre konuşmayı şekillendirmektedir.

Dinleyicilerin ruh hali dinleyici ile ilgili bir başka faktördür. Örneğin, dinleyici heyecanlı, aceleci, samimi, öfkeli veya içe kapanık olabilir. Dinleyicilerin ruh halinin farkındalığı, iletişimi belirli duruma uyacak şekilde şekillendirmede önemlidir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Dinleyici ile ilgili son faktör konuşma esnasında sıra almaktır. Sıra alma (turn taking), konuşmacının sözünü kesmemeyi, yanıt vermek veya kendini ifade etmek için uygun zamanı bekleme gibi bir konuşmanın ver - ve - al (give and take / uzlaşma) doğasını anlamayı, konuşma ortaklarının çakışmaları nasıl organize ettiğine ilişkin kuralları içermektedir (Harris, 1990). Konuşmacının konuşma sırasını beklemesi, iletişim ortağı konuşurken dinlemesi ve konuşması bittikten sonra konuşmaya başlaması, iletişim ortağına yanıt hakkı vermesi sıra alma kurallarıdır (Leinonen, Ryder, Ellis ve Hammond, 2003; Tezel, 2015). Konuşmacı ve dinleyici arasındaki bu karşılıklı ilişkide bulunma yeteneği, iletişim akışını sürdürmenin merkezinde yer almaktadır (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Söylem Bağlamı

Söylem bağlamı, bir bireyin iletişimde kullandığı dilin işleviyle ve belirli niyetin iletilmesi için farklı yöntemlerin göreceli etkinliğiyle ilgilidir. Söylem bağlamı konu ve amaç bileşenlerini kapsamaktadır (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

- Konu

Konu yönetimi becerileri birçok alandaki beceriyi içermektedir. Başlangıçta konu dinleyiciye tanıtılmalı ve bir ya da daha fazla içerik alanı içermelidir. Konuşmacı uygun, mantıklı, özlü ve eldeki konuyla ilgili bir içerik alanı seçmelidir. İletişimin özü seçildiğinde, konuşmacı konuyu dinleyiciye tanıtmanın en etkili yöntemini belirlemelidir. Örneğin, hassas bir konu dolaylı olarak başlatılabilir (örneğin, bir mahremiyet sorunu),

ya da genel bir konu için doğrudan bir konuşma seçilebilir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Etkileşim sırasında, konuşmanın teması tutarlı ve mantıklı bir akış izlemelidir. Konu geçmişi, konu sürdürme ve değişim ile ilgili becerileri uygulayarak uygun bir akış sürdürülür. Konu geçmişi becerileri, gereksiz tekrarlardan kaçınmak ve daha önce tartışılan içeriğe dayanmak için iletişim konusunun gelişimini izlemeyi içermektedir. Konu sürdürme becerileri, mevcut konuyla ilgili içeriğe katılmayı ve devam ettirmeyi gerektirmektedir. Konu değişikliği becerileri, konuşmanın seyri sırasında ihtiyaç duyulduğunda, bir odak alanından diğerine sorunsuz bir şekilde sorunsuz bir değişim yaratma yeteneğiyle ilgilidir. Bu üç alandaki yetenekler, uygun konu yönetimi ve konuşma akışına katkıda bulunan birbirine bağımlı bileşenlerdir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Konu yönetiminin son bir alanı, konu ile ilgili iletişimsel problemleri düzeltmek için kullanılan iletişimsel bozulma (breakdown) ve iletişimsel bozulmayı düzeltme/onarma becerilerini içermektedir. Örneğin, bir kişi bir mesajı yanlış anlarsa, konuşmacı bu iletişimsel bozulmayı tanımalı ve mesajı değiştirmelidir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). Bir bozulmanın ortaya çıkmasını belirledikten sonra, konuşmacı dinleyicinin açıklama yapılmasına yönelik taleplerine cevap vererek ve öz düzeltmeleri sunarak, konuşmacının söylediklerini netleştirmesini isteyerek, konuşma konularını paylaşarak iletilen mesajı daha anlaşılır bir hale getirebilir (Harris, 1990).

- Amaç

Amaç, bir konuşmanın amaçlarını ve amaçlara ulaşmak için kullanılan dilsel yöntemleri ifade eder. Konuşmacı iletişimsel amacına erişebilmek için mesajın kime, nasıl, ne şekilde ve nerede aktarılacağına ilişkin soruların yanıtlarını bilişsel olarak hazırlar (Tezel, 2015). Belirli iletişimsel hedeflere ulaşabilmek için, farklı mesaj türlerinin kullanımı ile pragmatik dilin nezaket ve doğruluk/açıklık özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Özel bir amacı içeren mesajlar, konuşma eylemleri (speech acts) olarak da adlandırılır ve yedi kategoride sınıflandırılabilir: a) talep, b) bilgilendirme,

c) düzenleme, d) ifade etme, e) ritüelleştirme, f) ikna etme ve g) düzenleyici araçlar / stratejiler. Açıklık ve nezaket sürekliliğini manipüle ederek, bu mesaj türlerini ileten dil, iletişimin amacına bağlı olarak yumuşatılabilir veya vurgulanabilir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

Semantik Bağlam

Semantik (anlamsal) bağlam, iletişimin anlamını, kavramları veya fikirleri iletmek için kullanılan dilin boyutlarını ifade eder. Semantik bağlam görsel-jest ipuçları ve soyutlamaları kapsamaktadır (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

- **Görsel-Jest İpuçları**

Görsel-jest ipuçları, çeşitli yollardan aktarılan sözel olmayan iletişim biçimleridir. Beden dili; duruş, uzaklaşma, katılık, vücut pozisyonu, kolları çapraz bağlama veya vücudu yanlamasına çevirme gibi hareketlerle tutum ve ruh hallerini dinleyiciye iletir. Jestler kelimeler ile aynı iletişimsel amaçları taşır ve kelimelerle örtüşmekten ziyade kelimeleri tamamlayıcı bir şekilde kullanılır (Prendeville, 2009). Jestler sözlü bir mesajın etkisini arttırmak için kelimeler ile birlikte kullanılabilir gibi tek başına da kullanılabilir. Örneğin; birine el sallamak veya kafayı iki yana sallamak belirli bir iletişimsel anlam taşıyan ve tek başına kullanılabilen jestlerdir. Sözlü dili destekleyen bir diğer unsur da yüz ifadeleridir. Dinleyici yüz ifadelerini inceleyerek konuşmacının amacı ile ilgili daha derin bir içgörü kazanabilir; örneğin, bir fikrin, ilgi düzeyinin, ruh halinin ve mesajın diğer gizli özelliklerinin kabul edildiğini veya reddedildiğini görebilir. Son olarak, göz teması, sözlü dili destekleyen ve konuşmanın seyrini etkileyebilecek başka bir unsurdur. Birçok kültürde, göz temasının olmaması dikkat dağınıktır ve konuşmada sahtekarlık veya ilgisizlik ile ilişkilendirilebilir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

- Soyutlama

Soyut dil; doğrudan aktarılamayan iletişimsel ilişkiler, duygular, görüntüler ve diğer sembolik formlar için kullanılmaktadır. Genellikle bu dil sembolik (figüratif) dil veya mecazi terimlerin kullanımını içermektedir. Soyut dile ilişkin becerileri kavrayamamak, bir dinleyicinin bir konuşmayı yanlış anlamasına neden olabilmektedir. Soyut dil becerileri; atasözleri (örneğin, "erken kalkan yol alır"), metaforlar (örneğin, "Aşk, bir çiçek açması gibidir), mecazlar (örneğin, bugün arkadaşımı kırdım), imalar (örneğin, okula geç kalan öğrenciye "saatin kaç olduğunu biliyor musun?" denmesi) ve ironileri (örneğin, okula geç kalan öğrenciye "bugün yine erkencisin" denmesi) içermektedir (Kara, 2015; Wyatt ve Saenz, 2009).

2.3. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi

Pragmatik dil becerilerinin gelişimi yaşa paralel bir gelişim izlemekle birlikte sosyal etkileşimler ve bilişsel becerilerden etkilenmektedir (Prutting ve Kirtchner, 1987, akt. Alev, 2011). Yaşamın ilk yıllarından itibaren bebekler, sözlü ve sözsüz iletişim araçlarını karşılarındaki kişinin iletişimsel hedeflerini ve davranışlarını anlamlandırmak, bu kişilerle nesnelerle ilgili ortak ilgi ve dikkat alanı oluşturmak için kullanabilmektedirler (Şen ve Küntay, 2016). Bebekler henüz dil becerileri gelişmeden önce iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Başlangıçta ağlama yeni doğan bir bebek için karşıdaki kişiye iletilecek bir mesaj niteliği taşıırken zamanla jest ve mimiklerin kullanımı ile iletişimsel işlevler karmaşıklaşmaktadır (Turan ve Gündüz, 2019). Yaklaşık 10. ayda bebekler iletişimsel amaçlarını belli etmek için bazı jestleri kullanmaya başlamakta, nesneyi yetişkine uzatma, nesneyi işaret etme davranışları göstermekte, 12.-13. aylarda ise yetişkinin ilgisini nesne ya da olaya çekerek ortak dikkat kurmaya başlamaktadırlar (Menyuk, 1988, akt. Ünal, 2014; Turan ve Gündüz, 2019). Ortak dikkat becerilerinin kazanımı amaçlı iletişim davranışları için önemli bir dönüm noktasıdır. Bebekler ortak dikkat becerileri ile birlikte çevrelerindeki rutinler hakkında bilgi sahibi olmaya başlamaktadırlar (Prendeville, 2009). Rutinler aracılığıyla bebekler çevrelerindeki etkileşimlere ilişkin deneyim kazanmakta, iletişim amaçlarını farklı şekillerde ifade

etmeyi ve nasıl daha iyi ifade edebileceklerini öğrenmektedirler (Topbaş ve Maviş, 2007). 2 yaş civarında sözel ifadelerin artması ile birlikte iletişim amaçlarında da genişleme olmaktadır. Çocuklar selam verme, itiraz etme, çağırma, isimlendirme, bilgi verme gibi farklı iletişim işlevlerini ve konuşma eylemlerini kullanmaya başlamaktadırlar (Turan ve Gündüz, 2019). Ortak dikkat becerilerinin gelişimi ile birlikte çocuklar önce işaret etme, gösterme, bakış gibi jestlerle sonrasında ise sözel ifadelerle yetişkinin dikkatini nesne, konu ya da olaya çekmektedirler. Böylece iletişim ortaklarının dikkatini konuya çekerek konu başlatma becerilerini de kazanmış olmaktadır (Prendeville, 2009). 2-3 yaş civarında çocukların konu sürdürme becerileri gelişmeye başlamaktadır. Konu sürdürme becerilerinde sıra alma önemli rol oynamaktadır. 2 yaş civarında aynı zamanda sözel sıra alma becerileri de gelişmekte, sözsüz sıra alma becerileri ise daha öncesinde yaklaşık 8.-9. aylarda gelişmektedir (Adams, 2002). 2-3 yaş arasında konu sürdürme becerileri gelişmekte, çocuklar sohbe katkı sağlamaya başlamaktadırlar. 3 yaş sonrasında konuşma içerikleri daha tutarlı hale gelmektedir (Tezel, 2015). 3-4 yaş civarında sözdizimsel becerilerin gelişmesinin ardından çocuklar isteklerini ifade etme, bir şeyler anlatma, soru sorma, yetişkin sohbetine katılma, ikna etme gibi iletişimsel amaçlar için dili kullanmaya başlamakta, konuşmaya ilişkin iletişimsel bozulmaları düzeltmektedirler (Demir ve Küntay, 2012, akt. Tezel, 2015). Çocukların sosyal çevrelerinin gelişmesiyle sohbet becerileri de gelişmektedir. Çocuklar büyüdükçe karşısındakinin bakış açısına göre konuşma içeriğini uyarlama becerilerini kazanmaktadırlar. Okulöncesi dönemde çocuklar konuşmaya katmaları gereken bilgiyi, konuşmayı nasıl düzenleyeceklerini, hangi sözcükleri nasıl kullanacaklarına ilişkin becerileri kazanmaktadırlar. 3 yaşında çocuklar konuşma içeriğine dinleyicinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi ekleyebilmekte (Owens, 2005), eksik anlatım (ellipsis) yoluyla daha önceden verilmiş bir bilgiyi dinleyicinin bildiğini varsayarak konu dışında bırakmaktadırlar (Hulit ve Howard, 1997, akt. Ünal, 2014). Çocuklar okulöncesi dönemde dilsel, algısal ve bilişsel bakış açısını kazanmaya başlamaktadırlar. Dilsel bakış açısı; dilin seviyesini dinleyiciye göre ayarlama, algısal bakış açısı ise dinleyicinin neyi algıladığını anlayabilme yeteneğidir ve okulöncesi yıllarda gelişmeye başlamaktadır. Bilişsel bakış açısı ise çocuğun başkalarının düşüncelerini, niyetlerini ve hislerini anlama yeteneğidir ve okul yıllarında gelişmektedir (Wyatt ve Saenz, 2009). 4-6 yaş sonrasında mecazi konuşmalara geçiş başlamaktadır. Çocuklar okul yıllarında figüratif dile ilişkin becerileri kazanmaktadırlar. Benzetmeler,

metaforlar, atasözleri ve ironi anlama becerileri okul yıllarında gelişmeye başlamakta ve bu becerilerin gelişimi ergenlik dönemine kadar devam etmektedir (Wyatt ve Saenz, 2009).

Özetlemek gerekirse tipik gelişim gösteren çocuklarda yaklaşık 9 ay civarında iletişimsel amaçların kullanımı başlamakta, jest ve seslendirmelerle zaman içinde çeşitlenerek gelişimini devam ettirmektedir. Çocukların iletişimsel verimlilikleri, konuşma eylemleri, bağlama duyarlılık, durumsal olmayan bilgilerin kullanımı açısından da yaşla birlikte giderek artmaktadır (Johnston ve Stansfield, 1997).

2.4. Pragmatik Dil Güçlüğü Olan Yetersizlik Grupları

Pragmatik beceriler de dahil olmak üzere dil, çoğu yetersizlik türünde en fazla zarar gören gelişim alanıdır. Gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerileri incelendiğinde; karşılıklı iletişim, konuşma içeriğini dinleyicinin özellik ve gereksinimlerine göre uyarlama, amaçlı iletişim davranışlarının kullanımı, dinleyiciden gelen sözlü/sözsüz ipuçlarına yanıt verme, konuşma içeriğini genişletme, figüratif dili (ima, mecaz, şaka, metaforlar, deyimler) yorumlama ve kullanmada sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (Green, Johnson, ve Bretherton, 2013, akt. Diken, 2014). Pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşanması gelişimsel geriliği olan çocuklarda yaygın olarak görülmekle birlikte, Otizm Spektrum Bozukluğu olan ve zihin yetersizliği gruplarında bu durum öne çıkmaktadır.

2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda pragmatik dil becerileri

İletişimsel bozulmalar OSB'nin hem temel özelliği hem de birincil tanı kriteridir (APA, 2000). DSM-5 tanı kriterleri incelendiğinde, karşılıklı konuşmayı başlatma ve sürdürme, sözsüz iletişim becerilerinin yorumlanması ve kullanımı, sıradışı ve yineleyici dil, konuşma içeriğini düzenleme, dinleyici davranışlarını yorumlama gibi pragmatik güçlüklerin varlığı göze çarpmaktadır. OSB olan çocukların neredeyse yarısı işlevsel konuşma becerilerini geliştirememektedir (Cummings, 2011). OSB'li çocuklar

sözdizimsel - biçimsel olarak yeterli dil becerilerine sahip olsalar bile pragmatik dil ile ilgili sorunları devam etmektedir (Adams, 2002). OSB olan bireylerin pragmatik dil becerilerine bakıldığında; dinleyicinin jest, mimik, vücut dili gibi sözsüz iletişim davranışlarını yorumlama ve bu davranışları kullanma, dinleyicinin ruh halini yorumlama (DSM-5) ve karşılıklı iletişimde sıra alma (Botting ve Conti-Ramsden, 2003; Curcio ve Paccia, 1987; Diken, 2014; Volden ve Philips, 2010) becerilerinde sınırlılıklar gösterdikleri bilinmektedir. Konu yönetim becerileri bakımından OSB'li çocukların karşılıklı konuşma (Gilchrist ve diğerleri, 2001), konuşmayı başlatma (Baron-Cohen, 1988; Diken, 2014; Tager-Flusberg, 1996; Volden ve Philips, 2010), dinleyicinin konuşma girişimini yanıtlama (Diken, 2014; Stone ve Caro-Martinez, 1990; Volden ve Philips, 2010), konuşma içeriğini dinleyici özelliklerine göre düzenleme, konuşma içeriğini genişletme ve sürdürme (Adams, Green, Gilchrist, ve Cox, 2002; Bishop ve Adams, 1989; Capps, Kehres ve Sigman 1998; Diken, 2014; Eales, 1993; Ghaziuddin ve Gerstein 1996; Volden, 2002; Volden ve Philips, 2010), konuşma içeriğini belirleme, konuşma eylemlerinin kullanımı, dinleyicinin bakış açısını anlama (Simmons, Elizabeth, Paul ve Volkmar, 2014) becerilerinde sınırlılıklar gösterdikleri, ani ve sıradışı konu değişimlerinde bulundukları (Bishop ve Adams, 1989; Diken, 2014; Eales, 1993; Fine, Bartolucci, Szatmari ve Ginsberg, 1994; Volden ve Philips, 2010) bilinmektedir. Ek olarak dinleyicinin sorularını/taleplerini yanıtlama ve konuşma hatalarını düzeltme konusunda da sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Adams ve diğerleri, 2002; Capps ve diğerleri, 1998; Volden, 2004). Ayrıca OSB'li çocuklar sosyal bağlamı düşünmeden ifadeleri tam anlamıyla yorumlama eğilimindedirler ve günlük konuşmada bağlamsal çıkarımlar yapmada zorlanmaktadırlar (Lee, Song, Ham, Song ve Cheon, 2015). Bu durum onların mecazlar (Diken, 2014; Volden ve Philips, 2010), ironi (Martin ve McDonald, 2004), mizah (Emerich, Creaghead, Grether, Murray ve Grasha, 2003), metafor (Rundblad ve Annaz, 2010) ve deyimler (Lee ve diğerleri, 2015) gibi iletişimin sembolik boyutlarında sınırlılıklar yaşamalarına neden olmaktadır (Cummings, 2011; Loukusa ve diğerleri, 2018).

2.4.2. Zihin yetersizliği olan çocuklarda pragmatik dil becerileri

Dil, bilişsel bir beceridir ve pragmatik dil becerilerinde yetkinliğe ulaşma sağlam bir bilgi işleme sistemini gerektirmektedir (Leinonen ve diğerleri, 2003). Zihin yetersizliği olan çocukların bellek, dikkat, imgelem, bilgiyi organize etme, algılama/ayırt etme gibi becerilerde yaşadıkları sınırlılıklar onların dil gelişimlerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Ege, 2006). Zihin yetersizliği olan çocuklar tipik gelişim gösteren akranları ile benzer sırada ancak gecikmeli olarak dil gelişimlerini kazanmaktadırlar. Yaşanan gecikmeler dilin pragmatik boyutunda da kendini göstermektedir. Zihin yetersizliği olan çocuklar pragmatik dil becerileri açısından; etkileşimler sırasında sıra alma (Abbeduto ve Hesketh 1997; Ege, 2006), dinleyicinin konu ile ilgili bakış açısını yorumlama ve iletilmek istenen ön bilgiyi belirleme (Tezel, 2015), iletmek istediği mesajın içeriğini dinleyici gereksinimlerine göre düzenleme (Diken, 2014; Scudder ve Tremain, 1992), gerektiğinde konu ile ilgili ek bilgiler verme, bağlam içerisinde uygun konuşma eylemlerini kullanma ve anlama, dinleyicinin konuya ilişkin anlayışını değerlendirme, konu sürdürme becerileri, konu içeriğini genişletme becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar (Abbeduto ve Hesketh, 1997). Ayrıca ironi ve mecazların kullanımında da sınırlılıklar göstermektedirler (Hoff, 2006, akt. Tezel, 2015; Diken, 2014)

2.5. Pragmatik Dil Bozukluğu

Pragmatik güçlükler ve dilin diğer alanlarında yaşanan güçlükler birbirinden farklılık göstermektedir. Pragmatik dil bozukluğu dilin sosyal bağlamda kullanımında yaşanan zorluklara işaret etmektedir. Pragmatik güçlükler, dilin yapısal yönlerinden kaynaklanmayan sosyal etkileşimdeki herhangi bir kesintiyi içermektedir (Camarata ve Gibson, 1999). Pragmatik dil bozukluğu olan çocuklar sözdizimsel olarak iyi düzenlenmiş konuşma becerileri sergileyebilirler ancak kullanılan ifadeler bağlama uygun olmayabilir (Helland ve Heimann, 2007). Örneğin; bir çocuk konuşma sırasında iletişim ortağı ile göz teması kuramadığında ve konuşma konusunun esas konudan çocuğun davranışına geçtiğinde; çocuğun dilbilgisi, kelime seçimi ve anlaşılabilirliğinin tüm yönleri (fonolojik, morfolojik, semantik, sözdizimsel) uygun olsa bile konuşma,

çocuğun konuşma sırasında uygun göz teması kuramaması nedeniyle bozulmuştur (Camarata ve Gibson, 1999). Konuşma değişimine ilişkin kurallar, bağlam dışı konuşma, uygunsuz kesintiler, konu değişikliklerine uygun şekilde uyamama ve yanıt verememe, uygunsuz sıra alma (çok fazla konuşma ya da iletişim ortağına sürekli olarak cevap verememe), niyetleri aktarma ya da anlama problemleri, dinleyiciye çok fazla ya da az bilgi verme gibi davranışlar pragmatik eksikliklere verilebilecek örneklerdendir (Camarata ve Gibson, 1999; Helland ve Heimann, 2007; Landa, 2005). Günlük etkileşimlerde bu tarz eksiklikler görülebilmektedir ancak bu eksiklikler konuşmacının sohbet etme yeteneğini önemli ölçüde etkiliyorsa pragmatik güçlüklerden / pragmatik dil bozukluğundan söz edilebilir.

Volden ve Lord (1991), pragmatik dil bozukluğunu “dil ve bağlam arasındaki uyumsuzluk” olarak ifade etmişlerdir. Adams (2002)’ye göre pragmatik bozukluk amaçlanan anlamları iletmek ve anlamak için dili kullanmanın zorluğunu ifade eden tanımlayıcı bir terimdir. ASHA (2016), pragmatik dil bozukluğunu; sosyal amaçlar için sözlü ve sözsüz dilin kullanımındaki güçlükler olarak tanımlamıştır. Pragmatik dil bozukluğuna ilişkin güçlükleri; sosyal amaçlar için belirli sosyal bağlamda uygun şekillerde iletişim kurma, dinleyicinin içeriğine veya gereksinimlerine uyacak şekilde iletişimi değiştirme, konuşma ve hikaye anlatımı kurallarına uyma, mecazi (nonliteral) veya belirsiz dili anlama, ve açıkça ifade edilmeyen durumu anlama olarak belirtmiştir.

2.6. Pragmatik Dil Bozukluğunun Sınıflandırılması

Pragmatik Dil Bozukluğu (PDB) tanısal olarak kullanılmakla birlikte sınıflandırılması konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. PDB ilk etapta Özgül Dil Bozukluğunun (ÖDB) bir alt kategorisi olarak belirtilmiştir (Brook ve Bowler, 1992; Boucher, 1998). Pragmatik dil problemlerinin daha yapısal dil problemlerinin (tipik ÖDB) bir sonucu olarak ortaya çıkabileceği savunulmuştur. Bir başka görüşte, PDB ile ilgili semptomların Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) semptomlarına benzediği görülmüş ve PDB’nun OSB’li çocukların yaşadığı dil problemlerinin bir tanımı olduğu

belirtilmiştir. Ayrıca Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda da pragmatik dil sorunları olduğu belirtilmiştir.

Bu görüşlerin tam tersi olarak Bishop (2000), pragmatik bozukluğun ek bir sosyal bozukluk veya öğrenme engeli olmadan da var olabileceğini savunmuştur (Akt. Ketelaars, 2010). Prutting ve Kirchner (1987) ise, pragmatik güçlüklerin sınırlı iletişim yeteneği nedeniyle herhangi bir gelişimsel dil bozukluğunun ikincil bir özelliği olarak ortaya çıkabileceğini savunmuştur.

Rapin ve Allen (1983), pragmatik dil bozukluğunu gelişimsel dil bozuklukları çerçevesinde ele almış ve sekiz semantik-pragmatik semptom tanımlamıştır. Bu semptomlar; 1) bağlantılı söylem anlama açıkları, 2) gereksiz ayrıntı, 3) dolaylı anlatım/laf kalabalığı, anlamsal paragraflar ve anlamsal özgüllük eksikliği ile kanıtlandığı gibi kelime bulma açıkları, 4) basmakalıp konuşma yanıtları, 5) edebi yorumlar, 6) bir veya iki kelimeye verilen yanıtlar, 7) sırayla konuşma becerisi ve bir konuyu söylemde sürdürme kabiliyetinde bozulma ve 8) eşlenmemiş sözdizimi ve artikülasyon bozukluklarıdır. Rapin ve Allen (1987),- bu semptomların sadece gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar değil, OSB olan çocuklar için de geçerli olabileceğini vurgulamışlardır (Akt. Balkom ve Verhoeven, 2004).

Bishop ve Rosenbloom (1987), Rapin ve Allen tarafından sunulan semantik-pragmatik semptomları kabul etmiş ancak daha sonra semantik ve pragmatik zorlukların birlikte ortaya çıkma eğiliminde olduğuna dair çok az kanıt olduğunu öne sürerek “semantik” ekini kaldırmışlardır (Bishop, 2000). Bishop (2000) tarafından yapılan araştırmalar, semantik sorunların PDB durumunda temel bir belirti oluşturmadığını belirttiği için pragmatik dil bozukluğu terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bishop ayrıca, pragmatik dil sorunlarının yapısal dil problemleriyle birlikte ortaya çıkabileceğini ve Rapin ve Allen (1983)’in başlangıçta önerdiği gibi, yalnızca pragmatik sorunları olan bireyler için kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Balkom ve Verhoeven, 2004).

PDB, ÖDB ve Yaygın Gelişimsel Bozukluklar ile benzer bir takım özelliklere sahip gibi görünse de bunlara kıyasla farklı özellikler sunan karmaşık bir bozukluktur.

PDB olan çocukların iletişimsel fenotipi, ÖDB’nda olduğu gibi, dilin yapısal özellikleri (fonoloji ve sözdizimi) ile değil, pragmatik kullanımdaki eksikliklerle karakterize edilmektedir. Semantik yetenekler; tipik olarak gelişmekte olan çocuklara kıyasla hafif derecede bozulabilir; dil ve iletişimdeki yetersizlikleri yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocuklarınkine benzemektedir ancak bu fonksiyonlar daha az ciddi bir semptom listesi sunmaktadır (Poletti, 2011).

Pragmatik dil bozukluğu ile ilgili açık bir semptom listesinin olmaması ve pragmatik dil bozukluğuna ilişkin özelliklerin OSB, DEHB, ÖDB ile benzerlikler göstermesi pragmatik dil bozukluğunun sınıflanması ve ayrı bir tanı varlığı olarak kabul edilmesini belirsizleştirmiştir. Bu gerekçelerle DSM-IV (1994) veya ICD-10'da (Dünya Sağlık Örgütü, 1993) pragmatik dil bozukluğu belirtilmemiştir (Camarata ve Gibson, 1999).

Ancak DSM-V (2013) pragmatik dil bozukluğunu ayrı bir tanı kategorisi olarak ele almış ve diğer gelişimsel bozukluklardan ayırmıştır. DSM-V pragmatik dil bozukluğunu aşağıda belirtilen eksikliklerin tümü ile kendini gösteren, sözel veya sözel olmayan iletişimin toplumsal kullanımında devam eden güçlükler olarak tanımlamıştır. Bu eksiklikler etkin iletişimde, toplumsal katılımı, toplumsal ilişkilerde, okul ya da iş başarısında işlevsel kısıtlılığa neden olmaktadır.

- 1) Toplumsal bağlamla uyumsuz olacak biçimde, selamlama ve bilgi paylaşımı gibi toplumsal amaçlı iletişimde eksiklikler,
- 2) Sınıfta, sokakta (oyun alanında) olduğundan daha değişik konuşma, çocuğa karşı, bir büyüğe karşı olduğundan daha değişik konuşma ve biçimsel dil kullanmaktan kaçınma gibi, içinde bulunulan durumla ya da dinleyen kişinin gereksinimleriyle eşleşecek biçimde iletişim biçimini değiştirme yeterliğinde bozukluk,
- 3) Sırayla konuşma, yanlış anlaşıldığında yeniden söyleme ve etkileşimi düzenlemek için sözel ve sözel olmayan simgeleri nasıl kullanacağını bilme gibi konuşmanın ve anlatmanın kurallarına uymakta güçlükler,

4) Açıkça söylenmeyi (örn. Çıkarımda bulunma) ve dilin dolaylı ya da değişmeceli (mecazi) anlatımlarını (örn. Deyimler, gülmece, eğretileme, değişik anlama gelme) anlamakta güçlükler olarak belirlenmiştir.

DSM-V (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013)'te pragmatik dil bozukluğunun ayrı bir tanı kategorisi olarak ele alınmış olması hem alanyazındaki sınıflandırmaya ilişkin oluşan karmaşayı çözümlemiş hem de pragmatik dil bozukluğuna ilişkin tanı kriterlerini açıkça belirlemiştir.

2.7. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Dil becerilerinin değerlendirilmesi, formal iletişim araçları ve informal kontrol listeleri ya da gözlemler aracılığıyla ('Gelişimsel Tanımlama Modeli', Paul, 2001) çocuğun iletişimsel becerilerinin ayrıntılı bir tanımına dayanmaktadır. Bu tanım daha sonra tipik gelişim gösteren çocuğun gelişim sırası ile karşılaştırılmaktadır (Adams, 2002). Dil becerilerinin değerlendirilmesindeki temel amaç; çocukların dil ve iletişim becerilerinde sorun olup olmadığını belirlemektir (Acarlar, 2019). Çocukların kendilerine özgü iletişimsel davranışlarını belirlemek, dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları tanımlamak, tanı koymak, bir müdahale programına yerleştirmek veya yönlendirmek ve zaman içerisinde gerçekleşen değişiklikleri izlemek gibi kararları verebilmektir (Harris, 1990).

Pragmatik becerilerin değerlendirilmesi, dil becerisini değerlendirme ve ölçmenin en zor yanlarından biri olup (Adams ve diğerleri, 2002; Landa, 2000; Young ve diğerleri, 2005), sosyal olarak ayrıştırılmış ortamlarda incelenen diğer dil alanlarıyla aynı şekilde ölçülemez (Simmons, Paul ve Volkmar, 2014). Pragmatik becerileri değerlendirmede yaşanan zorlukların çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Öncelikli olarak pragmatik beceriler ile ilgili 'gelişimsel normlar' bilgisi sınırlıdır. Bu nedenle sadece yaklaşık ortaya çıkma yaşı bilinmektedir. Ayrıca pragmatik beceriler, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan bireysel etkileşim biçimlerinden etkilenmektedir ve bu durumun değerlendirme sırasında nasıl ele alınacağı konusu belirgin değildir (Adams, 2002).

Bunula birlikte pragmatik beceriler, birbiri ile karmaşık ilişkilere sahip birden çok değişkeni barındırmaktadır. Yaş ve bilişsel etmenler pragmatik becerileri etkilemekte, bu nedenle değerlendirme sürecinde farklı işleme seviyelerini içeren davranışların sentezinin oluşturulması gerekmektedir (Alev, 2011). Son olarak pragmatik beceriler; ortama, bağlama ve dinleyicilere göre farklılık göstermektedir ve değerlendirme sırasında bunun kontrol altına alınması mümkün olmamaktadır (Adams, 2002). Belirtilen nedenlerden ötürü değerlendirme sürecinde yalnızca bir alanın incelenmesi genel durum hakkında yeterli bilgi sağlayamamaktadır. Aynı zamanda pragmatik beceriler ile ilgili tüm davranışlar net olarak sergilenememektedir ve bu davranışlar değerlendiricinin çıkarımında bulunmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle pragmatik dil becerilerini değerlendirirken geniş kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araç aynı zamanda mevcut dil özelliklerinin yanı sıra çocukların pragmatik dil becerilerindeki eksikliklerinin nedenlerini de vermeli ve güçlü kuramsal bilgilere dayanmalıdır (Adams, 2002).

2.8. Değerlendirme Yaklaşımları

Dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Biri çocuğun kendi performansını tanımlayan betimsel yaklaşım, diğeri ise normları ve ortalama performans düzeyini temel alan psikometrik yaklaşımdır (Acarlar, 2002). Her yaklaşımın ise kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple, değerlendirme sürecinin bir bütün olarak ele alınması ve çocuk için uygun olabilecek değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanılması, tanımlayıcı bir yaklaşımı beraberinde getirecek ve çocuğun dil performansının gerçeğe en yakın şekli ile belirlenmesine olanak sağlayacaktır (Turan, 2012). Eğer dil becerilerini değerlendirmede amaç; çocuğun yaşlarına göre performansının farklı olup olmadığına karar vermek ve tanı koymak ise norm bağımlı değerlendirmelerin yapılması, çocuğun dil performansına ilişkin özelliklerin belirlenmesi ise ölçüt bağımlı değerlendirmelerin yapılması uygun olacaktır (Acarlar, 2019; Turan, 2012).

2.8.1. Betimsel yaklaşım

Betimsel yaklaşım, çocuktan genellikle karşılıklı konuşma yoluyla dil örneği alımı, gözlem ve bazı ölçüt bağımlı işlemlerin kullanımını içermektedir (Acarlar, 2002). Bu yaklaşımda değerlendirme süreci çocuğun bireysel özelliklerine göre uyarlanabilmekte, çocuğun doğal iletişim davranışlarını gözlemeye fırsat sağlayacak ortamlar oluşturulabilmektedir. Ayrıca çocuğun dili daha ayrıntılı tanımlanmakta bu sayede etkili müdahale programlarının oluşturulmasına katkı sağlanmaktadır (Acarlar, 2002). Bununla birlikte Paul (2000), dil örneği alımının çocuğun mevcut dil problemini tanımlamak için uygun olduğunu ancak olası bir dil bozukluğunu belirlemenin standardize testlerle daha verimli gerçekleştirileceğini belirtmiştir (Akt. Eisenberg ve diğerleri, 2001). Çünkü dil örneği/ölçüt bağımlı işlemler ile çocuktan elde edilen veriler diğer çocuklar ile karşılaştırılamamakta, elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği belirsizlik göstermekte, sonuçlar ise diğer çocuklara genellenememektedir (Eisenberg ve diğerleri, 2001; Paul, 2000). Aynı zamanda incelenen dil becerisi ile ilgili performansın yaşlara göre nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler sınırlılık göstermektedir. Veri toplama ve analiz sürecinde uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmakta ve değerlendirmeyi yapan kişinin incelenen dil yapısı hakkında detaylı bilgi ve deneyiminin olması gerekmektedir (Acarlar, 2002; Eisenberg ve diğerleri, 2001; Kelly ve Rice, 1986, akt. Güven, 2014).

2.8.2. Psikometrik yaklaşım

Psikometrik yaklaşım, dilin değerlendirilmesi için standardize edilmiş testler ve ölçeklerin kullanımını içermektedir. Norm referanslı olan bu testler genellikle tanılama ve tarama amaçlı kullanılmakta olup çocuğun dil performansını norm grubu ile karşılaştırarak, dilde sorunu olup olmadığını belirlemeye yaramaktadır (Acarlar, 2002, Paul, 2001). Norm referanslı testlerin en büyük avantajı objektif olması, tekrarlanabilir olması ve beklenmeyen ya da kontrol edilemeyen değişkenleri gidermesidir (Turan, 2012; Owens, 1995, akt. Güven, 2014; Ünal, 2014). Bu testleri uygulamanın pratik olması, geçerli ve güvenilir ölçüm sağlamaları diğer avantajları arasındadır. Ancak bu testlerin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Test ortamının doğal olmaması ve bireyin gerçek

performansını yansıtamaması, bireylerin farklı yönlerini incelemeye izin vermemesi, test materyallerinin dilsel ve kültürel olarak farklı popülasyonlar için uygun olmaması bu testlerin dezavantajları arasındadır (Güven, 2014; Ünal, 2014).

2.9. Pragmatik Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler üç kategoride incelenmektedir (Adams, 2002).

1. Standardize Testler
2. Kontrol Listeleri ya da Profiller
3. İletişimin Doğal Ortamda bir Kodlama Sistemi ile Değerlendirilmesi

2.9.1. Standardize testler

Standardize testler, normlara göre ortalamanın altında performans gösteren bireyleri belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, tarama ve tanı amacı ile kullanılmaktadır (Lund ve Duncan, 1988, akt. Acarlar, 2002). Standardize testlerin avantajı; bireylerin performanslarını daha geniş bir norm grubu ile karşılaştırma olanağı sunmasıdır (Acarlar, 2019; Ünal, 2014). Aynı zamanda uygulama açısından pratiktir, uygulayıcıya değerlendirmede zaman kazandırmaktadır ve geçerli ve güvenilir ölçüm sağlamaktadır (Duncan, 1982, Johnston, 1993, akt. Acarlar, 2002). Ancak alanyazında pragmatik dil becerilerinin tüm yönlerinin standardize testler ile değerlendirilemeyeceği görüşü bulunmaktadır (Cummings, 2009). Ayrıca dilin iletişim amaçlı kullanımını içeren pragmatik bileşenin doğasının formal değerlendirmede bu davranışların güvenilirliğini azalttığı, yapılandırılmış işlemleri içeren bir test ortamının, bireyin performansını sınırlayabileceği, dil kullanımına ilişkin davranışların günlük yaşamda olduğu gibi aktarılmasını önleyebileceği düşünülmektedir (Acarlar, 2002; Ünal, 2014). Bu görüşün aksine Bishop ve Adams (1989), standart bir test ortamının çocuğa somut bağlam sunması ve doğal ortamda olduğundan daha net yönergeler verilmesinin çocukların performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir (Volden ve Phillips,

2010). Adams (2002), pragmatik dil becerilerinin standardize testler ile değerlendirilmesinin, etkileşimdeki tipik anomalilikleri, günlük davranışları ortaya çıkarmak için sınırlı bir potansiyele sahip olduğunu, ancak pragmatik gelişimin anlaşılmasının değerlendirilmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Pragmatik becerilerin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan standardize testler arasında; *Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi* [Comprehensive Assessment of Spoken Language-CASL (Carrow-Woolfolk, 1999)], *Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi* [Clinical Evaluation of Language Fundamentals-CELF (Semel ve diğerleri, 2000)], *Anlama ve İfadenin Değerlendirilmesi* [Assessment of Comprehension and Expression (6–11) (Adams ve diğerleri, 2001)] ve *Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2)* [Test of Pragmatic Language-Second Edition-TOPL-2 (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007)] bulunmaktadır.

2.9.2. Kontrol listeleri ya da profiller

Kontrol Listeleri ya da Profiller; pragmatik davranışların tanımlayıcı bir taksonomisini içeren değerlendirme araçlarını içermektedir. Genellikle çocukların iletişim becerilerinin izlenmesi ya da ebeveyn/bakıcılar ile görüşmelere dayanarak, uygulayıcı çocukların dil becerilerine ilişkin geniş alanlarda bilgi toplayabilir (Cummings, 2009). Kontrol listeleri değerlendirme sırasında ya da sonrasında normatif veri eksikliğinden kaynaklanabilecek problemleri önlemektedir. Bununla birlikte kontrol listeleri uygulama açısından daha kolay, zaman açısından ise daha verimlidir (Ünal, 2014). Bu alanda öne çıkan değerlendirme araçları; Dewart ve Summers'ın (1995) *Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili* (The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children), Prutting ve Kirchner'in (1987) *Pragmatik Protokolü* (Pragmatic Protocol) ve Bishop'un (2003b) *Çocukların İletişim Kontrol Listesidir* (Children's Communication Checklist).

2.9.3. İletişimin doğal ortamda bir kodlama sistemi ile değerlendirilmesi

Formal testler ile değerlendirilmesi yeterli olmayan ve bağlamsal çeşitlilikten etkilenen bazı beceriler doğal dil örneği alınarak ve dil örneği analizi yapılarak değerlendirilebilir (Ünal, 2014). Bu değerlendirme şekli hızlı ve kolay uygulanabilme açısından diğer değerlendirme şekillerine göre dezavantajlıdır. Çok az miktardaki bir konuşmanın bile kaydedilmesi, transkripsiyonu ve analizi oldukça zaman almaktadır (Cummings, 2009). Ancak bu değerlendirme biçimi uygulayıcıya değerlendirme için zengin bir bağlam sağlamaktadır. Ayrıca en az yapılandırılmış ortam, çocukların doğal ortamdakine benzer davranışlar sergilemesine imkan vermektedir (Acarlar, 2002). Ayrıca ölçüt bağımlı işlemler çocuğun bireysel özellikleri ve gereksinimine göre uyarlanabilmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt dışında pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan araçlar

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçları Standardize Testler, Kontrol Listeleri / Profiller ve İletişimin Doğal Ortamda bir Kodlama Sistemi ile Değerlendirilmesidir. Bu çalışmada pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları “Standardize Testler” ve “Kontrol listeleri / Derecelendirme ölçekleri / Profiller” başlıkları altında verilecektir.

2.10.1.1. Standardize testler

Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi [Comprehensive Assessment of Spoken Language-CASL; Pragmatic Judgment subtest] Carrow-Woolfolk (1999), tarafından geliştirilmiştir. 3-21 yaş arası bireylerin pragmatik dil becerilerini ölçen standardize bir testtir. Mevcut duruma göre dili değiştirebilme ve kullanabilme becerilerine ilişkin farkındalığı ölçmektedir. Testin alt bileşenleri; konuşma için uygun

konuları tanıma, talimatlar veya talepler için ilgili bilgileri seçme, konuşmayı başlatma veya sıra alma, iletişim seviyesini yaş veya ilişki gibi faktörlere göre ayarlama ve şükran, üzüntü ve diğer duyguları ifade etmek için dili kullanmadır.

Anlama ve İfadenin Değerlendirilmesi [Assessment of Comprehension and Expression] Adams ve diğerleri (2001), tarafından geliştirilmiştir. 6-11 yaş arası çocuklar için kullanılmaktadır. Resim destekli alt testler ve resimli hikayeler içermektedir. Dil becerilerinin mecazi anlama, cümle anlama, çıkarımsal (dolaylı/imalı ifadeleri) anlama, adlandırma, sözdizimsel beceriler, semantik kararlar, anlatı tekrarlama boyutlarını ölçmektedir. Test yapısal dil ve pragmatik dil görevlerini birleştirmektedir.

Dil Temellerinin Klinik Değerlendirilmesi-4 [Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition: Pragmatics Profile-(CELF)] Semel ve diğerleri (2003), tarafından geliştirilmiştir. 5-21 yaş arası bireylerin dil becerilerini değerlendirmektedir. Doğal iletişimin gerçekleştiği ortamlarda net olarak tanımlanmış dil davranışlarının gözlemlenmesine dayalıdır. Söz dizimi, dil ötesi beceriler, biçimbilim, anlambilim, anlamsal sınıflar, çalışma belleği, anlamsal cümleler, fonoloji, erken okuryazarlık, pragmatik ve sosyal etkileşim becerilerini değerlendirmektedir.

Dil Varyansının Tanısal Değerlendirmesi [Diagnostic Evaluation of Language Variance –(DELV)] Seymour, Roeper ve Villiers (2003), tarafından geliştirilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm 4-12 yaş arasındaki çocuklara uygulanmakta olup dilin çeşitlilik durumunu değerlendirmektedir. 2. bölüm 4-9 yaş arasındaki çocuklara uygulanmakta olup tanısal olarak risk altındaki çocukları belirlemeye yöneliktir. Test dilin tüm bileşenlerini (içerik, biçim, kullanım) değerlendirmeye yöneliktir.

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2)] Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007), tarafından geliştirilmiş pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan norm temelli standardize testlerden biridir. PDT-2, 6-18 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini yedi temel alanda değerlendirmektedir. Bu alanlar; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jestseller ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirmedir. PDT-2, 43 maddeden

oluşmaktadır. 6-7 yaş için ilk 17 madde uygulanmakta, 8-18 yaş için 43 maddenin tamamı uygulanmaktadır. Ayrıca, pragmatik becerilere ilişkin ek bilgi sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (PE) maddesi bulunmaktadır. Pragmatik değerlendirme maddeleri; çocukların verdikleri yanıtların işe yarayıp yaramayacağına ya da neden işe yarayacağına ilişkin görüşlerini almaya yöneliktir. PDT-2 doğal günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikaye bağlamını kullanmaktadır.

2.10.1.2. Kontrol listeleri / Derecelendirme ölçekleri / Profiller

Pragmatik Protokol [Pragmatic Protocol] Prutting ve Kirchner (1987), tarafından geliştirilmiştir. 5 yaş ve üzerindeki çocukların pragmatik dil becerilerini gözlem yoluyla değerlendirmektedir. Gözlem süresince 15 dakikalık dil örneği alınmaktadır. 30 pragmatik özellik 7 temel alana ayrılmıştır. Bu alanlar konuşma eylemleri, konu, sıra alma, sözcük seçimi / konuşma eylemleri boyunca kullanma, biçimsel çeşitlilik, anlaşılabilirlik ve prozodi, vücut dili (sözsüz iletişim) ve konuşma uzaklığını (kişisel alan) içermektedir.

Pragmatik İletişim Becerileri Protokolü [Pragmatic Communication Skills Protocol] Academic Communication Associates (1989), tarafından geliştirilmiştir. 3 yaş ve üzeri çocukların pragmatik dil kullanımlarını gözlemlemek için kullanılmaktadır. 58 pragmatik dil ögesini incelemektedir. Çocukların olayları tanımlama, duyguları ifade etme, bilgi talep etme, konuşma konularını sürdürme vb. konularda dil kullanım becerilerini değerlendirmektedir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi [Children's Communication Checklist-CCC [CCC-1 (1989) ve CCC-2 (2006)] Bishop tarafından geliştirilmiş, norm temelli bir değerlendirme aracıdır. 4-16 yaş arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ebeveyn ve birincil bakım verenlerin gözlemlerine göre değerlendirmektedir. DSM-4'ün tanılama kriterleri ve literatürdeki araştırmalar doğrultusunda hazırlanmıştır. 70 madde ve 10 alt ölçekten oluşmaktadır. CCC-1, konuşma, sözdizimi, konuşmanın uygunluğu, tutarlılık, stereotip dil, bağlam kullanımı, çevreyle uyumluluk, sosyal ilişki, ilgiler ve pragmatik alt

ölçeklerini, CCC-2, konuşma, sözdizimi, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, sosyal ilişki ve ilgiler alt ölçeklerini içermektedir.

Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili [The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children] Dewart ve Summers (1995) tarafından geliştirilmiştir. 0-4 yaş arasındaki çocukların günlük iletişim becerilerinde sözel ve sözel olmayan dili nasıl kullandıklarını belirlemek için hazırlanmıştır. Ebeveynler ve bakımverenler tarafından cevaplanan 33 sorudan oluşmaktadır. Çocuğun günlük yaşamdaki iletişim özelliklerinin 4 farklı boyutunu içerir. Bu boyutlar; iletişimsel fonksiyonlar, iletişime cevap verme, etkileşim ve sohbet ve içerik çeşitliliğidir.

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory] Gilliam ve Miller (2006), tarafından geliştirilmiştir. 5-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendiren norm temelli bir değerlendirme aracıdır. Değerlendirme aracı 9 puanlı likert özelliği taşımakta olup, 45 maddeden oluşmaktadır. 45 madde her biri 15 madde olan 3 alt başlıkta incelenmektedir. Bu alt başlıklar, sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri ve kişisel etkileşimdir.

Dil Kullanım Envanteri [Language Use Inventory –LUI] O’Neil (2009), tarafından geliştirilmiştir. 18-47 ay arası çocukların pragmatik dil becerilerini aile raporlarına dayandırarak ölçmektedir.

Çocuk Konuşmalarında Pragmatiklerin Amaçlı Gözlemi [Targeted Observation of Pragmatics in Children’s Conversations- (TOPICC)] Adams, Gail, Lockton ve Freed (2011), tarafından geliştirilmiştir. 6-11 yaş arası çocukların karşılıklılık, sıra alma, dinleyici bilgisini dikkate alma, ayrıntı, konu yönetimi, söylem stili ve yanıtlayıcılık becerilerini değerlendirmektedir. Ölçme aracı yeterli güvenirlik verilerine (puanlayıcı güvenirliği ve test-tekrar test güvenirliği) sahip değildir.

Yale Pragmatik Protokolü [Yale Pragmatic Protocol] Simmons, Paul ve Volkmar (2014), tarafından geliştirilmiştir. Yarı doğal bağlamda dil örneği alınmaktadır. 2 temel alanı değerlendirmektedir. Bu temel alanlar; konuşma yönetimi (başlatma, bilgi talebi, geçmiş zaman bilgisi sağlama, konuyu sürdürme, konuyu sonlandırma, sıra alma, konuşmayı değiştirmek için ipuçlarına tepki) ve iletişim fonksiyonlarıdır (varsayım, yorumlama-değerlendirme, talep etme, karşı çıkma-reddetme).

2.10.2. Yurt içinde pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan araçlar

İletişim Becerileri Kontrol Listesi [Children's Communication Checklist- (CCC)] Bishop (1998), tarafından geliştirilen ölçme aracı Düver (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Norm temelli hazırlanan kontrol listesi iletişim problemi olan çocukların pragmatik becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesi 4-16 yaş arası çocuklar için kullanılmaktadır. Pragmatik becerileri aile-öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmektedir. Kontrol listesi DSM-4' ün tanılama kriterlerine göre hazırlanmış olup 70 madde ve 10 alt ölçeği içermektedir. Bu alt ölçekler; konuşma, sözdizimi, konuşmanın uygunluğu, tutarlılık, stereotip dil, bağlam kullanımı, çevreyle uyumluluk, sosyal ilişki, ilgiler ve pragmatik başlıklarını içermektedir.

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory] Gilliam ve Miller (2004), tarafından geliştirilen ölçme aracı Alev (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Norm referanslı geliştirilen envanter öğretmen değerlendirmesine dayalıdır. 5-12 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Uygulama süresi 5-10 dakika arasında olan envanter 9 puanlı bir Likert ölçeği özelliği taşımaktadır. Envanter 45 maddeden oluşmaktadır ve her biri 15 madde içeren 3 alt başlığa ayrılmıştır. Bu alt başlıklar; sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri ve kişisel etkileşimdir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 [Children's Communication Checklist- CCC-2] Bishop (1998), tarafından geliştirilen ölçme aracının ikinci versiyonudur, Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. İlk versiyona ilişkin alınan geri dönütlere göre;

alt ölçekler ve puanlamada değişikliklere gidilmiş, CCC-2 alt ölçeklerinde iletişimin güçlü yanlarını ve zayıf yönlerini ölçen maddeler olumlu ve olumsuz maddeler olarak iki gruba ayrılmıştır. Ayrıca alt ölçeklerin madde sayıları eşitlenmiş (her biri 7 madde) ve semantik becerileri içeren bir alt ölçek eklenmiştir. Kontrol listesi 4-16 yaş arası çocuklar için kullanılmaktadır. Pragmatik becerileri aile-öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmektedir. Kontrol listesi DSM 4' ün tanılama kriterlerine göre hazırlanmış olup 70 madde ve 10 alt ölçeği içermektedir. Bu alt ölçekler; konuşma, sözdizimi, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, sosyal ilişki ve ilgiler başlıklarını içermektedir.

Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili [The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children] Dewart ve Summers (1995), tarafından geliştirilen değerlendirme aracı, Tezel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Pragmatik profil, 0-4 yaş arası çocukların günlük iletişim becerilerinde sözel ve sözel olmayan dili nasıl kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. 33 sorudan oluşan form çocuğu iyi tanıyan ebeveyn veya bakımveren tarafından doldurulmaktadır. Pragmatik profildeki sorular çocuğun günlük yaşamdaki iletişim özelliklerinin 4 farklı boyutunu içermektedir. Bu alt boyutlar; iletişimsel fonksiyonlar, iletişime cevap verme, etkileşim ve sohbet ve son olarak içerik çeşitliliğidir.

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçları Tablo 2.1.' de gösterilmektedir .

Tablo 2.1. Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları

Standardize Testler		
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL); Pragmatic Judgment subtest</i>	*3-21 yaş *Norm temelli * Duruma göre dili değiştirebilme ve kullanabilme durumuna göre dilin uygunluğuna dair farkındalığı ölçmektedir. Değerlendirilen alanlar; • Konuşma için uygun konuları tanıma • Talimatlar veya talepler için ilgili bilgileri seçme • Konuşmayı başlatma veya sıra alma • İletişim seviyesini yaş veya ilişki gibi faktörlere göre ayarlama • Şükran, üzüntü ve diğer duyguları ifade etmek için dil kullanma	Carrow-Woolfolk, E., (1999). <i>Comprehensive Assessment of Spoken Language</i> . Circle Pines, MN: American Guidance Service.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Test of Pragmatic Language – 2nd Edition, TOPL -2</i>	*6-18 yaş (6-7, 8-18) *Norm temelli * Pragmatik Dil Kullanım İndeksi, standart bir skor sağlamaktadır. *Test öğeleri, sınavın kullanımının nitel değerlendirmesini sağlamaktadır. *60-90 dk. *Çok çeşitli sosyal iletişim davranışlarını kapsamaktadır. *7 temel alan *Pragmatik dil becerilerini bütünüyle değerlendiren tek ölçektir. • Bedensel bağlam, • Seyirci, • Konu, • Amaç, • Görsel-Jestsel İpuçları, • Soyutlamalar, • Pragmatik Değerlendirme.	Phelps-Terasaki, D. & Phelps-Gunn, T., (2007). <i>Test of Pragmatic Language-2nd edition</i> . Austin, TX: Pro-Ed.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Diagnostic Evaluation of Language Variance (DELV)</i>	*4-12 yaş *1.kısım: Dil çeşitlilik durumu, 4-12 yaş *2.kısım: Tanısal risk durumu, 4-9 yaş *Dilin 4 bileşenini değerlendirir. • Sentaks, • Pragmatik • Fonoloji • Semantik	Seymour, H., Roeper, T. W., & de Villiers, J. (2003). <i>DELV Diagnostic Evaluation of Language Variation</i> , criterion referenced: examiners manual. United States of America: The Psychological Corporation, A Harcourt Assessment Company.

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Test of Language Competence</i>	*Üst düzey dil becerilerini değerlendirmektedir. *5-9 yaş ve 10-18 yaş için iki ayrı değerlendirme aşaması bulunmaktadır. *Birebir olarak uygulanmaktadır. *Test süresi yaklaşık 60 dakikadır.	Wiig, E.H., & Secord, W. (1989), Pearson.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
Assessment of Comprehension and Expression	*6-11 yaş *Resim destekli alt testler ve resimli hikayeler içermektedir. *Mecazi anlama, cümle anlama, çıkarımsal (dolaylı/imalı ifadeleri) anlama, adlandırma, sözdizimsel beceriler, semantik kararlar, anlatı tekrarlamayı ölçmektedir. *Yapısal dil ve pragmatik dil görevlerini birleştirir. Anlatı özellikle okul çağındaki çocuklar için uygundur. *Test süresi yaklaşık 30-45 dakika arasındadır.	Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). Assessment of comprehension and expression 6–11 (ACE 6–11). Windsor: NFER-Nelson.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition: Pragmatics Profile</i>	*5-21 yaş *Özgün ve tanımlayıcı değerlendirme sağlamaktadır. *Ölçme puanı sağlamaktadır. *Doğal iletişimin gerçekleştiği ortamlarda kesin olarak tanımlanmış dil davranışlarının gözlemlemektedir. *Sosyal ve akademik iletişimi olumsuz yönde etkileyebilecek sözel veya sözel olmayan pragmatik eksiklikleri gösteren öğrencileri belirleyebilmektedir. *Söz dizimi, dil ötesi beceriler, biçimbilim, anlambilim, anlamsal sınıflar, çalışma belleği, anlamsal cümleler, fonoloji, erken okuryazarlık, pragmatik, sosyal etkileşim alanlarını değerlendirmektedir.	Semel, E., Wiig, E.H., & Secord, W. (2003). <i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4</i> . San Antonio, TX: Pro-Ed.
<i>CELF Pre K2, Descriptive Pragmatics Profile</i>		
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>The Social Language Development Test Elementary: Normative Update (SLDT-E: NU)</i>	*6-11 yaş *Birebir olarak uygulanmaktadır. *Sosyal dil gelişimini en çok öngören beceriler olan sosyal yorumlama ve arkadaşlarla etkileşime ilişkin dil temelli becerileri değerlendirmektedir. *Spesifik olarak, başka bir kişinin sosyal bağlamda ne düşündüğünü veya hissettiğini uygun bir şekilde anlamak ve ifade etmek, çoklu yorumlar yapmak, karşılıklı bakış açılarını anlamak, akranlarıyla müzakere etmek ve onları desteklemek için gereken dil becerilerini kapsamaktadır. *Öğrencilerin çıkarımlar yapmalarını, fotoğraflanmış sahneleri yorumlamalarını ve akranlarıyla sorunları nasıl çözeceklerini açıklamalarını gerektiren dört alt testi vardır. *Uygulama süresi yaklaşık 45 dakikadır.	Bowers, L., Huisinigh, R. & LoGiudice, C.M. (2016). SLDT-E: NU: Social Language Development Test–Elementary: Normative Update, TX: Pro-Ed.

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>The Social Emotional Evaluation</i>	*6-12 yaş *Birebir uygulanmaktadır. *Norm temelli. *Öğrencilerin evde, okulda ve toplumda günlük durumlarda başarılı bir şekilde etkileşime girmeleri için ihtiyaç duydukları sosyal becerileri ve üst düzey dili değerlendirmektedir. *Uygulama süresi yaklaşık 25 dakikadır. *Sosyal dile ilişkin 5 alt alanı değerlendirmektedir. • Yüz İfadelerini Hatırlamak • Ortak Duyguları Tanımlama • Duygusal Tepkileri Tanıma • Sosyal Gafları Anlamak • Zıt/Çelişkili Mesajları Anlama	Wiig, E. (2008). Social Emotional Evaluation SEE, WPS.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Preschool Language Assessment Instrument/PLAI-2,</i>	*0-3, 5-11 yaş arası *Uygulama süresi yaklaşık 30 dakikadır. *Formal (norm temelli) ve informal olarak iki biçimde değerlendirilmektedir. *Formal değerlendirme soyutlama ve değerlendirmeye ilişkin altı alt alanı değerlendirilmektedir. • Eşleşme • Analiz • Yeniden sıralama • Akıl yürütme • Alıcı mod • İfade edici mod *İnformal değerlendirmede yanıtın yeterliliği ve müdahale davranışlarına ilişkin becerileri değerlendirmektedir.	Blank, M., Rose, S. A., Berlin, L. J. (2003). Preschool Language Assessment Instrument (PLAI-2). Austin, TX, Pro-Ed.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>The Mac Arthur Communicative Development Inventories M-CDI,</i>	*8-30 ay *Çocuklarda dil ve iletişim becerilerini değerlendirmektedir.	Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., Dale, P., Reznick, J. & Bates, B. (1993).
<i>The Early Social-Communication Scales (ECSC)</i>	*8-30 ay *Çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerindeki bireysel farkları değerlendirme amaçlı kullanılır. *Video kaydına alınan yapılandırılmış gözlemler ve analizlerini içerir.	Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. & Seibert, J. (2003).

Kontrol Listeleri / Derecelendirme Ölçekleri / Profiller

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Children's Communication Checklist – 1 & 2: United States Edition</i>	*4-16 yaş *Norm temelli *Pragmatik becerileri gözlem yoluyla değerlendirmektedir. *İletişim problemi olan çocukların pragmatik görünüşlerini belirleme amaçlı hazırlanmıştır. *Normal gelişim gösteren ve engelli çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesi amacıyla aile ve eğitimcilerine uygulanabilmektedir. *DSM IV-TR'nin tanılama kriterleri ve literatürdeki araştırmalar doğrultusunda hazırlanmıştır, !!! Teşhis sağlamamakta, ancak daha ileri değerlendirme kararlarını bildirebilmektedir. *70 madde, 10 alt ölçek - Dil - Kullanım - Semantik - Tutarlılık - Başlatma - Scripted dil - Bağlam - Sözsüz iletişim - Sosyal ilişkiler - İlgi	*Bishop, D. V. M. (2006). <i>The Children's Communication Checklist- 2</i>. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Pragmatic Language Skills Inventory</i>	*5-12 yaş *Norm temelli *Öğretmen değerlendirmesine dayalıdır *9 puanlı likert ölçeği *5-10 dk uygulama süresi *45 madde (her biri 15 madde olan 3 alt başlık) - Sınıf içi etkileşim becerileri, - Sosyal etkileşim becerileri - Kişisel etkileşim	Gilliam, J. E., Miller, L. (2006). <i>Pragmatic Language Skills Inventory</i>. Austin, TX: Pro-Ed. Review of the Pragmatic Language Skills Inventory. Guyette, T., Kelly, D. Buros Institute of Mental Measurements, 461-466.

**Sınıf İçi Etkileşim Becerileri:* Bu alt başlık söyleşi (sohbet) sırasında konuyu dağıtmadan sürdürebilme, nesnelerin nasıl çalıştığını anlatabilme, argo ifadeleri yerli yerinde kullanabilme, mecazi dil kullanımına vakıf olma ve mecazı anlayabilme gibi becerileri içermektedir. 1-15 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

**Sosyal Etkileşim Becerileri:* Bu alt başlık ne zaman konuşup ne zaman susması gerektiğini bilmek, sınıf içi kuralları anlamak, sohbet sırasında uygun bir biçimde sıra almak ve bir davranışın sonuçlarını tahmin edebilmek gibi becerileri içermektedir. 16-30 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

**Kişisel Etkileşim Becerileri:* Bu alt başlık sohbet başlatma, yardım ricasında bulunma, sözel oyunlara katılabilme ve sözel olmayan iletişimsel jest ve mimikleri uygun bir biçimde kullanabilme gibi becerileri içermektedir. 31-45 arası maddeler bu alt başlıkta değerlendirilmektedir.

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversations (TOPICC)</i>	*6-11 yaş !!! Konuşma becerisine ilişkin hızlı indeks sağlar, ancak şu anda yeterli puanlayıcı güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği yoktur. *Karşılıklılık, sıra alma, dinleyici bilgisini dikkate alma, ayrıştırma, konu yönetimi, söylem stili, yanıtlayıcılık alanlarını değerlendirmektedir.	Adams, C., Gail, J., Lockton, E., & Freed, J. (2011). Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC): adapting a research tool into a clinical assessment profile. . <i>Speech and Language Therapy in Practice</i> , (Spring), 7–10.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition: Pragmatics Profile</i> <i>CELF Pre K2, Descriptive Pragmatics Profile</i>	*5-21 yaş *Özgün ve tanımlayıcı değerlendirme sağlamaktadır. *Ölçme puanı sağlama *Doğal iletişimin gerçekleştiği ortamlarda kesin olarak tanımlanmış dil davranışlarının gözlemlenmesini içermektedir. * Sosyal ve akademik iletişimi olumsuz yönde etkileyebilecek sözel veya sözel olmayan pragmatik eksiklikleri gösteren öğrencileri belirleyebilmektedir. ***Söz dizimi, dil ötesi beceriler, biçimbilim, anlambilim, anlamsal sınıflar, çalışma belleği, anlamsal cümleler, fonoloji, erken okuryazarlık, pragmatik, sosyal etkileşim alanlarını değerlendirmektedir.	Semel, E., Wiig, E.H., & Secord, W. (2003). <i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4</i> . San Antonio, TX: Pro-Ed.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Language Use Inventory LUI</i>	*18-47 ay *Çocukların pragmatik dil gelişimini aile raporlarına dayalı ölçmektedir.	O'Neil, D. (2009). <i>Language Use Inventory</i> . Ontario, Canada: Knowledge in Development.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Preschool Language Scales</i>	*0-7;11 yaş *Norm temelli *Alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmektedir.	Boucher, J., & Lewis, V. (1997). <i>Preschool language scales-3 (UK)</i> . London: The Psychological Corporation.
<i>Peanut Butter Protocol</i>	*3-5 yaş 3-5 yaş arası çok küçük çocukları, bir yiyecek paylaşma sırasında kullandıkları iletişimsel niyetleri ve konuşma araçlarını gözlemlemek için tasarlanmıştır.	Creaghead, 1984
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Pragmatic Protocol</i>	*5 yaş ve üstü *Pragmatik becerileri gözlem yoluyla değerlendirmektedir. *Kontrol listesi formatındadır. *Tanımlayıcı bir taksonomi olarak kullanışlıdır. *30 pragmatik özellik *15 dk dil örneği *Yedi temel kategori Konuşma eylemleri	Prutting, C., & Kirchner, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. <i>Journal of Speech and Hearing Disorders</i> , 52, 105-119.

	- Konu - Sıra alma - Sözcük seçimi / Konuşma eylemleri boyunca kullanma - Biçimsel çeşitlilik - Anlaşırlık ve prozodi - Vücut dili (sözsüz iletişim) , konuşma uzaklığı (kişisel alan)	
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Pragmatic Communication Skills Protocol</i>	*3 yaş ve üstü *Çocukların pragmatik dil kullanımlarını gözlemlemek için kullanılmaktadır. *Öğrencilerin olayları tanımlamak, duyguları ifade etmek, bilgi talep etmek, konuşma konularını sürdürmek vb. için dil kullanmadaki etkinliğini incelemektedir. *58 pragmatik dil ögesi içermektedir.	Academic Communication Associates. (1989). <i>Pragmatic Communication Skills Protocol</i> . Oceanside, CA: Academic Communication Associates.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>DPI Pragmatic Language Checklist</i>	*Pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir kontrol listesidir.	NC Department of Public Instruction checklist for pragmatic language skills (pp. 74-76)
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children</i>	*0-4 yaş *Çocukların günlük iletişim becerilerinde sözel ve sözel olmayan dili nasıl kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. *33 yapılandırılmış soru, *Ebeveyn/bakımveren tarafından cevaplanmaktadır *Çocuğun günlük yaşamdaki iletişim özelliklerinin 4 farklı boyutunu içermektedir. - İletişimsel fonksiyonlar - İletişime cevap verme - Etkileşim ve sohbet - İçerik çeşitliliği	Dewart, H., Summers, S. (1995). <i>The Pragmatic Profile of Everyday Communication Skills in Children</i> (2nd ed. Revised). Windsor: NFER-Nelson
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Functional Communication Profile</i>	*0-3 yaş ile yetişkinlik *Sözlü-sözsüz iletişim becerilerini değerlendirmektedir. *Öğrencilerin gözlem formlarına dayanan diğer testlerden farklı olarak tasvir edilen, akranlar arası durumlara ilişkin dil temelli tepkilerini değerlendirmektedir. *Uygulama süresi yaklaşık 45-90 dakika arasındadır.	Kleinman, L.I. (2003). FCP-R: Functional Communication Profile-Revised; TX: ProEd.

Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Pragmatic Rating Scale</i>	*4 yaş-yetişkinlik *Sosyal iletişimsel becerileri değerlendirmektedir.	Landa, R. (2013).
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Yale Pragmatic Protocol</i>	*Yarı doğal bağlamda dil örneği alımı içermektedir. *4 temel alan !!! Pragmatik dil bozukluğunu diğer dil bozukluklarından ayırt edebildiğine dair az sayıda kanıt vardır. Konuşma yönetimi - Başlatma - Bilgi talebi - Geçmiş zaman bilgisi sağlama - Konuyu sürdürme - Konuyu sonlandırma - Sıra alma - Konuşmayı değiştirmek için ipuçlarına tepki İletişim fonksiyonları - Varsayım - Yorumlama - Değerlendirme - Talep etme - Karşı çıkma – reddetme	Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. <i>Journal of Speech, Language, and Hearing Research</i> , 57(6), 2162-2173.
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Language Sample Analysis</i>	*Yanıtlayıcılık / girişkenlik *Konuşma hareketleri *konu yönetimi *Sözel olmayan ipuçları, prozodi	
Araç Adı	Temel Özellikler	Kaynak
<i>Strong Narrative – Assessment Procedure SNAP</i>	*7-12 yaş *Hikaye oluşturma ve anlama becerilerini değerlendirmektedir. * Anlamsız tekrarlamaları içermemekte, bu nedenle sosyal pragmatik açıklara karşı daha duyarlı olabilmektedir.	Strong, C. (1998). Strong narrative assessment procedure. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
<i>Assessment of Language Impaired Children's Conversations (ALICC)</i>	*Konuşma davranışının kategorilere göre kodlanması; nicel olabilir *Değişim planlama, düzeltmeler, çok parçalı sıra, çözüm ağı oluşturma	Bishop & Adams, 1989; Bishop et al., 2000
<i>Directing Discourse Checklist of Linguistic Processes</i>	*Açıklamaları formüle etme yeteneği hakkında bilgi sağlamaktadır. *Derinlemesine sorular ve talimatlar içermektedir.	Blank & Marquis, 1992
<i>Social Interactive Coding System</i>	*Video etkileşiminin gözlemlenmesini içermektedir. * Yanıtlar, iletişim başlatmalar ve konuşma eylemlerini görmezden gelme durumları kodlanmaktadır.	Rice, Sell, & Hadley, 1990
<i>Social Use of Language Programme</i>	*Pragmatik özelliklere ilişkin derecelendirme tablosu içermektedir. *Sosyal bağlamlarda iletişimin kullanımını değerlendirmektedir.	Rinaldi, 2001

2.11. Yurt içi ve Yurt dışında Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2)'nin kullanıldığı çalışmalar

Türkiye’de Özduvan (2005), tipik gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek istediği çalışmasında PDT (TOPL) ilk versiyonunu kullanmıştır. Bu amaçla PDT’nin geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Araştırmaya 6-7 yaş arası 42 tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Çalışmada PDT iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda testin 8 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; bildirme, açıklama, izin isteme, uyarı, rica, bilgi verme, olguları anlatma ve olay anlatma olarak belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik hesaplamaları sonucunda testin son halinde 21 maddenin yer almasına karar verilmiştir.

Yurt dışında Carvalho, Lúcio, ve Ávila (2015) PDT-2 (TOPL-2) Amerikan versiyonu ve Brezilyada uyarlanan versiyonu arasındaki psikometrik denkliği araştırmışlardır. Araştırmaya 8-11 yaş arası 81 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2) maddelerinin çoğunun (%86) Amerikan versiyonu ile benzer zorluk düzeyinde olduğunu, iç tutarlılık katsayısının .70 kabul edilebilir değere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak madde ayırt ediciliği açısından az sayıda maddenin (%26) yeterli düzeyde ayırt edicilik değerine sahip olduğu, maddelerin bir kısmının ise (%49) istenen madde ayırt edicilik değerlerine yakın olduğu belirtilmiştir.

Volden ve Philips (2010), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde PDT (TOPL) ile Children’s Communication Checklist—2 (CCC-2) testlerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 16 OSB olan ve 16 tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları her iki ölçme aracının pragmatik dil bozukluğu olan çocukları tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebildiğini göstermektedir. Ancak CCC-2, 16 OSB’li çocuğun 13’ünü pragmatik bozukluğu var olarak tanımlayabilirken, PDT (TOPL) 13 tanesini pragmatik bozukluğu var olarak tanımlamıştır. Bu nedenle çalışmada CCC-2’nin PDT (TOPL)’a göre daha fazla sayıda çocuğu ayırt edebildiği belirtilmiştir.

Hoffmann (2011) ise tipik gelişim gösteren ve William sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2)’yi karşılaştırmıştır. Araştırmaya 6-16 yaş arası 20 William sendromlu çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2) ve CCC-2 skorları arasında büyük yaş (8-18) grubunda anlamlı farklılıklar olduğunu ancak küçük yaş (6-7 yaş) grubunda farklılık olmadığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmada PDT-2 (TOPL-2)'nin pragmatik güçlüğü olan çocukları tanılama oranının büyük yaş grubunda CCC-2'ye göre daha yüksek olduğu, küçük yaş grubunda ise daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Hoffmann, Martens, Fox, Rabidoux ve Andridge (2013) , tarafından yapılan benzer bir çalışmada William sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2) karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 6-16 yaş arası 20 William sendromlu çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, PDT-2 (TOPL-2)'nin 8-16 yaş arası 14 çocuğun 8'ini, 6-7 yaş arası 6 çocuğun tamamını pragmatik dil bozukluğu var olarak tanımladığını, CCC-2'nin ise 8-16 yaş arası 14 çocuğun 6'sını, 6-7 yaş arası 6 çocuğun 2'sini pragmatik dil bozukluğu var olarak tanımladığını göstermektedir Bu çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CCC-2'den daha fazla sayıda çocuğu pragmatik dil bozukluğu olarak tanımlayabildiği bulunmuştur.

Young, Diehl, Morris, Hyman ve Bennetto (2005), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP; Strong, 1998) ve PDT (TOPL) testlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya 14-17 yaş arası 17 OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Çalışma sonuçları PDT (TOPL) testinin pragmatik dil bozukluğu olan çocukları olmayanlardan ayırt edebildiğini ancak Narrative Assessment Procedure (SNAP)' in ayırt edemediğini göstermektedir.

Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2) Arapça versiyonunun, pragmatik dil bozukluğu olan çocukları belirleme ve tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt etmede kullanılabilirliğini değerlendirmek için CELF-4 ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 6-16 yaş arası 28 gelişimsel geriliği olan çocuk (14 Gelişimsel Dil Geriliği, 8 Özgül Dil Bozukluğu, 2 İşitme Yetersizliği, 2 Dil Geriliği, 1 Zihin Yetersizliği, 1 DEHB) ve 28 tipik gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Araştırmada PDT-2 (TOPL-2) Arapça versiyonunun 28 gelişimsel geriliği olan çocuktan 24 tanesini pragmatik dil bozukluğu var olarak tanımlarken, CELF-4'ün 22 tanesini pragmatik bozukluğu var olarak tanımladığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2)'nin ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Aldualis, Shoeib, Al-Hammadi, Al-Malki ve Alenezi (2012) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CELF-4'ün Pragmatik Profil (Pragmatics Profile-PP) ve Gözlemsel Değerlendirme Ölçeği (Observational Rating Scale-ORS) alt testlerinin pragmatik

dil bozukluğu olan çocukları tanılama ve tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt etme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya gelişimsel disfazi olan 27 çocuk ve tipik gelişim gösteren 27 çocuk katılmıştır. Araştırmada PDT-2 Arapça versiyonunun 27 çocuktan 24 tanesini pragmatik dil bozukluğu var olarak tanımlarken, CELF-4'ün ise PP alt testinde 22 tanesini, ORS alt testinde 13 tanesini pragmatik bozukluğu var olarak tanımladığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları, PDT-2 Arapça versiyonunun pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Genel olarak alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına bakıldığında standardize bir değerlendirme aracı olan PDT-2'nin pragmatik dil becerilerini ayırt edebildiği ve ayırt etmede formal olmayan değerlendirme araçlarına göre daha başarılı olduğu görölmektedir.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu araştırmada; pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışması yapılmıştır. PDT-2 orijinal test 6-18 yaş aralığını kapsamaktadır. Araştırmada erişilebilirlik adına yaş grubu 6-12 yaş ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde sırası ile araştırma modeli, araştırma örneklemi ve seçimi, veri toplama aracı, PDT-2 uyarlama çalışması başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada pragmatik dil becerilerini değerlendirmek ve pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşayan bireyleri taramak/tanılamak için kullanılan Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] ölçme aracının Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmasını gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bir ölçek uyarlaması içerdiğinden araştırmanın bu kısmı “temel araştırma” niteliği taşımaktadır. Ayrıca araştırmada PDT -2 toplam puanları ve alt boyut puanlarında tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklar arasında yaş, cinsiyet, tanımlayıcı değer ve grup değişkenine fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonraki kısmı nicel araştırma yöntemlerinden “nedensel karşılaştırma” modelinde desenlenmiştir. Nedensel-karşılaştırmalı modelde bir veya daha fazla kategorik bağımsız değişken ve bir veya daha fazla nicel bağımlı değişken arasındaki ilişki incelenmektedir (Türkdoğan, 2014).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokulları, ortaokulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 260 çocuk, gelişimsel geriliği olan 52 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu iki aşamalı olarak seçilmiştir. İlk aşamada “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; örneklemin zaman, işgücü ve maddi sınırlılıklar nedeni ile kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Bu araştırmada şehir merkezinde yer alan ve ulaşımı kolay olan göreceli olarak geneli yansıtabileceği düşünülen okullar ve bu okullara devam eden öğrenciler seçilmiştir. İkinci aşamada ‘ölçüt örnekleme’ yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ise; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler arasından seçilmesidir. Bu araştırmada hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocuklar için bazı ölçütler belirlenmiştir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Bu araştırmada gelişimsel geriliği olan grubu pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve zihin yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır.

3.2.1. Çalışma grubu ölçütleri

Araştırmaya katılan öğrenciler için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler;

Tipik gelişim gösteren çocuklar için: a) 6-12 yaş arasında olma, b) herhangi bir gelişimsel gerilik tanısı almamış olma ve c) anadilin Türkçe olmasıdır. Gelişimsel geriliği olan çocuklar için: a) 6-12 yaş arasında olma, b) zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu tanılarından birisini almış olma (ICD-10 kriterlerine göre), c) işitme yetersizliği / ikincil bir yetersizliğin olmaması, d) araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesinde (Ek-2) yer alan becerileri sergilememesidir.

PDT-2 çocukların yanıtlarını sözlü olarak ifade etmelerini gerektiren bir testtir. Bu nedenle PDT-2’nin uygulanacağı tüm çocukların kendilerini sözel olarak ifade edebilmeleri gerekmektedir. Araştırmada çocukların bu önkoşulu taşıyıp taşımadıklarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirecek bir Kontrol Listesi (EK-2) geliştirilmiştir. Kontrol listesi geliştirilirken önce alanyazın taraması

yapılmış ardından uzman görüşü alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1.' de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler

<i>Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar</i>						<i>Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar</i>						
Yaş	Cinsiyet				Cinsiyet				Yetersizlik Türü			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		ZY		OSB	
	N	%	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
6 yaş	22	8,46	21	8,07	0	0	1	1,92	1	1,92	0	0
7 yaş	30	11,53	21	8,07	3	5,76	5	9,61	8	15,38	0	0
8 yaş	13	5	18	6,92	4	7,69	6	11,53	8	15,38	2	3,84
9 yaş	17	6,53	20	7,69	4	7,69	4	7,69	7	13,46	1	1,92
10 yaş	21	8,07	18	6,92	4	7,69	5	9,61	8	15,38	1	1,92
11 yaş	14	5,38	18	6,92	4	7,69	3	5,76	6	11,53	1	1,92
12 yaş	16	6,15	11	4,23	6	11,53	3	5,76	9	17,30	0	0
Toplam	133	51,15	127	48,84	25	48,05	27	51,92	47	90,38	5	9,61

Tablo 3.1.' de yer alan demografik özellikler incelendiğinde tipik gelişim gösteren kız çocukların %8,46'sının 6 yaş (n=22), %11,53'ünün 7 yaş (n=30), %5'inin 8 yaş (n=13), %6,53'ünün 9 yaş (n=17), %8,07'sinin 10 yaş (n=21), %5,38'inin 11 yaş (n=14) ve %6,15'inin 12 yaş (n=16) grubunu oluşturdukları görülmektedir. Tipik gelişim gösteren erkek çocukların %8,7'sinin 6 yaş (n=21), %8,7'sinin 7 yaş (n=21), %6,92'sinin 8 yaş (n=18), %7,69'unun 9 yaş (n=20), %6,92'sinin 10 yaş (n=18), %6,92'sinin 11 yaş (n=18) ve %4,23'ünün 12 yaş (n=11) grubunu oluşturdukları görülmektedir.

Gelişimsel geriliği olan çocuklarda ise; kız çocukların %5,76'sının 7 yaş (n=3), %7,69'unun 8 yaş (n=4), %7,69'unun 9 yaş (n=4), %7,69'unun 10 yaş (n=4), %7,69'unun 11 yaş (n=4) ve %1,53'ünün 12 yaş (n=6) grubunu oluşturdukları görülmektedir. Gelişimsel geriliği olan 6 yaş grubunda kız öğrenci bulunmamaktadır. Gelişimsel geriliği olan erkek çocukların ise %1,92'sinin 6 yaş (n=1), %9,61'inin 7 yaş (n=5), %11,53'ünün 8 yaş (n=6), %7,69'unun 9 yaş (n=4), %9,61'inin 10 yaş (n=5), %5,76'sının 11 yaş (n=3) ve %5,76'sının 12 yaş (n=3) grubunu oluşturdukları görülmektedir.

Yetersizlik türleri açısından ise; zihin yetersizliği olan çocukların %1,92'sinin 6 yaş (n=1), %15,38'inin 7 yaş (n=8), %15,38'inin 8 yaş (n=8), %13,46'sının 9 yaş (n=7), %15,38'inin 10 yaş (n=8), %11,53'ünün 11 yaş (n=6) ve %17,30'unun 12 yaş (n=9) grubunu oluşturdukları görülmektedir. OSB'li olan çocukların ise %3,84'ünün 8 yaş (n=2), %1,92'sinin

9 yaş (n=1), %1,92'sinin 10 yaş (n=1) ve %1,92'sinin 11 yaş (n=1) grubunu oluşturdukları görülmektedir. 6, 7 ve 12 yaş grubunda OSB'li çocuk bulunmamaktadır.

3.2.2. Çalışma grubunun büyüklüğünü belirleme

Bu araştırmada PDT-2 testinin Türkçe adaptasyonu gerçekleştirilmiştir. Ulaşılması gereken çalışma grubu büyüklüğüne G-POWER 3.1.9.4 programı kullanılarak karar verilmiştir. İki yönlü hipotez, 2 intercept (eğim, kesişim değeri), I. Tip hata değeri 0,05 (manidarlık düzeyi), II. Tip hata değeri 0,95 baz alınarak program çalıştırılmıştır. G-POWER 3.1.9.4 programında N1/N2 oranı 1/5 olarak kabul edilip buna göre güç analizi yapılmıştır. N1/N2 oranı random örnekleme ile belirlenmiştir. G-POWER 3.1.9.4 programında ortalamalar arasındaki fark istatistiklerini kullanarak çalışma grubu büyüklüğüne karar verilmiştir (Keskin, 2012). Hesaplanan değerler incelendiğinde %95 güven aralığında gelişimsel geriliği olan en az 51, tipik gelişim gösteren ise en az 253 kişiden oluşan bir çalışma grubunun ortalamalar arası fark analizi için uygun sonuçlar vereceğini göstermiştir.

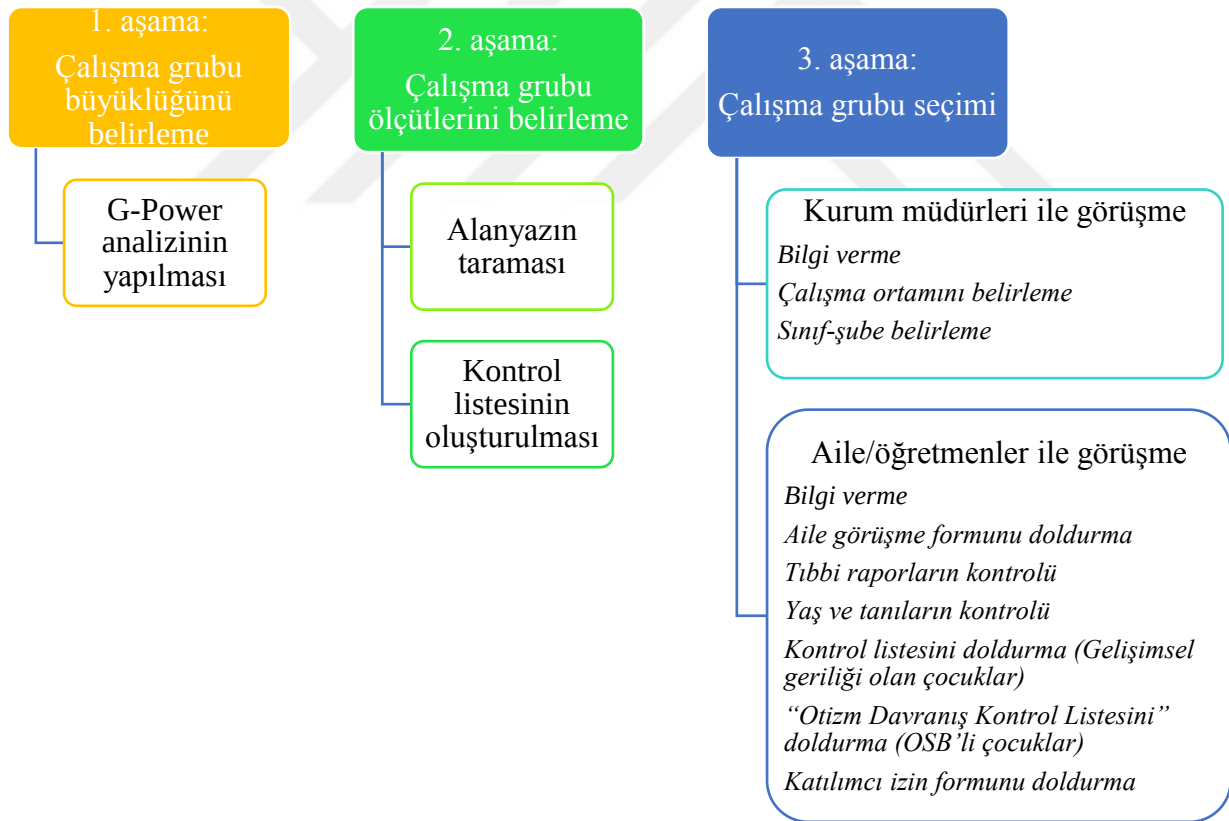
3.2.3 Çalışma grubu seçimi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak çocukları belirlemek amacıyla Bolu il Merkezinde yer alan 14 okul ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi müdürleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde kurum müdürlerine araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, katılımcılar ile yapılacak görüşme içeriği hakkında bilgi verilmiş ardından resmi izinlere ilişkin belgeler paylaşılmıştır. Kurum müdürleri ile yapılan görüşmelerde tipik gelişim gösteren çocukların seçileceği sınıflar random olarak belirlenmiştir. Gelişimsel geriliği olan çocukların devam ettikleri sınıflar az sayıda olduğu için tüm sınıflar belirlenmiştir. Ayrıca görüşmelerde araştırma verilerinin toplanacağı ortamlar hakkında görüşülmüş, ders saatlerine göre boş olan derslikler belirlenmiştir.

Kurum müdürleri ile görüşülüp sınıflar belirlendikten sonra sınıf öğretmenleri ve ebeveynler ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde araştırma amacı ve uygulama içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların yaş, tanı, vb. demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Aile/Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1) doldurulmuştur. Bu aşamada öncelikle

çocukların tıbbi raporları kontrol edilmiştir. Tıbbi tanı ve yaş ölçütünü karşılayan çocuklar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kontrol Listesi (Ek-2) ebeveynler/öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Tanı önkoşulunu karşılayan OSB’li çocuklara ayrıca ebeveyn raporuna dayalı olarak puanlanan “Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC; Özdemir, Diken, Diken, Şekercioğlu ve Koparan, 2015),” uygulanmıştır. Otizm Davranış Kontrol Listesine göre, OSB’li çocukların 4 tanesinin “*Hafif Destek Gereksinimi*”, 1 tanesinin ise “*Orta Düzey Destek Gereksinimi*” olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların araştırmaya katılımları konusunda ebeveynlerin yazılı izinleri alınmıştır. Yazılı izinler tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinden sınıf öğretmenleri aracılığıyla, gelişimsel gerilik gösteren çocukların ailelerinden ise araştırmacı tarafından alınmıştır. Katılımcı İzin Formu (Ek-3)’ de gösterilmektedir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi ve seçimi sürecinde izlenen aşamalar Şekil 3.1.’ de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Çalışma grubunu belirleme ve seçme süreci

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçe formu ve Otizm Davranış Kontrol Listesi kullanılmıştır. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçe formu veri toplama sürecindeki tüm örnekleme uygulanmıştır. Otizm Davranış Kontrol Listesi ise yalnızca OSB olan çocuklara uygulanmıştır.

3.3.1. Otizm Davranış Kontrol Listesi (TOAD)

Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC- Autism Behavior Checklist), Krug, Arick ve Almond (1993); tarafından, 3-12 yaş aralığındaki bireylerde OSB'yi değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, 2008 yılında gözden geçirilmiştir. Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC)'nin 1993 yılında yayınlanan ölçeğinde, 57 madde ve 5 alt ölçek maddesi bulunmaktadır. Alt ölçekler; duygusal, ilişki kurma, beden ve nesne kullanımı, dil becerileri, sosyal ve özbakım becerilerini içermektedir. Ölçeğin gözden geçirilmiş halinde 10 madde araştırmacılar tarafından elenmiş olup diğer maddeler aynı kalmıştır. Ölçek maddeleri "0" (Yok) ve "1" (Var) şeklinde puanlanmaktadır. Araştırmada ölçeğin Özdemir, Diken, Diken, Şekercioğlu ve Koparan (2015), tarafından uyarlaması yapılmış olan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) Türkçe hali kullanılmıştır.

3.3.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language- 2 (TOPL-2)]

Araştırmanın verileri Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilen Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] kullanılarak toplanmıştır. PDT-2'nin Türkçeye uyarlamasının yapılmasına ilişkin resmi izinler Pro-Ed yayınevi ile yapılan yazışmalar sonucunda alınmıştır. Yayınevinden alınan izin belgesi (Ek-4)'te yer almaktadır.

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2)

PDT-2 pragmatik dil becerilerini bütüncül olarak değerlendiren standardize bir testtir. Pragmatik dil becerilerinin etkili bir biçimde değerlendirilebilmesi için sosyal etkileşimin

dinamiklerini yansıtan durumlar gerekmektedir. PDT-2 bu gereksinimi karşılamak için doğal, günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikaye bağlamlarını kullanır.

PDT-2, 1992 yılında yapılan Pragmatik Dil Testi (PDT)'nin testinin gözden geçirilmiş halidir. PDT pragmatik dilin altı temel alt bileşeni hakkında bilgi vermektedir. Bu bileşenler; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları ve soyutlamadır. Test, 6 ila 12 yaş arası öğrencilerle kullanılmak üzere 44 maddeyi içermektedir. PDT ölçme aracının ilk versiyonu ve ikinci versiyonu arasında yaş grupları, madde sayısı ve resimler konusunda önemli farklılıklar bulunmaktadır.

PDT-2 pragmatik dil becerilerinin yedi temel alt bileşenini değerlendirmektedir. Bu bileşenler; fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jest ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirmedir. Test maddelerinin değerlendirdiği alt bileşenlere ilişkin bilgiler (Ek-5)'de gösterilmektedir. PDT-2' de yaş normları 18 yaşa kadar uzatılmıştır. 6-18 yaş arası öğrencilerin pragmatik dil becerilerini değerlendirmektedir. PDT-2, pragmatik dil becerilerini 43 maddede değerlendirmektedir. Ek olarak pragmatik becerilere ilişkin ek nitel bilgiler sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (Pragmatic Evaluation-PE) maddesi vardır. Uygulayıcı maddeyi sunmak için resimli kitabı kullanmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar, “doğru (1) veya yanlış (0)” madde puanlama ilkeleri kullanılarak puanlanmaktadır. PDT-2' puanlamasına ilişkin örnek bir madde Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. PDT-2 madde ve puanlama örneği

Restoran



Madde 3. Burada restoranda yemek yiyen bir kadının resmi var. Kadına dikkatli bak. Kadın garsona ne diyor. Sen bunu nasıl anladın?

1 Puan (Doğru Yanıt)

Yanıt, (1) ortam ya da yemeğe atıfta bulunmalıdır [fiziksel bağlam]; (2) resme ilişkin mantıklı ve anlamlı bir açıklama içermelidir [amaç]; ve (3) kadının yüz ifadelerine, jestlerine ve / veya beden diline bir atıfta bulunmalıdır (yiyeceklerle işaret ediyor, kızgın.) [görsel-jestsse ipuçları].

Örnekler

"Kadın kızgın, yanmış yiyeceği gösteriyor ve onu yemeyeceğini söylüyor."

"Kızgın ve garsona yiyeceğini gösteriyor. İstediği şey olmadığını söylüyor."

"Yiyeceği gösteriyor ve yandığından şikayet ediyor."

"Kızgın bir yüzü var ve yiyeceği gösteriyor. Yemek için çok sıcak olduğunu söylüyor."

0 Puan (Yanlış Yanıt)

Yanıt, resim bağlamında mantıklı bir açıklama ve / veya fiziksel bağlam veya görsel-jest ipuçlarının kullanımına ilişkin herhangi bir açıklama içermez.

Örnekler

"Daha fazla akşam yemeği istiyor."

"Yemeğinin gitmesini istiyor."

"Garsonun yemekleriyle çok geç ilgilendiğini düşünüyor."

PDT-2 test materyalleri, uygulayıcı el kitabı, resimli kitap ve 6-7, 8-12 yaşlar için uygulayıcı veri kayıt formlarını içermektedir. PDT-2 test materyalleri Şekil 3.2.'de gösterilmektedir.

Uygulayıcı El Kitabı

PDT-2 kullanım amacı, kuramsal temelleri, madde içerikleri, uygulama, puanlama ve yorumlama süreçlerine ilişkin yönergeler yer almaktadır.

Resimli Kitap

PDT-2, ölçek maddelerini bağlama uygun resimler ile desteklemektedir. Soyutlama becerilerini ölçen maddeler dışındaki tüm maddeler resimlidir. Resimlerde metinde geçen kişi, ortam ya da duruma atıf yapılmaktadır.

Uygulayıcı Veri Kayıt Formu

6-7 yaş ve 8-12 yaşlar için veri kayıt formu bulunmaktadır.

Şekil 3.2. PDT-2 test materyalleri

PDT-2 Standardizasyon Süreci

PDT-2, 1.136 kişilik bir örneklem ile 21 eyalette standardize edilmiştir. PDT-2 iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach'ın alfa katsayısı kullanılarak araştırılmıştır. Pragmatik Dil Kullanım İndeksi için alfa katsayısı, 13 yaş aralığındaki (6-18 yaş) normatif örneklem için hesaplanmıştır. 13 yaş aralığındaki PDT-2 skorları için katsayılar .82 ile .93 arasındadır. Ortalama güvenirlik katsayısı .91'dir. Bu katsayıların büyüklükleri, PDT-2' nin güvenilir bir test olduğunu ve sonuçların güvenle kullanılabileceğini göstermektedir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007). İçerik geçerliliği: PDT-2 durumsal, söylem ve semantik bağlama dayalı bir modele sahiptir. Ölçüt geçerliliği için; PDT-2, Pragmatik Dil Kullanım İndeksi'i, Konuşma Dilinin Kapsamlı Değerlendirilmesi [Comprehensive Assessment of Spoken Language-CASL (Carrow-Woolfolk, 1999)], Ergen ve Yetişkin Dil Testi [Test of Adolescent and Adult Language (4 Edition) -TOAL-4 (Hammill, Brown, Larsen ve Wiederholt, 2007)], Pragmatik Dil Becerilerin Envanteri [Pragmatic Language Skills Inventory-PLSI (Gilliam ve Miller, 2005)] ile puanlanmıştır. Ölçüt geçerliliği için ilgili testlerin puanları ile PDT-2 puanları arasında bir katsayı = .82'dir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

3.4. Pragmatik Dil Testi (PDT)-2 Uyarlama Süreci

PDT-2 Uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Uluslararası Test Komisyonu-ITC, 2005). Bu çalışmada uyarlama süresince izlenen aşamalar Şekil 3.3’ de gösterilmektedir.



Şekil 3.3. PDT-2 uyarlama süreci

3.4.1. Birinci aşama: Çeviri – geri çevirilerin yapılması

PDT-2’nin Türkçeye çevirisinin yapılması uyarlama çalışmasının ilk aşamasıdır. Bu aşamada sırasıyla;

Çeviri yapma; çevirilere ilişkin olası yanlışlık ve hataların önlenmesi adına iyi derecede İngilizce bilen 3 alan uzmanı ve Mütercim-Tercümanlık Bölümü mezunu 2 profesyonel çevirmen ile 5 kişilik bir ekip oluşturulmuştur. Tüm ekip üyeleri birbirinden bağımsız olarak PDT-2’ ye ait 43 test maddesini Türkçeye çevirmiştir. Ardından tüm çeviriler bir araya getirilerek her bir test maddesi çeviri yapan uzmanlar ile tartışılmıştır. Forma son hali verildikten sonra profesyonel çevirmenler tarafından formun İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Aynı ekip tarafından testin orijinal maddeleri ve Türkçe formundan İngilizceye çevrilen maddeleri anlamlarının uygun olup olmadığı, çevirilerin doğru yapılıp yapılmadığı

tekrar karşılaştırılarak çeviri süreci tamamlanmıştır. Çeviri süreci tamamlandığında PDT-2 Türkçe formunun ilk hali oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmesi; çevrilen test maddelerinin Türk dil ve kültürüne uygunluğunu değerlendirmek amacı ile Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora yapan 6 öğrenci, 1 öğretim üyesi ve araştırmacının bulunduğu 7 kişilik bir ekip ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılara test maddeleri dağıtılmış, araştırmacı tarafından her madde tek tek okunmuş ve PDT-2 resimli kitapta yer alan resimler gösterilmiştir. Görüşme süresince katılımcılar her bir madde ile ilgili; “Kültürümüze uygun mu?, Anlaşılır mı?, Öneriniz var mı?” soruları yöneltilmiştir. Ardından Uzman Görüş Formu (Ek-6) doldurulmuştur. Tüm görüşme süresince ses kaydı alınmıştır.

Odak grup görüşmesi sonucunda; soyut ifadeleri ölçen 20, 23, 26, 40, 42, 43. maddelerde kullanılan deyimlerin değiştirilmesine karar verilmiştir. Deyimler için ayrıca BAİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden görüş alınmış ve ilgili maddeler değiştirilmiştir. Test maddeleri ile ilgili yapılan değişiklikler Tablo 3.3’ de gösterilmektedir.

Tablo 3.3. PDT-2 (TOPL-2) orijinal ve Türkçe formunda yer alan deyimler

Orijinal Form	Türkçe Form
“Bir kitabı kapağına göre yargılayamazsın”	“Hiçbir şey görüldüğü gibi değildir”
“Her yaşamın içinde biraz yağmur olmalı”	“Hayat her zaman toz pembe değildir”
“Yürümeden önce emeklemek zorundasınız”	“Yürümeden önce emeklemek gerekir”
“Kendi ayağına sıkıyor”	“Kendi topuğuna sıkıyorsun”
“Bütün bu parlayanlar altın değil”	“Dış görünüşe aldanma”
“Güçlü ağaç rüzgara dayanır”	“Güçlü ağaç rüzgara dayanır”

Uzman görüşü alma; odak grup görüşmesi sonucunda değerlendirilen test maddeleri ve resimler uzman görüşüne sunulmuştur. Test maddeleri ve resimleri için uzman görüş formu hazırlanmış, ölçülen yapı konusunda uzman olduğu düşünülen 3 öğretim üyesine mail aracılığıyla yollanmıştır. Uzman Görüş Formu (Ek-6)’ da gösterilmektedir. Uzman görüşü sonucunda 6, 8, 17, 25 ve 37. maddeler anlatım bakımından incelenmiş, anlatım bozuklukları düzeltilmiştir. Örneğin; “Ezgi kızgın bir şekilde Ayşe’nin evine geldi. Ayşe kapıyı açtığında, Ezgi ona söylediği bir sır için Ayşe’ye gerçekten çok kızgın olduğunu söyledi.” cümlesi paylaşılan sırrın başkalarına söylendiği anlamı çıkmadığı için değiştirilmiştir. Cümle “Ezgi kızgın bir şekilde Ayşe’nin evine geldi. Ayşe kapıyı açtığında, Ezgi ona söylediği bir sırrı

başkalarına verdiği için Ayşe'ye gerçekten çok kızgın olduğunu söyledi.” şeklinde düzenlenmiştir.

Hem odak grup görüşmesi hem de uzman görüşü sonucunda, test resimlerinde çeşitli değişiklikler yapılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda; resimlerde yer alan nesnelere ilişkin yabancı isimler (Madde 3, 13, 17, 19 ile ilgili resimler), resimlerdeki ve maddelerdeki tüm karakterlerin isimleri Türkçeye çevrilmiş anlaşılır olmadığı düşünülen resimler (Madde 1; ilaç şişesi) ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler (Madde 11; beyzbol oyunu futbol oyununa çevrilmesi) tekrar düzenlenmiştir.

3.4.2. İkinci aşama: Pilot uygulama

PDT-2 Türkçe formu ile pilot uygulama yapılmıştır. 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 3 çocuğa test maddeleri okunmuş ve maddeler ile ilgili resimler gösterilmiştir. Ardından okunan test maddesine çocuğun yanıt vermesi ve maddeyi açıklamaları istenmiştir. Anlatım problemi var mı, anlaşılır mı, açıklayıcı ek bilgilere ihtiyaç duyuluyor mu vb. olup olmadığı sorulmuştur.

Pilot uygulama süresince ortamda Özel Eğitim alanında doktorasını yapan bir araştırma görevlisi dış gözlemci olarak bulunmuştur. Dış gözlemciye pilot uygulama öncesinde; PDT-2 kullanım amacı ve uygulanma biçimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından geliştirilen PDT-2 dış gözlemci veri kayıt formu verilerek pilot uygulama sırasında doldurması istenmiştir. Dış Gözlemci Veri Kayıt Formu (Ek-7)' de gösterilmektedir. Elde edilen veriler “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılarak hesaplanmıştır. Dış gözlemci veri kaydından elde edilen bulgu %100’ dür.

Pilot uygulama sonucunda çocuklar test maddeleri ve resimlerinin anlaşılır olduğunu, anlatım açısından bir problem olmadığını ve açıklayıcı ek bilgilere ihtiyaç duyulmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle PDT-2 test maddeleri ve resimlerinin herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanabileceğine karar verilmiştir.

Çeviri-geri çeviri süreci ve pilot uygulama süreçleri tamamlandıktan sonra PDT-2 uygulayıcı el kitabı, PDT-2 veri kayıt formu, PDT-2 resimli kitap oluşturulmuştur. PDT-2 uygulayıcı el kitabı; Pragmatik dil becerileri ve PDT-2 test yönetimi ve puanlamaya (uygulayıcı yeterliği, öğrenci uygunluğu, test süresi, test ortamı, test yönetimi, puanlama, test sonuçlarını yorumlama) ilişkin bilgileri içermektedir. PDT-2 Türkçe Formu Örnek Kullanımı (Ek-8)' de gösterilmektedir.

3.4.3. Üçüncü aşama: Verilerin toplanması

Araştırma verileri Bolu ili merkez ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan ilkokulları, ortaokulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden toplanmıştır. Veri toplama öncesinde İl Milli eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış ve okullara gerekli izin yazılarının gönderilmesi sağlanmıştır. Veri toplanacak okullara gidilerek okul müdürü ve rehber öğretmenler ile görüşülmüş araştırma amacı hakkında bilgi verilmiştir. Yaş gruplarına göre 19 okuldan random 260 tipik gelişim gösteren, araştırmacı tarafından oluşturulan Kontrol Listesine göre (Ek-2) 52 gelişimsel geriliği olan çocuk belirlenmiştir.

Araştırma verileri; örneklemin büyüklüğü, veri toplamanın birebir görüşmeler yoluyla yapılmasının getirdiği emek ve zaman harcanması nedeniyle araştırmacı ve doktora yapan bir uzman tarafından toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından doktora öğrencisine PDT-2 uygulama süreci hakkında eğitim verilmiştir. Eğitim süresince öncelikle PDT-2 kullanım amacı, madde içerikleri, kuramsal temelleri, uygulama, puanlama ve yorumlama süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve doktora öğrencisi tarafından örnek değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Örnek değerlendirme oturumlarında önce araştırmacı tarafından tipik gelişim gösteren 2 çocuğa PDT-2 Türkçe formu uygulanmıştır. Araştırmacı değerlendirme sırasında, araştırma amacının çocuğa tanıtılması ve soruların okunuşu hakkında doktora öğrencisine model olmuştur. Ardından doktora öğrencisi tarafından tipik gelişim gösteren 2 çocuğa PDT-2 Türkçe formu uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı ve doktora öğrencisi tarafından gerçekleştirilen örnek değerlendirme oturumunda hem araştırmacı hem de doktora öğrencisi puanlama yapmıştır. Ardından yapılan puanlamalar ve yorumlamalar karşılaştırılmıştır.

Testin uygulanması; araştırma verileri PDT-2 uygulayıcı el kitabında yer alan ilkeler dikkate alınarak toplanmıştır. PDT-2 testi birebir olarak uygulanmaktadır. Uygulayıcı çocuğa araştırma amacı ve test materyalleri hakkında bilgi vermiştir. Ardından çocuğun görebileceği şekilde resimli kitabı yerleştirmiştir. Çocuktan resme bakması, soruyu dinlemesi ve ardından soruyu yanıtlaması istenmiştir. PDT-2 maddelerinin tümü resimli değildir. Bu nedenle soruların resimli olup olmadığı hakkında çocuklara bilgi verilmiştir. Testin uygulanması sürecinde ayrıca “*araştırmacı günlüğü*” tutulmuştur. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile ilgili sınıf düzeyine göre sıklıkla göze çarpan durumlar/yanıtlar not edilmiştir. Gelişimsel geriliği olan çocukların her biri ile ilgili bireysel olarak ve tüm yanıtlarına ilişkin notlar tutulmuştur.

Test süresi ve ortamı; araştırmaya katılan her bir çocuk ile devam ettiği okulun rehberlik servisi, boş sınıf, kütüphane ya da destek eğitim odasında birebir görüşmeler yapılmıştır. Testin uygulanması 45-60 dakika arasında sürmüştür.

Testin Puanlaması; PDT-2 puanlama sürecinde, çocukların verdikleri yanıtlar, “doğru (1) veya yanlış (0)” madde puanlama ilkeleri kullanılarak puanlanmıştır. Çocuklar doğru yanıtladıkları sorudan “1 puan”, yanlış ya da eksik yanıtladıkları sorudan ise “0 puan” almışlardır.

Araştırma verileri 01.07.2019/10.12.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma verilerinin 120 tanesi (tipik gelişim gösteren çocuklar) doktorası devam eden alan uzmanı, diğer verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4.4. Dördüncü aşama: Verilerin analizi

Araştırma verileri Bolu ilinde yer alan 19 okuldan, 6-12 yaş arası toplam 312 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma süresince toplanan veriler SPSS 25 Software programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler öncelikle standart puanlara dönüştürülmüş ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Standart puanlar PDT-2 orijinal testte verilen yüzdelik dereceleri ve Pragmatik Dil Kullanım Endeksi (Ek-9) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen ham puanlar çocuğun PDT-2’deki performansı ile ilgili orijinal sayısal

değerdir ve çocuğun 17 (yaşları 6-7) veya 43 (8-18 yaşları için) madde üzerindeki puanları (0 ve 1'ler) toplanarak bulunmaktadır. Örneğin, çocuk kendisine sorulan 43 sorudan 35 tanesine doğru yanıt vermiştir. Bu durumda çocuğun aldığı ham puan 35 puandır. Pragmatik Dil Kullanım Endeksi ve yüzdelik derecesini bulmak için, değerlendirilen çocuğun ham puanı çocuğun yaşına karşılık gelen uygun sütunda bulunduktan sonra, en sağdaki sütunda karşılık gelen Pragmatik Dil Kullanım Endeksi ve en soldaki sütunda yer alan yüzdelik sıralama belirlenmektedir (Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007).

3.4.4.1. PDT-2 geçerlik - güvenirlik ve alt amaçlara ilişkin veri analizi

PDT-2 testi geçerlik için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Güvenirlik için ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) ve Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. PDT-2 testi doğru yanıt 1- yanlış yanıt 0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip bir testtir. Bu nedenle bu çalışmada PDT-2' nin güvenirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. PDT-2 aynı zamanda çok boyutlu bir testtir. Bu nedenle ayrıca PDT-2 tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa (α)güvenirlik katsayısı da hesaplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların PDT-2 toplam ve alt boyut puanları ile cinsiyet, yaş, grup ve tanımlayıcı değer değişkenleri arasında manidar farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ile ilgili analizler yapılırken; Kolmogorov ve Shapiro Wilk's test sonuçlarına göre birden fazla bağımsız değişkenin araştırıldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda manidarlık için Faktöriyel ANOVA (FANOVA), verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Kruskal WallisH testi kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu test etmek için post hoc testi olarak iki kategorili değişkenlerde normal dağılımın sağlandığı durumlarda İlişkisiz Örneklem T testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde TUKEY HSD testi, iki kategorili değişkenlerde normal dağılımın sağlanmadığı durumlarda ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

3.5. Uygulama ve Veri Analizlerinin Güvenirliği

Araştırma verileri araştırmacı ve bir doktora öğrencisi tarafından toplanmıştır. Veri toplama sürecine yardım eden doktora öğrencisine veri toplama süreci öncesinde PDT-2 ye ilişkin eğitim verilmiştir. Hem araştırmacı hem de doktora öğrencisi gelişimsel geriliği olan çocuklar ve test yönetimi hakkında deneyim sahibidir.

3.5.1. Puanlayıcılar-arası güvenirlilik

İki ya da daha fazla puanlayıcı arasındaki tutarlılığın derecesi olarak tanımlanan puanlayıcılar arası güvenirlilik; aynı özelliği değerlendiren birden fazla puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun belirlenmesiyle hesaplanmaktadır (Cohen ve diğerleri, 1996: akt. Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017). Elde edilen güvenirlilik değeri puanlayıcıların incelenen davranışın puanlanmasında ne derece fikir birliği içinde olduklarını yansıtmaktadır (Burry-Stock, Shaw, Laurie ve Chissom, 1996, akt. Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017).

Bu araştırmada puanlayıcılar arası güvenirlilik birincil puanlayıcı olan araştırmacı ve ikincil puanlayıcı olan doktora öğrencisi arasında hesaplanmıştır. Rastgele olarak seçilen videoların %20'si birinci ve ikinci puanlayıcı tarafından kaydedilmiştir. Ardından puanlayıcılar arasındaki kappa istatistiği hesaplanmıştır. “Cohen’in kappa katsayısı” sadece iki gözlemci arasındaki uyumun güvenirliliğini değerlendirmektedir (Kılıç, 2015). “Cohen’in kappa testi” gözlemciler arasındaki uyumun şans eseri olabileceğini de dikkate almaktadır, bu nedenle iki gözlemci arasındaki yüzde orantı olarak bulunan uyumdan daha güçlü bir sonuç verdiği kabul edilmektedir (Cohen, 1960; akt: Kılıç, 2015). Kappa değeri (-)1 ile (+)1 arasında değer almaktadır. Bulunan değer; “ $\kappa = +1$ İki gözlemcinin sonuçları tümüyle birbiri ile uyumludur, $\kappa = 0$ İki gözlemci arasındaki uyum sadece şansa bağlıdır, $\kappa = -1$ İki gözlemci tümüyle birbirinin tersini değerlendirmektedir” şeklinde yorumlanmaktadır (Kılıç, 2015). Bu araştırmada puanlayıcılar arası güvenirliliğine ilişkin yapılan kappa istatistiği; iki gözlemci arasındaki puanlamaların birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Puanlayıcılar arası güvenirliliği gösteren Kappa İstatistiği sonuçları Tablo 3.6.’ da gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Puanlayıcılar arası güvenirlik değerleri

Madde	K	Madde	K	Madde	K	Madde	κ
1.madde	1.00	12. madde	1.00	23. madde	1.00	34. madde	1.00
2.madde	1.00	13. madde	1.00	24. madde	1.00	35. madde	0.968
3.madde	1.00	14. madde	1.00	25. madde	1.00	36. madde	1.00
4.madde	1.00	15. madde	1.00	26. madde	1.00	37. madde	1.00
5.madde	1.00	16. madde	1.00	27. madde	1.00	38. madde	0.952
6.madde	1.00	17. madde	1.00	28. madde	1.00	39. madde	0.952
7.madde	1.00	18. madde	0.952	29. madde	0.968	40. madde	1.00
8.madde	1.00	19. madde	0.968	30. madde	1.00	41. madde	1.00
9.madde	0.938	20. madde	0.968	31. madde	1.00	42. madde	1.00
10.madde	1.00	21. madde	1.00	32. madde	0.968	43. madde	1.00
11.madde	0.968	22. madde	1.00	33. madde	1.00		

Araştırmanın bu bölümünde verilen bilgileri özetlemek gerekirse; nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı model ile desenlenen bu çalışmada Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada 6-12 yaş arası tipik gelişim gösteren 260 çocuk, gelişimsel geriliği olan 52 çocuktan oluşan bir örneklem ile çalışılmıştır. PDT-2 uyarlama sürecinde çeviri-geri çeviri yapma, pilot uygulama, verilerin toplanması ve verilerin analizi aşamalarına yer verilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu araştırmanın amacı Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, (2007), tarafından geliştirilmiş Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) [Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)] ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak Türkçeye uyarlamaktır. Aynı zamanda tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerileri karşılaştırılarak, Pragmatik Dil Testi-2 (PDT -2) toplam puanları ve alt boyut puanlarında yaş, cinsiyet, tanımlayıcı değer ve grup değişkenine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Aşağıda sırasıyla her bir alt amaca ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Geçerliğe İlişkin Bulgular

PDT-2 geçerlik çalışması için kapsam geçerliğine bakılmıştır. Ayrıca PDT-2 test maddelerinin geçerliği için maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri hesaplanmıştır.

4.1.1. Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği ölçme aracı ve ölçme aracına ait her bir maddenin, ölçülmek istenen davranışı ne derece kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2013). Kapsam geçerliği için yapılan uygulamalardan biri uzman görüşü alınmasıdır (Karakoç ve Dönmez, 2014). PDT-2 Türkçe uyarlama sürecinde daha önce de belirtildiği gibi Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Uluslararası Test Komisyonu-ITC, 2005). PDT-2 test maddeleri yapılandırılırken testin orijinal maddelerine bağlı kalınmıştır. PDT-2 orijinal versiyonundan farklı bir dil ve kültüre uyarlandığı için, pragmatik dil becerileri ve değerlendirilmesi ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Çeviri sürecinde İngilizce bilen 3 alan uzmanı ve 2 profesyonel çevirmenin farklı zamanlarda birbirinden bağımsız olarak çeviri yapmaları sağlanmıştır. Test maddelerinde yapılacak değişiklikler konusunda Özel Eğitim

Anabilim Dalı'nda doktora yapan altı öğrenci ve bir öğretim üyesi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddeleri ile ilgili Özel Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin sonucunda, madde ve resimlerdeki karakter isimleri Türkçeye çevrilmiş, anlaşılır olmadığı ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler yeniden düzenlenmiş, deyimler değiştirilmiştir.

4.1.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) madde güçlük (p) ve madde ayırt edicilik (madde geçerliği) indeksleri (r_{jx})

Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) geçerlik çalışması kapsamında, kapsam geçerliğinin hesaplanmasının yanı sıra madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi, test maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi, eğer beklenen şekilde ölçmüyorsa bunun nedenlerinin incelenerek maddeler üzerinde yapılacak düzenlemelere karar verme sürecidir. Aynı zamanda bu süreç ile maddelerin geçerliği de değerlendirilmektedir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). PDT -2 bir başarı testi niteliği taşıdığı için ilgili dile uyarlanırken madde istatistiklerinden madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği indeksleri incelenmektedir. PDT-2 çalışma sürecinde 260 tipik gelişim gösteren çocuk, 52 gelişimsel geriliği olan çocuğa uygulanmıştır. PDT-2 43 maddeden oluşmaktadır. 208 kişi (8-12 yaş) tarafından tüm maddeler yanıtlanırken, 104 kişi (6-7 yaş) tarafından sadece ilk 17 madde doldurmuştur. Bu nedenle yapılan madde istatistiklerinde; ilk 17 madde için 312 kişi, 18-43 arasındaki maddeler için ise 208 kişinin verdiği yanıtlar doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. PDT-2' ye ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri

Testteki Maddeler	P	r_{jx}	Testteki Maddeler	P	r_{jx}
Madde 1	0,89	0,36	Madde 23	0,71	0,71
Madde 2	0,85	0,49	Madde 24	0,72	0,75
Madde 3	0,88	0,42	Madde 25	0,66	0,73
Madde 4	0,64	0,76	Madde 26	0,68	0,84
Madde 5	0,83	0,57	Madde 27	0,81	0,63
Madde 6	0,75	0,58	Madde 28	0,79	0,66
Madde 7	0,74	0,63	Madde 29	0,33	0,63
Madde 8	0,83	0,58	Madde 30	0,68	0,80
Madde 9	0,69	0,81	Madde 31	0,66	0,71
Madde 10	0,81	0,58	Madde 32	0,78	0,52
Madde 11	0,30	0,44	Madde 33	0,81	0,63

Madde 12	0,76	0,77	Madde 34	0,84	0,59
Madde 13	0,72	0,74	Madde 35	0,55	0,52
Madde 14	0,72	0,80	Madde 36	0,79	0,77
Madde 15	0,85	0,52	Madde 37	0,76	0,79
Madde 16	0,63	0,86	Madde 38	0,43	0,64
Madde 17	0,79	0,63	Madde 39	0,64	0,77
Madde 18	0,69	0,88	Madde 40	0,16	0,20
Madde 19	0,87	0,41	Madde 41	0,55	0,79
Madde 20	0,72	0,80	Madde 42	0,75	0,77
Madde 21	0,74	0,79	Madde 43	0,63	0,93
Madde 22	0,81	0,68			

Tablo 4.1.'de PDT-2'ye ilişkin madde istatistikleri verilmiştir. Madde güçlüklerine ilişkin değer (p) 1 ve 0 arasında değişmektedir. Madde güçlüğü 1'e yaklaşıırken doğru cevaplama olasılığı artıp madde kolaylaşırken, madde güçlüğü 0'a yaklaşıırken ise doğru cevaplama olasılığı düştüğü için madde zorlaşmaktadır. Madde güçlüğü 1,00- 0,61 arasında iken maddenin kolay, 0,60-0,40 arasında orta güçlükte ve 0,39-0,00 arasında ise zor bir madde olarak kabul edilmektedir (Atılğan, 2013; Crocker ve Algina, 1986; Tekin, 1996). Bu bilgi doğrultusunda yukarıdaki tablodaki p değerleri incelendiğinde madde 11, madde 29 ve madde 40'ın zor bir soru olduğu, madde 35, madde 38 ve madde 41'in orta güçlükte bir soru olduğu geri kalan 37 maddenin ise kolay bir soru olduğu görülmektedir.

Geçerlik çalışması çerçevesinde yapılan madde ayırt edicilik indeksi, madde geçerliği olarak da bilinmektedir (Turgut ve Baykul, 2013). Madde ayırt edicilik indeksi testte yer alan bir maddenin, ölçülmek istenen beceriye sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt etmede kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Bilen ve bilmeyen gruplar oluşturulurken grubun toplam puanlar üzerinden en düşük puandan en yüksek puana doğru sıralama yapıp grubun ilk %27'lik birimine alt grup, son %27'lik birimine ise üst grup olarak belirlenmektedir. Bu iki grupta belirlenen maddeyi üst grupta doğru cevaplayan sayısının, alt grupta cevaplayan sayısından oldukça fazla olması istenmektedir. Belirtilen bir soruyu doğru yanıtlayan ve yanıtlayamayan kişileri ayırt etmede kullanılan madde ayırt edicilik indeksi aşağıda belirtilen formül ile hesaplanmıştır (Crocker ve Algina, 1986).

$$r_{jx} = \frac{n(\text{üst grup}) - n(\text{alt grup})}{N(\text{tek grup sayısı})}$$

Hesaplanan ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 4.2.'de belirtilen açıklamalar doğrultusunda yorumlanmıştır (Crocker ve Algina, 1986);

Tablo 4.2. Madde ayırt edicilik indeksleri

R_{jx}	Açıklama
0,40 - 1,00 arası	Ayırt edicilik çok yüksek
0,30 - 0,39 arası	Ayırt edicilik yüksek ama minimum düzeltme yapılmalı
0,20 - 0,29 arası	Ayırt edicilik orta düzeyde maksimum düzeltme yapılarak teste alınmalı
0,00 - 0,19 arası	Ayırt edicilik düşük testten bu maddeyi atmalı
-1,00 - -0,01 arası	Madde ters işlemiş, madde testten atılmalı, kopya çekilmiş olabilir.

Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken üst gruptaki kişilerin doğru yanıtlama oranlarının alt gruptaki doğru yanıtlayan kişilerden oldukça farklılaşması beklenmektedir. Bulgular incelendiğinde madde 1' nin madde ayırt edicilik değerinin yüksek ama minimum düzeltme ile teste alınabileceği; madde 40'ın ayırt ediciliğinin orta güçlükte ve maksimum düzeltme ile teste alınabileceği görülmektedir. Geri kalan 41 maddenin ayırt edicilik değerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. 43 maddelik PDT-2, 43 madde ile Türkçe dilinde nihai form özelliği kazanmıştır.

4.2. Pragmatik Dil Testi- 2 (PDT-2) Güvenirliğe İlişkin Bulgular

PDT-2 testinin uygulanabilmesi için güvenirliliğinin test edilmesi gerekmektedir. PDT-2, 1-0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip ve çok boyutlu bir testtir. Bu nedenle iç tutarlık güvenirliliği için Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü katsayısı hesaplaması ve Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. KR-20, doğru yanıtla 1 ve yanlış yanıtla 0 puan vermek suretiyle, iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşan testlerin güvenirliliğini hesaplamak için kullanılmaktadır (Kan, 2013). Aynı zamanda KR-20 güvenirlilik katsayısı, bir testin maddeleri arasındaki korelasyona dayalıdır ve eğer maddeler arasındaki katsayı yüksekse, maddelerin testle ölçülmek istenen niteliği ölçtüğü söylenebilmektedir (Kan, 2013). Bu nedenle KR-20 ile elde edilen güvenirlilik katsayısının yüksek olması durumunda yapı geçerliliğini de dolaylı olarak sağlayabileceği belirtilmektedir (Kan, 2013).

PDT-2'nin güvenilirliği aşağıda verilen Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır;

$$KR-20 = \frac{K}{K-1} * \frac{\sum p.q}{\sigma^2}$$

K= Madde sayısı

p=Madde gücüğü

q=Yanlış/Boş yanıtlanma olasılığı

σ^2 = Testin varyansı (Kan, 2013).

PDT-2'nin çok boyutlu bir test olması nedeniyle PDT-2 tümü ve alt boyutları için ayrıca Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişen değerler almakta olup, +1'e yakın değerler alması istenmektedir. Hesaplanan değerler tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. 43 maddelik PDT-2' nin güvenilirlik katsayıları

	KR-20	Cronbach Alpha (α)
PDT-2 (43 Madde)	0,98	0,975
Fiziksel Bağlam		0,816
Dinleyici		0,952
Konu		0,953
Amaç		0,971
Görsel-Jest İpuçları		0,849
Soyutlama		0,899

Tablo 4.3.'de 43 maddelik PDT-2'nin KR-20 ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Güvenirlilik değeri 1'e yaklaştıkça ölçme sonuçlarına karışan hatanın azaldığı ve bu nedenle güvenilirliğin arttığı yorumu yapılabilmektedir. KR-20 güvenilirlik hesaplamasından elde edilen sonuç incelendiğinde .98 güvenilirlik katsayısı 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenilirliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu görülmektedir. Benzer olarak Cronbach alfa güvenilirlik hesaplamasından elde edilen sonuç incelendiğinde PDT-2 tümü .97, PDT-2 alt boyutlarında Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama .89 güvenilirlik katsayısı 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenilirliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu görülmektedir. PDT-2 testinin güvenilirlik bulguları testin güvenilir bir şekilde pragmatik dil becerilerini ölçebileceğini göstermiştir.

4.3. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Bu araştırmada Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) toplam puanları ve alt boyut puanlarında katılımcıların demografik özelliklerine göre manidar farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) toplam puanları ve alt boyut puanlarında tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklar arasında yaş, cinsiyet, tanımlayıcı değer ve grup değişkenine göre manidar farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

4.3.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) puanları gruplara göre farklılaşma durumu

Bu araştırmada PDT-2 puanlarına göre gruplar (tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler) arasındaki ölçüm ortalamalarına manidar farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Kolmogorov ve Shapiro Wilk's test sonuçları bütüncül olarak incelenip verilerin normal dağılım göstermediği sonucu ile Kruscal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruscal Wallis H testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. PDT-2 puanlarının öğrenci gruplarına göre Kruscal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.4.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.4. PDT-2 puanları gruplara göre Kruscal Wallis H Testi sonuçları

Ölçme Aracı ve Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark	Kısmi Eta Kare
PDT-2	TG	260	182,33	2	128,144	0	ZY; OSB	0,614
	ZY	47	28,18				NG	
	OSB	5	19,6				NG	
Fiziksel Bağlam	TG	260	178,98	2	111,223	0	ZY; OSB	0,575
	ZY	47	44,3				NG	
	OSB	5	42,5				NG	
Dinleyici	TG	260	167,67	2	25,507	0	ZY	0,268
	ZY	47	102,02				NG	
	OSB	5	88					
Konu	TG	260	166,23	2	19,212	0	ZY	0,234
	ZY	47	108,79				NG	
	OSB	5	99,3					
Amaç	TG	260	166,23	2	19,105	0	ZY	0,233
	ZY	47	108,95				NG	
	OSB	5	97,7					

Görsel-Jest İpuçları	TG	260	166,6	2	21,064	0	ZY	0,247
	ZY	47	106,87				NG	
	OSB	5	98					
Soyutlama	TG	260	170,94	2	43,901	0	ZY; OSB	0,352
	ZY	47	86,02				NG	
	OSB	5	68				NG	

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, ZY: Zihin Yetersizliği, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu
p<0,05*

Tablo 4.4. incelendiğinde tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenci grupları arasında testin bütünü ve alt boyut puanlarında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [H_2 PDT-2=128,144; H_2 Fiziksel Bağlam =111,223; H_2 Dinleyici=25,507; H_2 Konu=19,212; H_2 Amaç=19,105; H_2 Görsel-Jest İpuçları=21,064; H_2 Soyutlama=43,901; $p<0,05$]. Kruscal Wallis testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. PDT-2'nin bütününe ilişkin toplam puan, Fiziksel Bağlam alt boyut alt puanları ve Soyutlama alt boyut puanları ZY ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında ve tipik gelişim gösteren öğrenci- OSB grubu için manidar farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDT-2 puanlarının ($\bar{X}_{PGDI}=182,33$), ZY olan öğrencilerin PDT-2 ölçümlerinden ($\bar{X}_{PGDI}=28,18$) ve OSB olan öğrencilerin PDT-2 ölçümlerinden ($\bar{X}_{PGDI}=19,6$) daha yüksek oldukları görülmüştür. Fiziksel bağlam puanları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanlarının ($\bar{X}$ Fiziksel Bağlam =178,98), ZY olan öğrencilerin Fiziksel Bağlam ölçümlerinden ($\bar{X}$ Fiziksel Bağlam =44,3) ve OSB olan öğrencilerin Fiziksel Bağlam ölçümlerinden ($\bar{X}$ Fiziksel Bağlam =42,5) daha yüksek oldukları bulunmuştur. Soyutlama alt boyut puanları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin Soyutlama puanları ($\bar{X}$ Soyutlama =170,94), ZY olan öğrencilerin soyutlama ölçümlerinden ($\bar{X}$ Soyutlama =86,02) ve OSB olan öğrencilerin soyutlama ölçümlerinden ($\bar{X}$ Soyutlama =68) daha yüksek oldukları bulunmuştur. Dinleyici, Konu, Amaç ve Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanları için sadece tipik gelişim gösteren öğrenciler ve ZY öğrencilerin puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde Dinleyici alt boyut puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{X}$ Dinleyici =167,67), ZY olan öğrencilerin Dinleyici ölçümlerinden ($\bar{X}$ Dinleyici=102,02) daha yüksek oldukları bulunmuştur. Konu alt boyut puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{X}$ Konu =166,23), ZY olan öğrencilerin Konu ölçümlerinden ($\bar{X}$ Konu=108,79) daha yüksek oldukları bulunmuştur. Amaç alt boyut puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{X}$ Amaç =166,23), ZY olan öğrencilerin Amaç ölçümlerinden ($\bar{X}$ Amaç=108,95) daha yüksek oldukları

bulunmuştur. Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerin ($\bar{X}$ Görsel-Jest İpuçları =166,6), ZY olan öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları ölçümlerinden ($\bar{X}$ Görsel-Jest İpuçları =106,87) daha yüksek oldukları bulunmuştur.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre PDT-2 Gruplar için başarı durum değişikliğinin %61,4 ü PDT-2 toplam puan, %57,5'i Fiziksel Bağlam, %26,8'i Dinleyici, %23,4'ü Konu, %23,3'ü Amaç, %24,7'si Görsel-Jest İpuçları ve %35,2'si Soyutlama tarafından açıklanmaktadır. PDT-2 grup (tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler) puanları üzerinde; PDT-2 toplam puan, Fiziksel Bağlam, Dinleyici, Konu, Amaç, Görsel-Jest İpuçları ve Soyutlamanın yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.1.1 Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) maddelerinin yanıtlanma oranları

Araştırma sonuçları, PDT-2 puanlarına göre gruplar (tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler) arasında manidar farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların madde yanıtlanma düzeylerindeki durumları ayrıca incelenmek istenmiştir. Bu amaçla PDT-2 maddelerinin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler tarafından doğru ve yanlış yanıtlanmalarına ilişkin oranlar ve yüzdeler hesaplanmıştır. PDT-2 maddeleri doğru yanıtlanma düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. PDT-2 maddelerinin yanıtlanma düzeyleri

	Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar						Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar					
	Doğru Yanıt			Yanlış Yanıt			Doğru Yanıt			Yanlış Yanıt		
	Sayı	Oran	Yüzde	Sayı	Oran	Yüzde	Sayı	Oran	Yüzde	Sayı	Oran	Yüzde
Madde 1	255	0,97	97,328	7	0,03	2,6718	24	0,46	46,15	28	0,54	53,85
Madde 2	249	0,95	95,038	13	0,05	4,9618	16	0,31	30,77	36	0,69	69,23
Madde 3	255	0,97	97,328	7	0,03	2,6718	21	0,40	40,38	31	0,60	59,62
Madde 4	194	0,74	74,046	68	0,26	25,954	7	0,13	13,46	45	0,87	86,54
Madde 5	243	0,93	92,748	19	0,07	7,2519	15	0,29	28,85	37	0,71	71,15
Madde 6	217	0,83	82,824	45	0,17	17,176	17	0,33	32,69	35	0,67	67,31
Madde 7	220	0,84	83,969	42	0,16	16,031	10	0,19	19,23	42	0,81	80,77
Madde 8	241	0,92	91,985	21	0,08	8,0153	19	0,37	36,54	33	0,63	63,46

Madde 9	207	0,79	79,008	55	0,21	20,992	7	0,13	13,46	45	0,87	86,54
Madde 10	234	0,89	89,313	28	0,11	10,687	20	0,38	38,46	32	0,62	61,54
Madde 11	90	0,34	34,351	172	0,66	65,649	4	0,08	7,69	48	0,92	92,31
Madde 12	229	0,87	87,405	33	0,13	12,595	8	0,15	15,38	44	0,85	84,62
Madde 13	219	0,84	85,588	43	0,16	16,42	7	0,13	13,46	45	0,87	86,54
Madde 14	217	0,83	82,824	45	0,17	17,176	8	0,15	15,38	44	0,85	84,62
Madde 15	249	0,95	95,038	13	0,05	4,9618	15	0,29	28,85	37	0,71	71,15
Madde 16	190	0,73	72,519	72	0,27	27,481	5	0,10	9,62	47	0,90	90,38
Madde 17	237	0,90	90,458	25	0,10	9,542	9	0,17	17,31	43	0,83	82,69
Madde 18	141	0,54	53,817	121	0,46	46,183	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 19	161	0,61	61,45	101	0,39	38,55	20	0,38	38,46	32	0,62	61,54
Madde 20	145	0,55	55,344	117	0,45	44,656	4	0,08	7,69	48	0,92	92,31
Madde 21	151	0,58	57,634	111	0,42	42,366	3	0,06	5,77	49	0,94	94,23
Madde 22	161	0,61	61,45	101	0,39	38,55	7	0,13	13,46	45	0,87	86,54
Madde 23	139	0,53	53,053	123	0,47	46,947	9	0,17	17,31	43	0,83	82,69
Madde 24	147	0,56	56,107	115	0,44	43,893	3	0,06	5,77	49	0,94	94,23
Madde 25	135	0,52	51,527	127	0,48	48,473	3	0,06	5,77	49	0,94	94,23
Madde 26	140	0,53	53,435	122	0,47	46,565	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 27	159	0,61	60,687	103	0,39	39,313	9	0,17	17,31	43	0,83	82,69
Madde 28	156	0,60	59,542	106	0,40	40,458	8.	0,15	15,38	44	0,85	84,62
Madde 29	68	0,26	25,954	194	0,74	74,046	0	0,00	0,00	52	1,00	100,00
Madde 30	140	0,53	53,435	122	0,47	46,565	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 31	135	0,52	51,527	127	0,48	48,473	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 32	148	0,56	56,489	114	0,44	43,511	14	0,27	26,92	38	0,73	73,08
Madde 33	160	0,61	61,069	102	0,39	38,931	9	0,17	17,31	43	0,83	82,69
Madde 34	163	0,62	62,214	99	0,38	37,786	12	0,23	23,08	40	0,77	76,92
Madde 35	109	0,42	41,603	153	0,58	58,397	5	0,10	9,62	47	0,90	90,38
Madde 36	162	0,62	61,832	100	0,38	38,168	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 37	155	0,59	59,16	107	0,41	40,84	3	0,06	5,77	49	0,94	94,23
Madde 38	88	0,34	33,588	174	0,66	66,412	1	0,02	1,92	51	0,98	98,08
Madde 39	126	0,48	48,092	136	0,52	51,908	7	0,13	13,46	45	0,87	86,54
Madde 40	34	0,13	12,977	228	0,87	87,023	0	0,00	0,00	52	1,00	100,00
Madde 41	114	0,44	43,511	148	0,56	56,489	1	0,02	1,92	51	0,98	98,08

Madde 42	153	0,58	58,397	109	0,42	41,603	2	0,04	3,85	50	0,96	96,15
Madde 43	131	0,50	50	131	0,50	50	1	0,02	1,92	51	0,98	98,08

Ölçek maddelerinin doğru yanıtlanma oranlarına bakıldığında her iki grupta da madde 1 ve madde 3'ün en fazla yanıtlanan madde olduğu görülmektedir. Madde güçlüklerine bakıldığında madde 1 (p 0,89) ve madde 3'ün (p 0,88) oldukça kolay maddeler oldukları görülmektedir. En düşük yanıtlanan madde ise tipik gelişim gösteren çocuklarda iki grupta da benzer olarak madde 40' tır. Gelişimsel geriliği olan grupta ek olarak madde 29 en düşük düzeyde yanıtlanan maddedir. Yine madde güçlükleri açısından madde 29 (p 0,33) ve madde 40 (p 0,16) zor maddeler arasındadır.

4.3.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

Araştırmada öğrenci grubu ve cinsiyet değişkenine göre PDT-2 toplam puan ve altı alt boyut puanlarına göre manidarlık detaylı olarak incelenmek istenmiştir. Öğrenci grubu 'tipik gelişim gösteren' ve 'gelişimsel geriliği olan' diye iki kategoriye ayrılırken cinsiyet değişkeni 'kız' ve 'erkek' grubu olarak iki gruba ayrılmaktadır. İki bağımsız değişkenin oluşturduğu 2*2'lük faktöriyel desen Tablo 4.6.'da özetlenmiştir.

Tablo 4.6. Grup ve cinsiyet değişkenine göre oluşturulan faktöriyel desen

Grup	Cinsiyet
Tipik Gelişim Gösteren	Kız
Öğrenci	Erkek
Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci	Kız
	Erkek

Araştırmada yer alan verilerin basıklık, çarpıklık, Kolmogorov ve Shapiro Wilk's test sonuçları bütüncül olarak incelenip verilerin normal dağılım gösterdiği sonucu ile manidarlık için Faktöriyel ANOVA (FANOVA) testinin uygun olduğuna karar verilip bulgular elde edilmiştir. PDT-2 toplam puanların katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir. PDT-2 için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arasındaki fark sonucu ise Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. PDT-2 toplam puanların katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	79169,348	1	79169,348	985,681	0,00*	0,762
Cinsiyet	166,122	1	166,122	2,068	0,151	0,007
Cinsiyet*Grup	45,844	1	45,844	0,571	0,451	0,002
Hata	24738,385	308	80,319			
Toplam	3994968	312				

p<0,05*

Tablo 4.8. PDT-2 toplam puan cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Grup	N	$\bar{X}$	Sx	Sd	t	p
PDT-2 TG	260	118,82	8,56	310	31,6	0,00*
GG	52	75,85	10,784			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci
p<0,05*

Tablo 4.7.'de araştırmaya katılan 312 öğrencinin yer aldığı farklı gruplar (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre pragmatik dil becerisinde manidarlığın olup olmadığına ilişkin yapılan FANOVA sonucu gösterilmektedir. Manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için PDT-2 puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=2,068$, $p>0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=0,571$, $p>0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin PDT-2 puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından elde edilen tek manidarlığın gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{\text{Grup}}=985,681$, $p<0,05$). Bulunan manidarlığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için post hoc testi olarak iki kategorili değişkenlerde İlişkisiz Örneklem T testi kullanılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDT-2 puanlarının ($\bar{X}=118,82$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=75,85$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

ANOVA Sonucunda Hesaplanan Etki Büyüklüğü için Kesim Noktaları (Cohen, 1988; Pallant, 2007) Tablo 4.9.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Etki büyüklüğü Kesim Noktaları

Etki Büyüklüğü	Eta Kare (η^2)
Düşük	0,01
Orta	0,06
Yüksek	0,138

Yukarıdaki tabloda belirtilen ölçüte göre pragmatik dil becerileri başarı durumları değişikliğinin yaklaşık %76'sı tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Pragmatik dil becerisi puanları üzerinde grup değişkeninin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.2.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) alt boyutlarda gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

Araştırmada PDT-2 alt boyutlarında (fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jestsel ipuçları, soyutlamalar) gruplar arasında cinsiyete göre farklılaşma durumu FANOVA testi ile incelenmiştir.

4.3.2.1.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Fiziksel Bağlam alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Fiziksel bağlam alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Fiziksel Bağlam alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.10.' da gösterilmektedir. PDT-2 Fiziksel Bağlam alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.11.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.10. PDT-2 Fiziksel Bağlam cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	171,081	1	171,081	318,78	0,00*	0,509
Cinsiyet	6,545	1	6,545	12,195	0,001*	0,038
Cinsiyet*Grup	3,6	1	3,6	6,708	0,01*	0,021
Hata	165,295	308	0,537			
Toplam	2825	312				

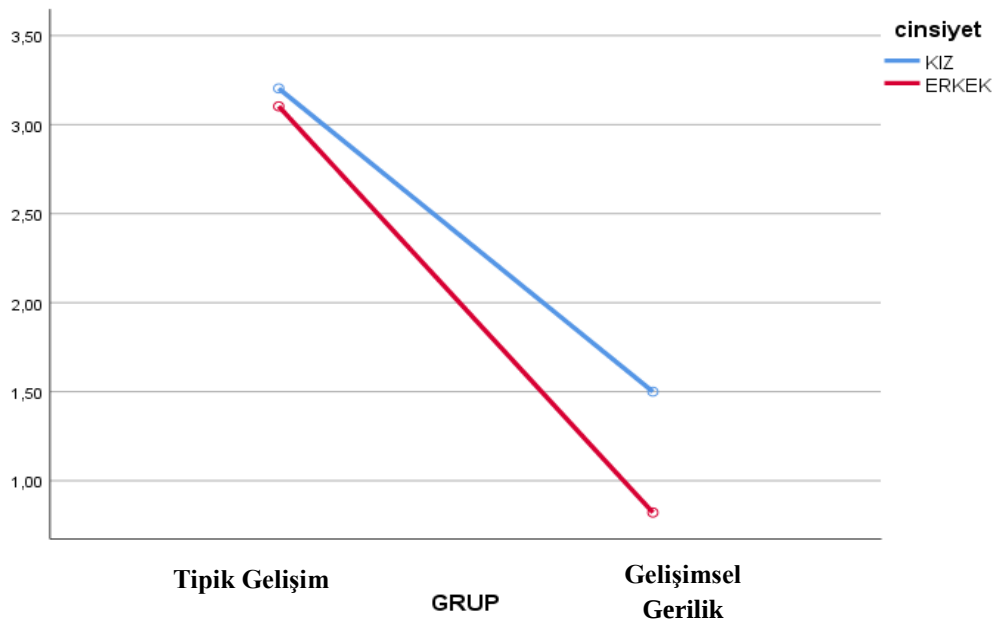
p<0,05*

Tablo 4.11. PDT-2 Fiziksel Bağlam cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Boyutlar	Değişkenler	N	$\bar{X}$	Sx	sd	T	p
Gruplar	TG	260	3,1538	0,68024	310	17,85	0
	GG	52	1,1346	1,01032			
Cinsiyet	Kız	157	2,9427	0,96902	310	2,117	0,035
	Erkek	155	2,6903	1,13142			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci
 $p < 0,05^*$

Tablo 4.10.'da belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni, grup değişkeni ve cinsiyet-grup ortak etki için fiziksel bağlam alt boyut alt puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup}=318,78$; $F_{Cinsiyet}=12,195$; $F_{Cinsiyet*Grup}=6,708$, $p < 0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Fiziksel Bağlam alt boyutu puanlarının ($\bar{X}_{TG \text{ Öğrenci}}=3,1538$), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Fiziksel Bağlam alt boyutu puanlarından ($\bar{X}_{GG \text{ Öğrenci}}=1,1346$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Fiziksel Bağlam alt boyutu cinsiyet değişkeni için puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{Kız \text{ Öğrenci}}=2,9427$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{Erkek \text{ Öğrenci}}=2,6903$) daha yüksektir. Grup ve cinsiyet değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Fiziksel Bağlam için cinsiyet-grup ortak etki

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenebilir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA’da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=6,708, p<0,05$). Anlamı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil 4.1. incelendiğinde Y eksenini Fiziksel Bağlam puanlarını vermektedir. Tipik gelişim gösteren kız öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{\text{Kız-TG Öğrenci}}=3,203$) gelişimsel geriliği olan kız öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Kız-GG Öğrenci}}=1,5$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren erkek öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{\text{Erkek-TG Öğrenci}}=3,102$) gelişimsel geriliği olan erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek-GG Öğrenci}}=0,82$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Fiziksel Bağlam için başarı durum değişikliğinin %50,9’u tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Fiziksel Bağlam puanları üzerinde grup değişkeninin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Cinsiyet ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2.1.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Dinleyici alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Dinleyici alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Dinleyici alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.12.’de gösterilmektedir. PDT-2 Dinleyici alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu Tablo 4.13’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. PDT-2 Dinleyici cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	2622,15	1	2622,15	44,1835	0,00*	0,12546
Cinsiyet	3,21146	1	3,21146	0,05411	0,8162	0,00018
Cinsiyet*Grup	54,0783	1	54,0783	0,91122	0,3405	0,00295
Hata	18278,9	308	59,3469			
Toplam	49383	312				

p<0,05*

Tablo 4.13. PDT-2 Dinleyici cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	Sx	Sd	T	p
PDT-2	TG	260	10,8423	8,27438	310	6,71	0,00
Dinleyici	GG	52	3	3,48104			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci
p<0,05*

Tablo 4.12.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Dinleyici alt boyut puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=0,05411$, $p>0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=0,91122$, $p>0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin Dinleyici alt boyut puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından elde edilen tek manidarlığın gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{\text{Grup}}=44,1835$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu incelemek için Post-hoc testleri yapılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin Dinleyici alt boyut puanlarının ($\bar{X}=10,8423$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=3$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Dinleyici alt boyutu için başarı durum değişikliğinin %12,5'i tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Dinleme puanları üzerinde grup değişkeninin orta düzeyde etkiye ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2.1.3. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Konu alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Konu alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Konu alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.14.’de gösterilmektedir. PDT-2 Konu alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.15.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.14. PDT-2 Konu cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısm i Eta Kare
Grup	2154,47	1	2154,47	42,727	0	0,122
Cinsiyet	6,053	1	6,053	0,12	0,729	0
Cinsiyet*Grup	74,646	1	74,646	1,48	0,225	0,005
Hata	15530,7	308	50,424			
Toplam	42310	312				

p<0,05*

Tablo 4.15. PDT-2 Konu cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	Sx	sd	T	p
PDT-2	TG	260	10,0462	7,6369	310	6,605	0
Konu	GG	52	2,9231	3,19219			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci
p<0,05*

Tablo 4.14.’de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Konu alt boyut puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=0,12$, $p>0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=1,48$, $p>0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin Konu alt boyut puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından elde edilen tek manidarlık gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{\text{Grup}}=42,727$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu incelemek için Post-hoc testleri yapılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin Konu alt boyut puanlarının ($\bar{X}=10,0462$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=2,9231$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Konu alt boyutu için başarı durum değişikliğinin %12,2'si tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Konu alt boyut puanları üzerinde grup değişkeninin orta düzeyde etkiye ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2.1.4. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Amaç alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Amaç alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Amaç alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmektedir. PDT-2 Amaç alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.17.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.16. PDT-2 Amaç cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	5718,51	1	5718,51	39,126	0	0,113
Cinsiyet	20,988	1	20,988	0,144	0,705	0
Cinsiyet*Grup	187,977	1	187,977	1,286	0,258	0,004
Hata	45016,1	308	146,156			
Toplam	122910	312				

p<0,05*

Tablo 4.17. PDT-2 Amaç cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	Sx	sd	T	p
PDT-2	TG	260	17,10769	12,98098	310	6,325	0
Amaç	GG	52	5,5	5,59937			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci

p<0,05*

Tablo 4.16.'da belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Amaç alt boyut puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=0,705$, $p>0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=1,286$, $p>0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin Amaç alt boyut puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından

elde edilen tek manidarlığın gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{Grup}=39,126$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu incelemek için Post-hoc testleri yapılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin Amaç alt boyut puanlarının ($\bar{X}=17,10769$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=5,5$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Amaç alt boyutu için başarı durum değişikliğinin %11,3'ü tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Amaç alt boyut puanları üzerinde grup değişkeninin orta düzeyde etkiye ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2.1.5. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Görsel – Jest İpuçları alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Görsel – Jest İpuçları alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Görsel – Jest İpuçları alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilmektedir. PDT-2 Görsel-Jest İpuçları alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.19.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.18. PDT-2 Görsel – Jest İpuçları cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	318,263	1	318,263	31,1255	0	0,09178
Cinsiyet	6,62903	1	6,62903	0,64831	0,42134	0,0021
Cinsiyet*Grup	17,8597	1	17,8597	1,74664	0,18728	0,00564
Hata	3149,35	308	10,2252			
Toplam	8456	312				

$p<0,05^*$

Tablo 4.19. PDT-2 Görsel-Jest İpuçları cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	Sx	sd	t	p
PDT-2 Görsel-Jest İpuçları	TG	260	4,446	3,414847	310	5,671	0
	GG	52	1,692	1,698194			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci
 $p < 0,05^*$

Tablo 4.18.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=0,64831$, $p > 0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=1,74664$, $p > 0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından elde edilen tek manidarlığın gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{\text{Grup}}=32,1255$, $p < 0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu incelemek için Post-hoc testleri yapılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin ortalama Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanlarının ($\bar{X}=4,446$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=1,692$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Görsel-Jest İpuçları alt boyutu için başarı durum değişikliğinin %9,2'si tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanları üzerinde grup değişkeninin orta düzeyde etkiye ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2.1.6. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Soyutlama alt boyutu gruplar arası cinsiyete göre farklılaşma durumu

PDT-2 Soyutlama alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve cinsiyet değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Soyutlama alt grup puanları için katılımcıların cinsiyeti ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.20.'de gösterilmektedir. PDT-2 Soyutlama

alt boyutu için grupların ve cinsiyet değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.21.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. PDT-2 Soyutlama cinsiyet ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	882,763	1	882,763	59,8371	0	0,16267
Cinsiyet	0,5263	1	0,5263	0,03567	0,85031	0,00012
Cinsiyet*Grup	1,06781	1	1,06781	0,07238	0,78808	0,00023
Hata	4543,85	308	14,7528			
Toplam	11097	312				

p<0,05*

Tablo 4.21. PDT-2 Soyutlama cinsiyet değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

	Grup	N	$\bar{X}$	Sx	sd	t	p
PDT-2 Soyutlama	TG	260	5,015	4,162685	310	7,796	0
	GG	52	0,480	1,05701			

TG: Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci, GG: Gelişimsel Geriliği Olan Öğrenci

p<0,05*

Tablo 4.20.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde cinsiyet değişkeni için Soyutlama alt boyut puanlarında manidar farkın olmadığı görülmüştür ($F_{\text{Cinsiyet}}=0,03567$, $p>0,05$). Benzer bir şekilde cinsiyet ve grup değişkeninin ortak etkisi incelendiğinde ölçüm puanlarında da manidar fark bulunmamaktadır ($F_{\text{Cinsiyet*Grup}}=0,07238$, $p>0,05$). Yani kız ve erkek öğrencilerin soyutlama alt boyut puanlarının ölçüm değerleri benzerlik göstermektedir. FANOVA sonuçlarından elde edilen tek manidarlık gruplar arasında olduğu görülmektedir ($F_{\text{Grup}}=59,8371$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılık olduğunu incelemek için Post-hoc testleri yapılmıştır. Grup karşılaştırması yapılırken varyansların homojenliği testi incelendiğinde belirtilen grupların varyansların eşit olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüm ortalamaları incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin ortalama Soyutlama alt boyut puanlarının ($\bar{X}=5,015$), gelişimsel geriliği olan gruptaki öğrencilerin ölçümlerinden ($\bar{X}=0,480$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Soyutlama alt boyutu için başarı durum değişikliğinin %16'sı tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Soyutlama alt boyut puanları üzerinde grup değişkeninin yüksek etkiye ve ortak etkinin düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.3. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

Araştırmada PDT-2 toplam puan ve altı alt boyut puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı detaylı olarak incelenmek istenmiştir. Kolmogorov ve Shapiro Wilk's test sonuçları bütüncül olarak incelenip verilerin normal dağılım gösterdiği sonucu ile manidarlık için Faktöriyel ANOVA (FANOVA) testi kullanılmıştır. PDT-2 toplam puanların katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.22.'de verilmiştir. PDT-2 toplam puan için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.23.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. PDT-2 toplam puanların katılımcıların yaşı ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	50321,1	1	50321,1	909,318	0	0,753
Yaş	2293,2	6	382,2	6,906	0	0,122
Yaş*Grup	1098,56	6	183,093	3,309	0,004	0,062
Hata	16491,1	298	55,339			
Toplam	3994968	312				

p<0,05*

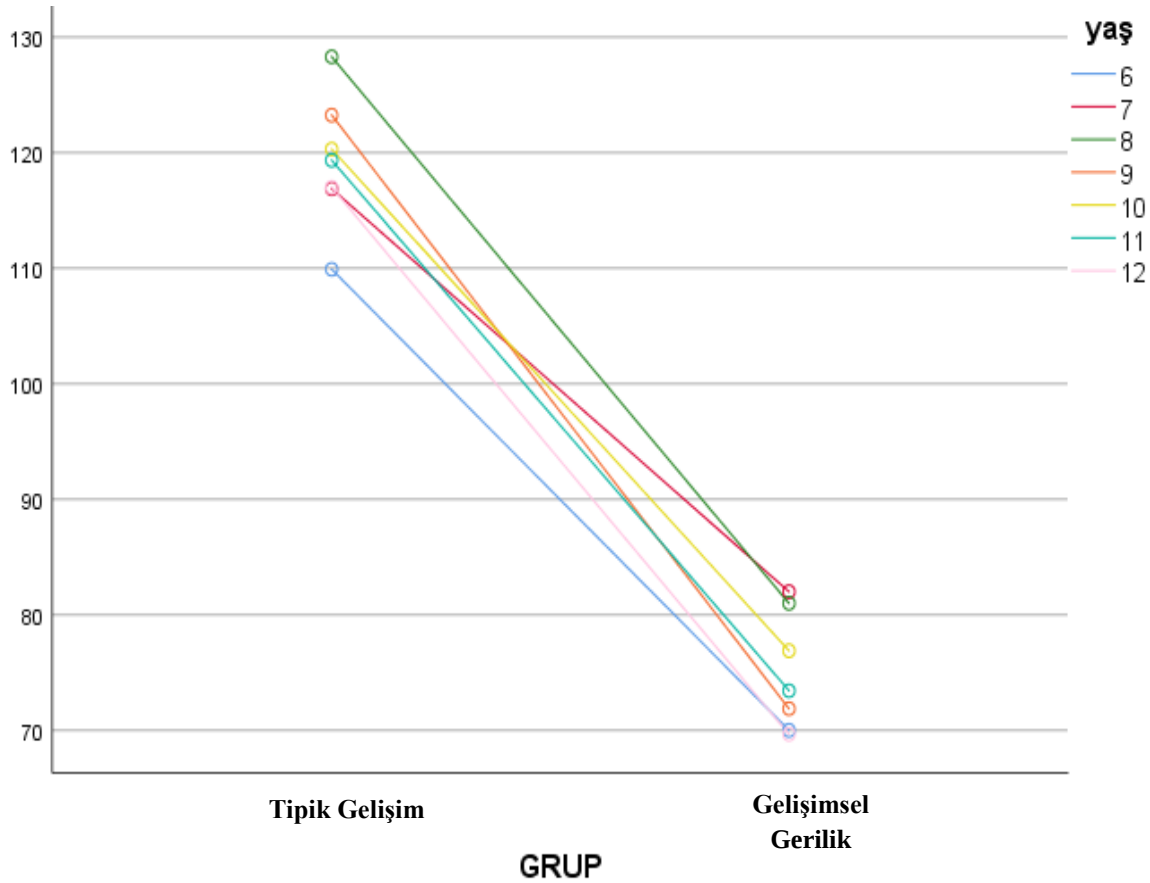
Tablo 4.23. PDT-2 toplam puan yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort	F	P
PDT-2	6	44	109	11,029	Grupiçi	3203,098	6	533,85	1,6	0,047*
	7	59	112,15	14,594	Gruplararası	101744,9	305	333,59		
	8	41	116,76	22,396						
	9	45	114,11	20,664						
	10	48	112,17	18,191						
	11	39	111,1	18,66						
	12	36	105,17	21,729						

p<0,05*

Tablo 4.22.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için PDT-2 toplam puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup}=909,318$; $F_{Yaş}=6,906$; $F_{Yaş*Grup}=3,309$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin PDT-2 toplam puanlarının ($\bar{X}_{TG}$ Öğrenci=118,82), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin PDT-2 toplam puanlarından ($\bar{X}_{GG}$

Öğrenci=75,85) daha yüksek olduğu görülmüştür. PDT-2 yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 6 yaş için tüm öğrenci gruplarında puanlarında manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 6 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{6\text{Yaş}}=109$), 8 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{8\text{Yaş}}=116,76$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.2.'de sunulmuştur.



Şekil 4.2. PDT-2 toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA'da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=3,309$, $p<0,05$). Manidar farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu bulmak için post hoc testlerinde varyansların homojenliği sağlandığı için Tukey testi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil 4.2. incelendiğinde Y eksenini PDT-2 toplam puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 6 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{6\text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=109,91) gelişimsel geriliği olan 6 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{6\text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =70) daha

yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 7 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{7 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=116,88$) gelişimsel geriliği olan 7 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{7 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=82$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=128,29$) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=81$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=123,24$) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=71,88$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=120,31$) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=76,89$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=119,34$) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=73,43$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin PDT-2 puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=117$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=69,67$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre PDT-2 için başarı durum değişikliğinin %75,3'ü tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. PDT-2 toplam puanları üzerinde grup değişkeninin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yaş ve ortak etkinin orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.3.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) alt boyutlarda gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

Araştırmada PDT-2 alt boyutlarında (fiziksel bağlam, dinleyici, konu, amaç, görsel-jestel ipuçları, soyutlamalar) gruplar arasında yaşa göre farklılaşma durumu FANOVA testi ile incelenmiştir.

4.3.3.1.1. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Fiziksel Bağlam alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Fiziksel bağlam alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Fiziksel Bağlam alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.24.’de gösterilmektedir. PDT-2 Fiziksel Bağlam alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.25.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.24. PDT-2 Fiziksel Bağlam yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	127,971	1	127,971	291,629	0	0,495
Yaş	7,883	6	1,314	2,994	0,007	0,057
Yaş*Grup	10,966	6	1,828	4,165	0	0,077
Hata	130,766	298	0,439			
Toplam	2825	312				

p<0,05*

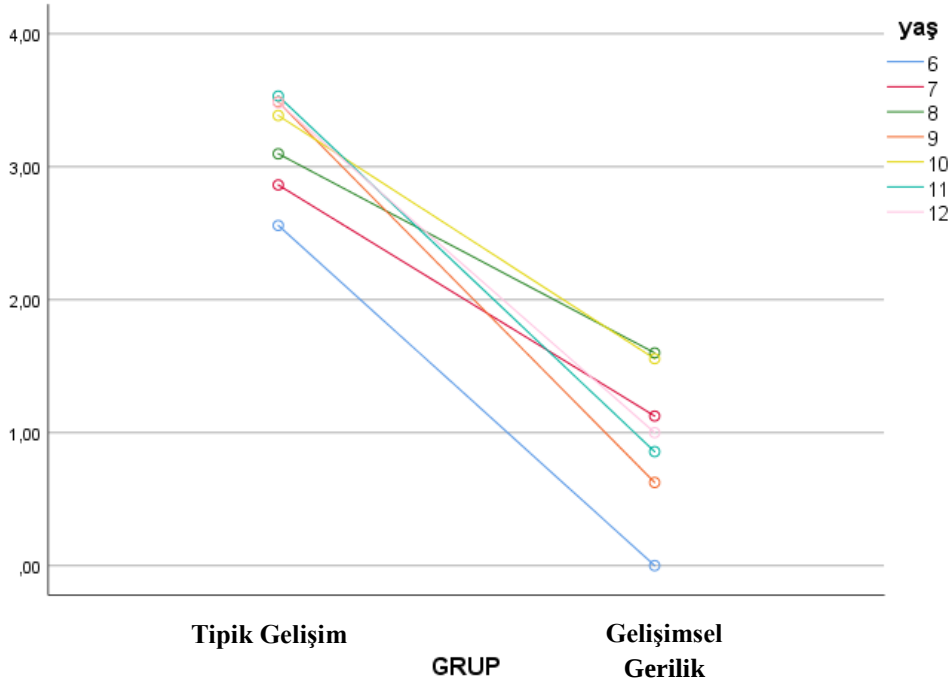
Tablo 4.25. PDT-2 Fiziksel Bağlam yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOrt	F	p
	6	44	2,5	0,79241	Grupiçi	12,644	6	2,107	1,913	0,048
	7	59	2,6271	0,88859	Gruplararası	335,943	305	1,101		
	8	41	2,7317	0,83739						
Fiziksel Bağlam	9	45	2,9778	1,27009						
	10	48	3,0417	1,051						
	11	39	3,0513	1,19095						
	12	36	2,8611	1,29069						

p<0,05*

Tablo 4.24.’ de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Fiziksel Bağlam alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup}=291,629$; $F_{Yaş}=2,994$; $F_{Yaş*Grup}=4,165$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Fiziksel Bağlam alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{TG \text{ Öğrenci}}=118,82$), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Fiziksel Bağlam toplam puanlarından ($\bar{X}_{GG \text{ Öğrenci}}=75,85$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Fiziksel Bağlam yaş

değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 11 yaş için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8\text{Yaş}}=2,7317$), 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{11\text{Yaş}}=3,0513$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.3.'de sunulmuştur.



Şekil 4.3. Fiziksel Bağlam toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenebilmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA'da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=4,165$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksenini Fiziksel Bağlam puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 6 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{6\text{Yaş-TG}}=2,5581$) gelişimsel geriliği olan 6 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{6\text{Yaş-GG}}=0$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 7 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{7\text{Yaş-TG}}=2,8627$) gelişimsel geriliği olan 7 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{7\text{Yaş-GG}}=1,125$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{8\text{Yaş-TG}}=3,0968$) gelişimsel geriliği

olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG Öğrenci}} = 1,60$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG Öğrenci}} = 3,4865$) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG Öğrenci}} = 0,625$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG Öğrenci}} = 3,3846$) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG Öğrenci}} = 1,5556$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG Öğrenci}} = 3,5313$) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG Öğrenci}} = 0,8571$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır. Tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin Fiziksel Bağlam puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}} = 3,4815$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}} = 1,00$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Fiziksel Bağlam için başarı durum değişikliğinin %49,5'i tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Fiziksel Bağlam toplam puanları üzerinde grup değişkeninin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yaş düşük etkiye sahipken, ortak etkinin orta düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.3.1.2. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Dinleyici alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Dinleyici alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Dinleyici alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.26.'da gösterilmektedir. PDT-2 Dinleyici alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.27.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.26. PDT-2 Dinleyici yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	2338,948	1	2338,948	802,669	0	0,729
Yaş	2785,079	6	464,18	159,295	0	0,762
Yaş*Grup	1179,263	6	196,544	67,449	0	0,576
Hata	868,362	298	2,914			
Toplam	49383	312				

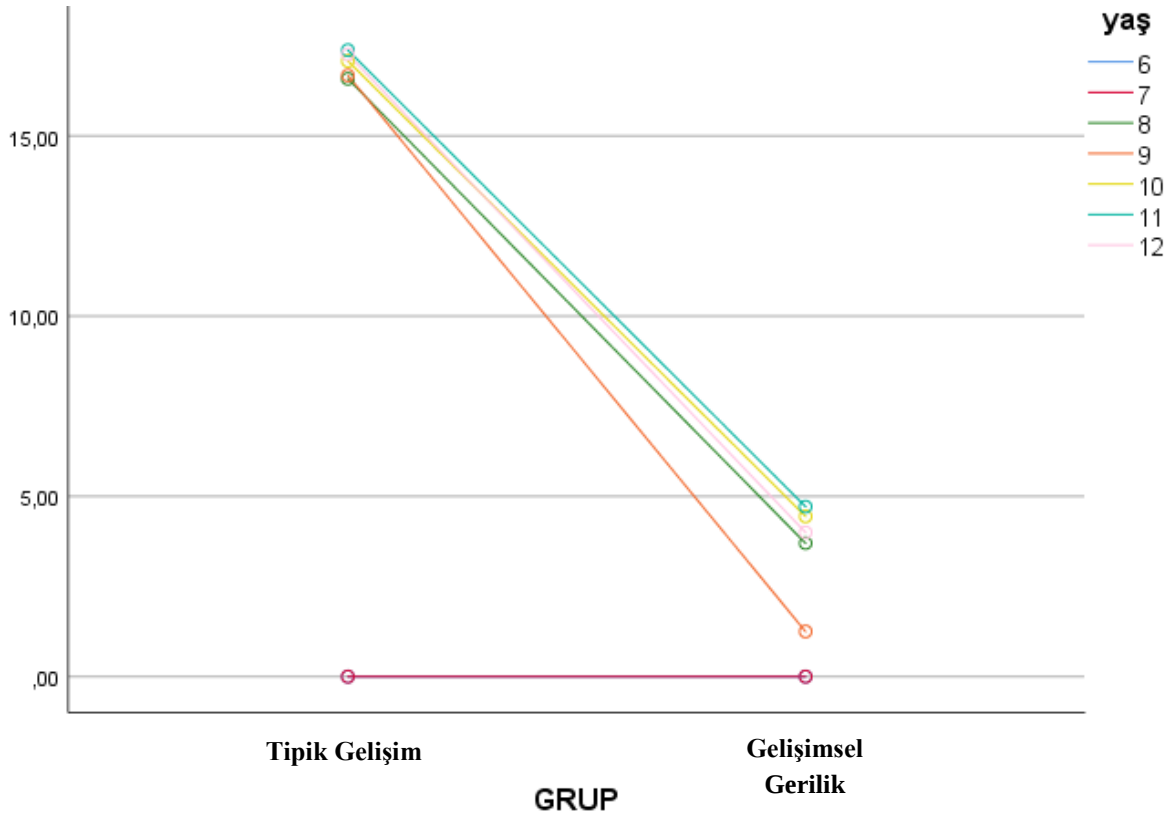
p<0,05*

Tablo 4.27. PDT-2 Dinleyici yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOrt	F	p
	6	44	0	0	Grupiçi	14053,32	6	2342,22	102,607	0
	7	59	0	0	Gruplararası	6962,293	305	22,827		
	8	41	13,439	5,98						
	9	45	13,9333	6,276						
	10	48	14,7083	5,442						
Dinleyici	11	39	15,1026	5,296						
	12	36	13,9444	6,187						

p<0,05*

Tablo 4.26.' da belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Dinleyici alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{\text{Grup}}=802,669$; $F_{\text{Yaş}}=159,295$; $F_{\text{Yaş*Grup}}=67,449$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Dinleyici alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{\text{TG Öğrenci}}=118,82$), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Dinleyici toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{GG Öğrenci}}=75,85$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dinleyici yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 11 yaş grupları için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8\text{Yaş}}=13,439$), 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{11\text{Yaş}}=15,1026$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.4.'de sunulmuştur.



Şekil 4.4. Dinleyici toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA’da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=67,449$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksen Dinleyici puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Dinleyici puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=16,5806$) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=3,70$); tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Dinleyici puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=16,6757$) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=1,25$); tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Dinleyici puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=17,0769$) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=4,444$); tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Dinleyici puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=17,375$) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=4,7143$); tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin Dinleyici puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=17,2593$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=4$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Dinleyici için başarı durum değişikliğinin %72,9'u tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından, %76,2'si yaş grubu farklılığı tarafından, %57,6'sı yaş grubu farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Dinleyici toplam puanları üzerinde grup değişkeninin, yaş grubu değişkeninin ve ortak etkinin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3.1.3. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Konu alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Konu alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Konu alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.28.'de gösterilmektedir. PDT-2 Konu alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.29.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.28. PDT-2 Konu yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	1960,674	1	1960,674	926,990	0	0,7567
Yaş	2409,993	6	401,6655	189,904	0	0,7927
Yaş*Grup	966,7565	6	161,1261	76,179	0	0,605337
Hata	630,2989	298	2,115097			
Toplam	42310	312				

p<0,05*

Tablo 4.29. PDT-2 Konu yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOrt	F	p
	6	44	0	0	Grupiçi	12107,57	6	2017,928	107,67	0
	7	59	0	0	Gruplararası	5716,227	305	18,742		
Konu	8	41	12,805	5,483						
	9	45	12,844	5,174						
	10	48	13,521	5,036						
	11	39	13,949	4,899						
	12	36	13	5,933						

p<0,05*

Tablo 4.28.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Konu alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup} = 926,990$; $F_{Yaş} = 189,904$; $F_{Yaş*Grup} = 76,179$, $p < 0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Konu alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{TG}$ Öğrenci=118,82), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Konu toplam puanlarından ($\bar{X}_{GG}$ Öğrenci=75,85) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Konu için yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 11 yaş grupları için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8Yaş} = 12,805$), 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{11 Yaş} = 13,949$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.5.'de sunulmuştur.



Şekil 4.5. Konu toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığını kontrol ederek inceleyebiliriz. Ortak etkinin manidarlığını test ettiğimiz

FANOVA’da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=76,179$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksenine Konu puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Konu puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=15,6129$) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=4,10$); tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Konu puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=15,1081$) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=2,3750$); tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Konu puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=15,7949$) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=3,6667$); tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Konu puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=16,0938$) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=4,1429$); tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin Konu puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=16,222$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=3,333$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Konu için başarı durum değişikliğinin %75,7’si tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından, %79,3’ü yaş grubu farklılığı tarafından, %60,5’i yaş grubu farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Konu toplam puanları üzerinde grup değişkeninin, yaş grubu değişkeninin ve ortak etkinin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3.1.4. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Amaç alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Amaç alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Amaç alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.30.’da gösterilmektedir. PDT-2 Amaç alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.31.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.30. PDT-2 Amaç yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	5360,932	1	5360,932	957,914	0	0,763
Yaş	7292,589	6	1215,432	217,178	0	0,814
Yaş*Grup	2663,19	6	443,865	79,312	0	0,615
Hata	1667,747	298	5,596			
Toplam	122910	312				

p<0,05*

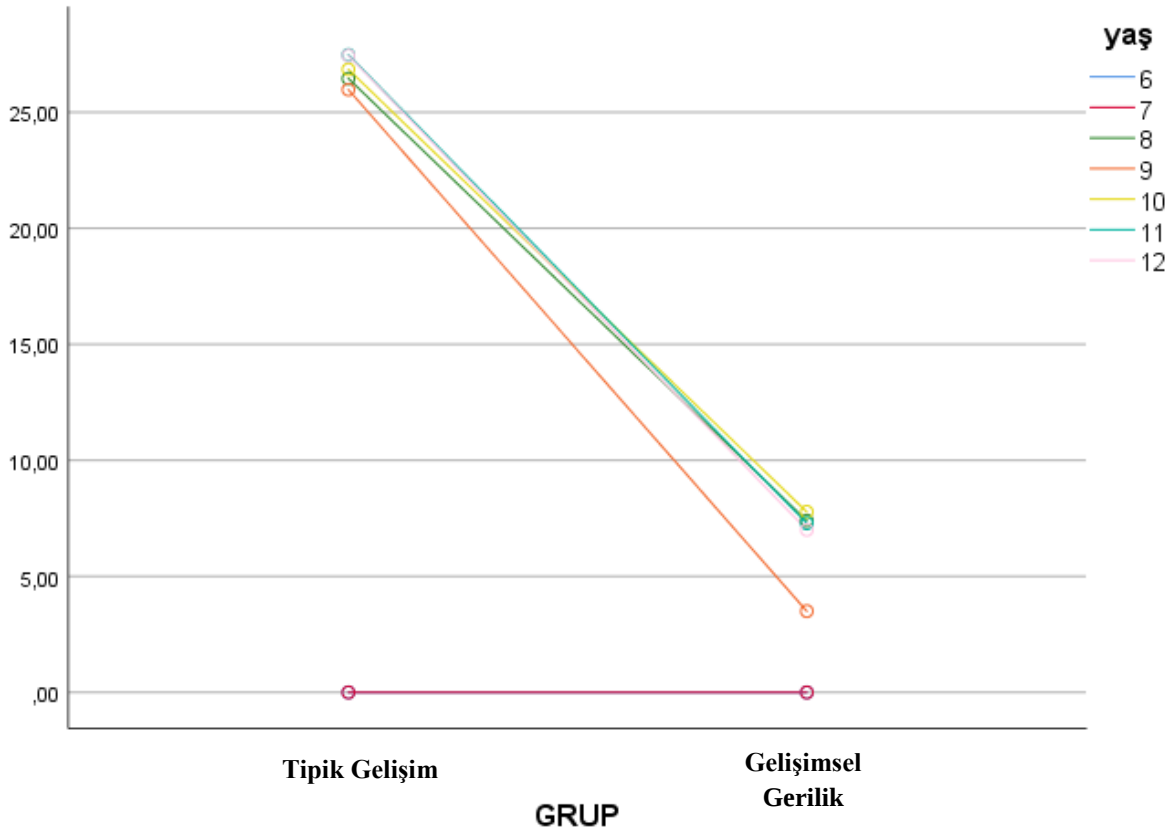
Tablo 4.31. PDT-2 Amaç yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOrt	F	p
Amaç	6	44	0	0	Grupiçi	35526,68	6	5921,113	116,108	0
	7	59	0	0	Gruplararası	15553,97	305	50,997		
	8	41	21,80	8,81822						
	9	45	21,98	9,04908						
	10	48	23,27	8,05233						
	11	39	23,85	8,27659						
	12	36	22,33	9,54688						

p<0,05*

Tablo 4.30.'da belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Amaç alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup}=957,914$; $F_{Yaş}=217,178$; $F_{Yaş*Grup}=79,312$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Amaç alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{TG}$ Öğrenci=118,82), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Amaç toplam puanlarından ($\bar{X}_{GG}$ Öğrenci=75,85) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Amaç için yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 10 yaş grupları için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8Yaş}=21,8049$), 10 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{10Yaş}=23,2708$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.6.'da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Amaç toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA’ da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=79,312$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksenini Amaç puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Amaç puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=26,4516) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =7,40); tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Amaç puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=25,9730) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =3,50); tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Amaç puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=26,8462) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =7,778); tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Amaç puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=27,4688) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =7,2857); tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin Amaç puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=27,44) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =7) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Amaç için başarı durum değişikliğinin %76,3'ü tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından, %81,4'ü yaş grubu farklılığı tarafından, %61,5'i yaş grubu farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Amaç toplam puanları üzerinde grup değişkeninin, yaş grubu değişkeninin ve ortak etkinin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3.1.5. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Görsel – Jest İpuçları alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Görsel – Jest İpuçları alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren –gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Görsel – Jest İpuçları alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.32.'de gösterilmektedir. PDT-2 Görsel – Jest İpuçları alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.33.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.32. PDT-2 Görsel - Jest İpuçları yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Grup	319,956	1	319,956	453,446	0	0,603
Yaş	532,846	6	88,808	125,859	0	0,717
Yaş*Grup	165,29	6	27,548	39,042	0	0,44
Hata	210,272	298	0,706			
Toplam	8456	312				

p<0,05*

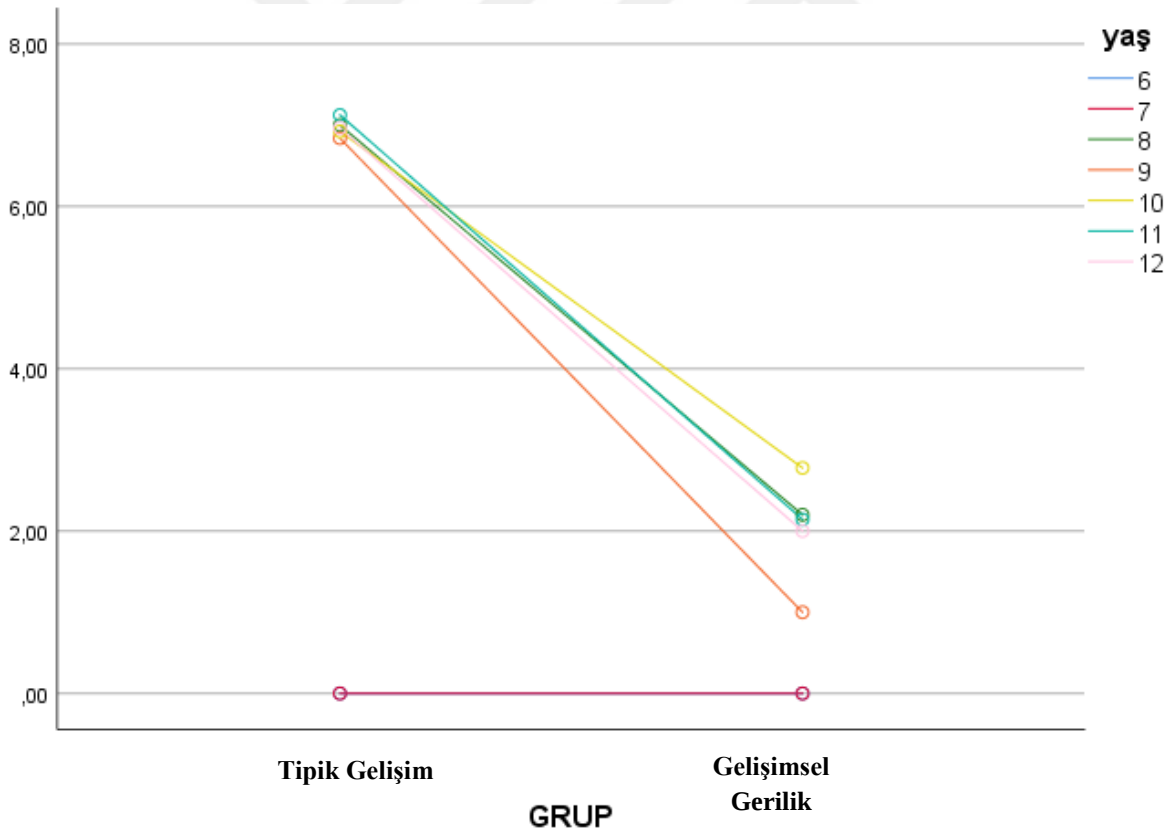
Tablo 4.33. PDT-2 Görsel-Jest İpuçları yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOr t	F	p
	6	44	0	0	Grupiçi	2452,819	6	408,803	119,53	0
	7	59	0	0	Gruplararası	1043,129	305	3,42		
Görsel – Jest İpuçları	8	41	5,83	2,20116						
	9	45	5,8	2,44578						
	10	48	6,15	2,06274						
	11	39	6,23	2,16991						
	12	36	5,7222	2,43324						

p<0,05*

Tablo 4.32.'de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{Grup}= 453,446$; $F_{Yaş}=125,859$; $F_{Yaş*Grup}=39,042$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{TG\text{ Öğrenci}}=118,82$), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları toplam puanlarından ($\bar{X}_{GG\text{ Öğrenci}}=75,85$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Görsel-Jest İpuçları için yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 11 yaş grupları için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8Yaş}=5,8293$), 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{11 Yaş}=6,2308$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.7.'de sunulmuştur.



Şekil 4.7. Görsel-Jest İpuçları toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği

FANOVA’da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=39,042$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksenini Görsel-Jest İpuçları puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=17$) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=2,20$); tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=6,8378$) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=1$); tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=6,9231$) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=2,778$); tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=7,1250$) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=2,1429$); tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin Görsel-Jest İpuçları puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=6,963$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=2$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Görsel-Jest İpuçları için başarı durum değişikliğinin %60,7’si tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından, %71,7’si yaş grubu farklılığı tarafından, %44’ü yaş grubu farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Görsel-Jest İpuçları toplam puanları üzerinde grup değişkeninin, yaş grubu değişkeninin ve ortak etkinin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3.1.6. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Soyutlama alt boyutu gruplar arası yaşa göre farklılaşma durumu

PDT-2 Soyutlama alt boyutu puanlarının farklı gruplarda (tipik gelişim gösteren – gelişimsel geriliği olan) ve yaş değişkenine göre manidarlığın olup olmadığı FANOVA ile incelenmiştir. PDT-2 Soyutlama alt grup puanları için katılımcıların yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları Tablo 4.34.’de gösterilmektedir. PDT-2 Soyutlama alt boyutu için grupların ve yaş değişkeninin ortalamaları arası fark sonucu ise Tablo 4.35.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.34. PDT-2 Soyutlama yaş ve grup değişkenine göre FANOVA testi sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Grup	713,7095	1	713,7095	298,1337	0	0,500
Yaş	506,4521	6	84,40868	35,25954	0	0,415
Yaş*Grup	359,105	6	59,85083	25,00113	0	0,334
Hata	713,3895	298	2,393924			
Toplam	11097	312				

p<0,05*

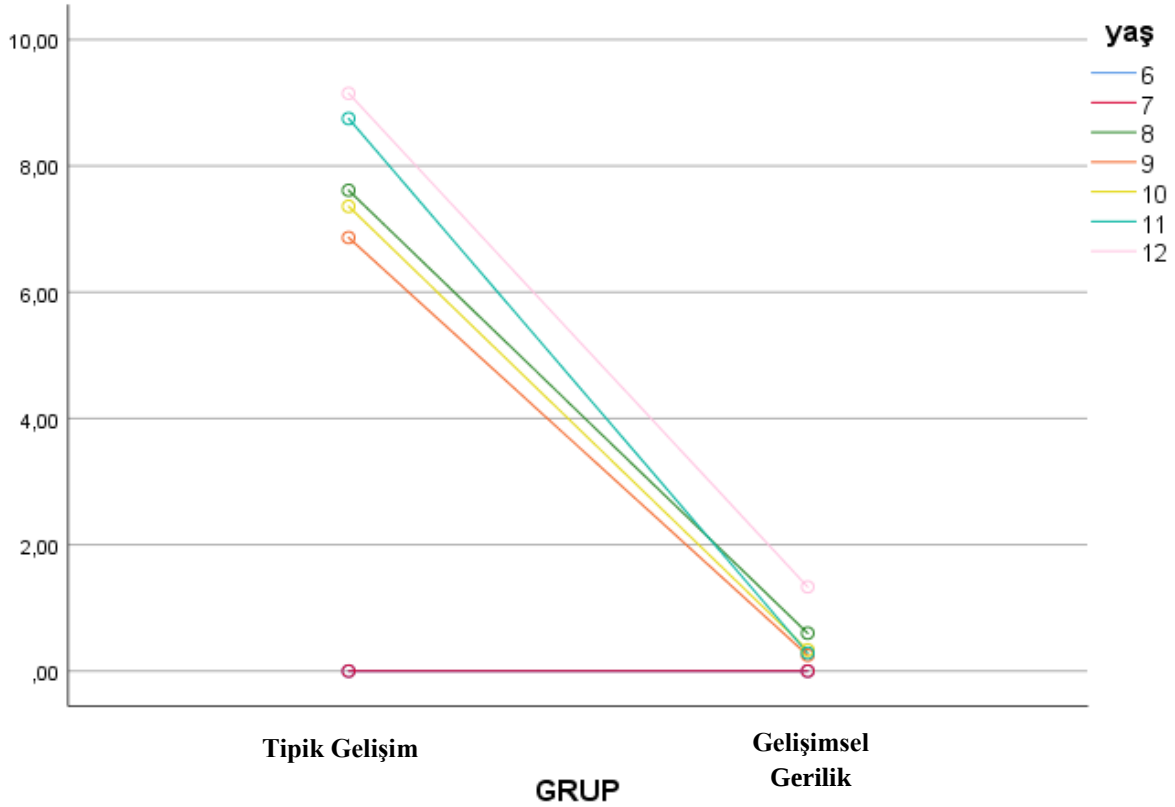
Tablo 4.35. PDT-2 Soyutlama yaş değişkenine göre gruplar için ortalamalar arası fark sonucu

Puan	Yaş	N	$\bar{X}$	Sx	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	KarelerOrt	F	p
Soyutlama	6	44	0	0	Grupiçi	2878,238	6	479,706	57,203	0
	7	59	0	0	Gruplararası	2557,733	305	8,386		
	8	41	5,90	3,83						
	9	45	5,69	3,19						
	10	48	6,04	3,46						
	11	39	7,23	3,59						
	12	36	7,19	3,66						

p<0,05*

Tablo 4.34.' de belirtilen manidarlık durumları incelendiğinde yaş değişkeni, grup değişkeni ve yaş-grup ortak etki için Soyutlama alt boyut puanlarında manidar farkın olduğu görülmüştür ($F_{\text{Grup}}=298,1337$; $F_{\text{Yaş}}=35,25954$; $F_{\text{Yaş*Grup}}=25,00113$, $p<0,05$). Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin tek tek kendi kategorileri arasında manidar farklılığı incelenmiştir. Yapılan posthoc testi sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin Soyutlama alt boyut puanlarının ($\bar{X}_{\text{TG Öğrenci}}=118,82$), gelişimsel geriliği olan öğrencilerin Soyutlama toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{GG Öğrenci}}=75,85$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Soyutlama için yaş değişkeni için manidarlık Post Hoc testi ile incelenmiş sadece 8 ve 11 yaş grupları için tüm öğrenci gruplarındaki puanların manidar farklılıklarının olduğu görülmüştür. 8 yaş grubundaki öğrencilerin puanları ($\bar{X}_{8\text{Yaş}}=5,9024$), 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}_{11\text{Yaş}}=7,2308$) daha düşüktür. Grup ve yaş değişkeninin birlikte etkileşimini belirten ortak etki Şekil 4.8'de sunulmuştur.



Şekil 4.8. Soyutlama toplam puanlar için yaş-grup ortak etkisi

Faktöriyel desende belirtilen iki değişkenin birlikte değişimi ortak etkinin olup olmadığı kontrol edilerek incelenmektedir. Ortak etkinin manidarlığının test edildiği FANOVA’da ortak etki manidar çıkmıştır ($F_{\text{Ortak Etki}}=25,00113$, $p<0,05$). Anlamlı çıkan ortak etki için varyansların eşit olma varsayımı sağlandığı için Tukey yöntemi ile analiz sonrası ikili karşılaştırma yapılmıştır. Şekil incelendiğinde Y eksenini Soyutlama alt boyut puanlarını vermektedir.

Tipik gelişim gösteren 8 yaşındaki öğrencilerin Soyutlama puanları ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=7,6129) gelişimsel geriliği olan 8 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{8 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =0,60); tipik gelişim gösteren 9 yaşındaki öğrencilerin Soyutlama puanları ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=6,8649) gelişimsel geriliği olan 9 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{9 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =0,25); tipik gelişim gösteren 10 yaşındaki öğrencilerin Soyutlama puanları ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=7,359) gelişimsel geriliği olan 10 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{10 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =0,33); tipik gelişim gösteren 11 yaşındaki öğrencilerin Soyutlama puanları ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-TG}}$ Öğrenci=8,75) gelişimsel geriliği olan 11 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{11 \text{ Yaş-GG}}$ Öğrenci =0,2857); tipik gelişim gösteren 12 yaşındaki öğrencilerin

Soyutlama puanları ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-TG Öğrenci}}=9,1481$) gelişimsel geriliği olan 12 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{X}_{12 \text{ Yaş-GG Öğrenci}}=1,33$) daha yüksektir ve bu farklılık manidardır.

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre Soyutlama için başarı durum değişikliğinin %50'si tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan öğrenciler grup farklılığı tarafından, %41,5'i yaş grubu farklılığı tarafından, %33,4'ü yaş grubu farklılığı tarafından açıklanmaktadır. Soyutlama toplam puanları üzerinde grup değişkeninin, yaş grubu değişkeninin ve ortak etkinin yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3.4. Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) puanları tanımlayıcı değere göre farklılaşma durumu

Bu araştırmada PDT-2 puanlarına göre gruplar arasındaki ölçüm ortalamalarına ilişkin manidar farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Kolmogorov ve Shapiro Wilk's test sonuçları bütüncül olarak incelenip verilerin normal dağılım göstermediği sonucu ile Kruscal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruscal Wallis H testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Kilmen, 2015). Hangi başarı grupları arasında manidar farklılıkların olduğunun belirlenmesi için kullanılan Mann Whitney U testi sonuçları tabloda verilmiştir. PDT-2 puanlarının tanımlayıcı değere göre Kruscal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.36.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.36. PDT-2 puanları tanımlayıcı değere göre Kruscal Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Başarı Grupları	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	Kısmi Eta Kare
PDT-2	1	20	10,9	6	286,791	0	2;3;4;5;6;7	0,273
	2	16	28				1;3;4;5;6;7	
	3	10	41,7				1;2;4;5;6;7	
	4	42	67,45				1;2;3;5;6;7	
	5	107	142				1;2;3;4;6;7	
	6	103	247				1;2;3;4;5	
	7	14	305,5				1;2;3;4;5	
Fiziksel Bağlam	1	20	22,73	6	141,576	0	2;3;4;5;6;7	0,185
	2	16	49,75				1;3;4;5;6;7	
	3	10	45,45				1;2;4;5;6;7	
	4	42	118,93				1;2;3;5;6;7	
	5	107	173,23				1;2;3;4;6;7	
	6	103	205,35				1;2;3;4;5	

	7	14	174,36				1;2;3;4;5	
	1	20	84,33	6	90,398	0	2;3;4;5;6;7	0,097
	2	16	99,13				1;3;4;5;6;7	
	3	10	126,95				1;2;4;5;6;7	
	4	42	80,56				1;2;3;5;6;7	
	5	107	160,75				1;2;3;4;6;7	
Dinleyici	6	103	196,28				1;2;3;4;5	
	7	14	248,96				1;2;3;4;5	
	1	20	99,9	6	82,91	0	2;3;4;5;6;7	0,059
	2	16	103,25				1;3;4;5;6;7	
	3	10	127,35				1;2;4;5;6;7	
Konu	4	42	148,02				1;2;3;5;6;7	
	5	107	161,99				1;2;3;4;6;7	
	6	103	191,76				1;2;3;4;5	
	7	14	253,07				1;2;3;4;5	
	1	20	98,58	6	80,238	0	2;3;4;5;6;7	0,094
	2	16	104,47				1;3;4;5;6;7	
	3	10	128,35				1;2;4;5;6;7	
Amaç	4	42	148,27				1;2;3;5;6;7	
	5	107	161,03				1;2;3;4;6;7	
	6	103	194,5				1;2;3;4;5	
	7	14	239,29				1;2;3;4;5	
	1	20	89,08	6	76,469	0	2;3;4;5;6;7	0,0957
	2	16	105,56				1;3;4;5;6;7	
	3	10	127,55				1;2;4;5;6;7	
Görsel- Jest	4	42	156,74				1;2;3;5;6;7	
İpuçları	5	107	160,71				1;2;3;4;6;7	
	6	103	193,44				1;2;3;4;5	
	7	14	237,07				1;2;3;4;5	
	1	20	74,9	6	106,969	0	2;3;4;5;6;7	0,0187
	2	16	76,66				1;3;4;5;6;7	
	3	10	116,55				1;2;4;5;6;7	
Soyutlama	4	42	158,69				1;2;3;5;6;7	
	5	107	169,8				1;2;3;4;6;7	
	6	103	187,91				1;2;3;4;5	
	7	14	277,11				1;2;3;4;5	

1: Çok Zayıf 2: Zayıf 3: Ortalama Altı 4:Ortalama 5: Ortalama Üstü 6:Üstün 7:Çok Üstün
p<0,05*

Tablo 4.36. incelendiğinde PDT-2 tanımlayıcı değere göre oluşturulan gruplarda testin bütünü ve alt boyut puanlarında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir [H_6 PDT-2=286,791; H_6 Fiziksel Bağlam=141,576; H_6 Dinleme=90,398; H_6 Konu=82,91; H_6 Amaç=80,238; H_6 Görsel-Jest İpuçları=76,469; H_6 Soyutlama=106,969; $p<0,05$]. Yapılan karşılaştırmalar için PDT-2 toplam puan için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Çok Zayıf=10,9) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Zayıf=28; $\bar{X}$ Ortalama

Altı=41,7; $\bar{X}$ Ortalama=67,45; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=142; $\bar{X}$ Üstün =247; $\bar{X}$ Çok Üstün =305,5) görülmüştür. Zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Zayıf=28) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Altı=41,7; $\bar{X}$ Ortalama=67,45; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=142; $\bar{X}$ Üstün =247; $\bar{X}$ Çok Üstün =305,5) görülmüştür. PDT-2 toplam puanlar için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Altı=41,7) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama=67,45; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=142; $\bar{X}$ Üstün =247; $\bar{X}$ Çok Üstün =305,5) görülmüştür. PDT-2 toplam puanlar için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama =67,45) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=142; $\bar{X}$ Üstün =247; $\bar{X}$ Çok Üstün =305,5) görülmüştür. PDT-2 toplam puanlar için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=142) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Üstün =247; $\bar{X}$ Çok Üstün =305,5) görülmüştür.

Fiziksel Bağlam alt boyut puan için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Çok Zayıf=22,73) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Zayıf=49,75; $\bar{X}$ Ortalama Altı=45,45; $\bar{X}$ Ortalama=118,93; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=173,23; $\bar{X}$ Üstün =205,35; $\bar{X}$ Çok Üstün =174,36) görülmüştür. Fiziksel Bağlam alt boyut puanlar için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Zayıf=49,75) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Altı=45,45; $\bar{X}$ Ortalama=118,93; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=173,23; $\bar{X}$ Üstün =205,35; $\bar{X}$ Çok Üstün =174,36) görülmüştür. Fiziksel Bağlam alt boyut puanlar için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Altı=45,45) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama=118,93; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=173,23; $\bar{X}$ Üstün =205,35; $\bar{X}$ Çok Üstün =174,36) görülmüştür. Fiziksel Bağlam alt boyut puanlar için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama =118,93) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=173,23; $\bar{X}$ Üstün =205,35; $\bar{X}$ Çok Üstün =174,36) görülmüştür. Fiziksel Bağlam alt boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=173,23) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Üstün =205,35; $\bar{X}$ Çok Üstün =174,36) görülmüştür.

Dinleyici alt boyut puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Çok Zayıf=84,33) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Zayıf=99,13; $\bar{X}$ Ortalama Altı=126,95; $\bar{X}$ Ortalama=80,56; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=160,75; $\bar{X}$ Üstün =196,28; $\bar{X}$ Çok Üstün =248,96) görülmüştür. Dinleyici alt boyut puanları için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Zayıf=99,13) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük

olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Altı=126,95; $\bar{X}$ Ortalama=80,56; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=160,75; $\bar{X}$ Üstün =196,28; $\bar{X}$ Çok Üstün =248,96) görülmüştür. Dinleyici alt boyut puanları için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Altı=126,95) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama=80,56; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=160,75; $\bar{X}$ Üstün =196,28; $\bar{X}$ Çok Üstün =248,96) görülmüştür. Dinleyici alt boyut puanları için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama =80,56) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=160,75; $\bar{X}$ Üstün =196,28; $\bar{X}$ Çok Üstün =248,96) görülmüştür. Dinleyici alt boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=160,75) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Üstün =196,28; $\bar{X}$ Çok Üstün =248,96) görülmüştür.

Konu alt boyut puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Çok Zayıf=99,9) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Zayıf=103,25; $\bar{X}$ Ortalama Altı=127,35; $\bar{X}$ Ortalama=148,02; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,99; $\bar{X}$ Üstün =191,76; $\bar{X}$ Çok Üstün =253,07) görülmüştür. Konu alt boyut puanları için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Zayıf=103,25) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Altı=127,35; $\bar{X}$ Ortalama=148,02; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,99; $\bar{X}$ Üstün =191,76; $\bar{X}$ Çok Üstün =253,07) görülmüştür. Konu alt boyut puanları için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Altı=127,35) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama=148,02; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,99; $\bar{X}$ Üstün =191,76; $\bar{X}$ Çok Üstün =253,07) görülmüştür. Konu alt boyut puanları için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama =148,02) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,99; $\bar{X}$ Üstün =191,76; $\bar{X}$ Çok Üstün =253,07) görülmüştür. Konu alt boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,99) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Üstün =191,76; $\bar{X}$ Çok Üstün =253,07) görülmüştür.

Amaç alt boyut puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Çok Zayıf=98,58) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Zayıf=104,47; $\bar{X}$ Ortalama Altı=128,35; $\bar{X}$ Ortalama=148,27; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,03; $\bar{X}$ Üstün =194,5; $\bar{X}$ Çok Üstün =239,29) görülmüştür. Amaç alt boyut puanları için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Zayıf=104,47) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Altı=128,35; $\bar{X}$ Ortalama=148,27; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=161,03; $\bar{X}$ Üstün =194,5; $\bar{X}$ Çok Üstün =239,29) görülmüştür. Amaç alt boyut puanları için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin

puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=128,35$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama}}=148,27$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=161,03$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=194,5$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=239,29$) görülmüştür. Amaç alt boyut puanları için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama}}=148,27$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=161,03$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=194,5$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=239,29$) görülmüştür. Amaç alt boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=161,03$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Üstün}}=194,5$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=239,29$) görülmüştür.

Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Çok Zayıf}}=89,08$) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Zayıf}}=105,56$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=127,55$; $\bar{X}_{\text{Ortalama}}=156,74$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=160,71$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=193,44$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=237,07$) görülmüştür. Görsel-Jest İpuçları boyut puanları için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Zayıf}}=105,56$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=127,55$; $\bar{X}_{\text{Ortalama}}=156,74$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=160,71$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=193,44$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=237,07$) görülmüştür. Görsel-Jest İpuçları boyut puanları için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=127,55$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama}}=156,74$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=160,71$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=193,44$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=237,07$) görülmüştür. Görsel-Jest İpuçları alt boyut puanları için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama}}=156,74$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=160,71$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=193,44$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=237,07$) görülmüştür. Görsel-Jest İpuçları boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=160,71$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Üstün}}=193,44$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=237,07$) görülmüştür.

Soyutlama alt boyut puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde çok zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Çok Zayıf}}=74,9$) karşılaştırılan tüm diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Zayıf}}=76,66$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=116,55$; $\bar{X}_{\text{Ortalama}}=158,69$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=169,8$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=187,91$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=277,11$) görülmüştür. Soyutlama alt boyut puanları için zayıf başarı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Zayıf}}=76,66$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=116,55$; $\bar{X}_{\text{Ortalama}}=158,69$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=169,8$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=187,91$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=277,11$) görülmüştür. Soyutlama alt boyut puanları için ortalama altı düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}_{\text{Ortalama Altı}}=116,55$) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}_{\text{Ortalama}}=158,69$; $\bar{X}_{\text{Ortalama Üstü}}=169,8$; $\bar{X}_{\text{Üstün}}=187,91$; $\bar{X}_{\text{Çok Üstün}}=277,11$) görülmüştür.

Ortalama=158,69; $\bar{X}$ Ortalama Üstü=169,8; $\bar{X}$ Üstün =187,91; $\bar{X}$ Çok Üstün =277,11) görülmüştür. Soyutlama alt boyut puanları için ortalama düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama =158,69) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=169,8; $\bar{X}$ Üstün =187,91; $\bar{X}$ Çok Üstün =277,11). Soyutlama alt boyut puanları için ortalama üstü düzeyindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{X}$ Ortalama Üstü=169,8) karşılaştırılan diğer gruplardan daha düşük olduğu ($\bar{X}$ Üstün =187,91; $\bar{X}$ Çok Üstün =277,11) görülmüştür.

Kruskal Wallis H sonucunda hesaplanan Etki Büyüklüğü için Kesim Noktaları (Field, 2009) Tablo 4.37.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.37. Etki büyüklüğü kesim noktaları

Etki Büyüklüğü	Eta Kare (η^2)
Düşük	0,01
Orta	0,30
Yüksek	0,50

Yukarıdaki etki büyüklükleri için verilen ölçütlere göre PDT-2 Tanımlayıcı Değer için başarı durum değişikliğinin %27,3' ü PDT-2 toplam puan, %18,5'i Fiziksel Bağlam, %9,7'si Dinleyici, %5,9'u Konu, %9,4'ü Amaç, %9,57'si Görsel-Jest İpuçları ve %1,87'si Soyutlama tarafından açıklanmaktadır. PDT-2 Tanımlayıcı Değer puanları üzerinde; PDT-2 toplam puan, Fiziksel Bağlam, Dinleyici, Konu, Amaç, Görsel-Jest İpuçları ve Soyutlamanın yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Tartışma

Bu çalışmada, Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş olan Pragmatik Dil Testi (PDT)-2'nin (Test of Pragmatic Language 2-TOPL-2) Türkçeye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca PDT-2 toplam puanları ve alt boyut puanlarında katılımcılar arasında yaş, cinsiyet, tanımlayıcı değer ve gruplara (tipik gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel geriliği olan çocuklar) göre manidar farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır.

PDT-2 uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komisyonu tarafından belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmuş, testin Türk dil ve kültürüne uygunluğu konusunda alan uzmanı kişilerin görüşleri alınmıştır. Ardından gerçekleştirilen pilot uygulama ile PDT-2'nin son haline karar verilmiştir. Araştırmada 312 öğrenciden oluşan bir çalışma grubunda geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır.

PDT-2, 1-0 kodu verilerek oluşturulan farklı madde güçlüklerine sahip ve çok boyutlu bir testtir. PDT-2 maddelerinin farklı güçlükte olmaları ve puanlama stili 1 – 0 matrisi üzerinden olduğu için bu çalışmada KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanarak güvenilirlik incelenmiştir. PDT-2'nin çok boyutlu bir test olması sebebiyle de ayrıca Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, sonuçta PDT-2'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı .98 (KR-20), Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı PDT-2 tümü .97, PDT-2 alt boyutlarında Fiziksel Bağlam .81, Dinleyici .95, Konu .95, Amaç .97, Görsel-Jest İpuçları .84, Soyutlama .89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları 1'e oldukça yakın ve yüksek olduğu için testin güvenilirliği yüksek ve ölçme sonuçlarına karışan hatanın az olduğu ifade edilebilir. PDT-2 (TOPL-2) orijinal versiyonu güvenilirlik bulgularına bakıldığında güvenilirlik katsayısının .91 (Cronbach Alpha) olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen güvenilirlik katsayısı testin orijinal versiyonu ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. PDT-2 testinin Amerikan versiyonu ve Brezilyada uyarlanan versiyonu arasındaki psikometrik denkliğin incelendiği bir çalışmada testin güvenilirlik katsayısı .70 (Cronbach Alpha) olarak belirtilmiştir (Carvalho, Lúcio, ve Ávila,

2015). Yapılan çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir olmakla birlikte testin orijinal güvenilirlik katsayısının altındadır. Alfa katsayısı çalışma grubunun büyüklüğüne duyarlı olduğundan (Kılıç, 2016), Carvalho, Lúcio, ve Ávila (2015) çalışmasında örnekleminin 81 kişiden oluşmasının güvenilirlik katsayısının düşük değerde hesaplanmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise PDT-2 Arapça versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Çalışmada güvenilirlik katsayısı .90 (Cronbach Alpha) olarak hesaplanmıştır. Aldualis (2013) tarafından elde edilen güvenilirlik katsayısı da bu çalışmadan daha düşüktür. Yine Aldualis (2013) çalışmasında 28 tipik gelişim gösteren çocuk, 28 gelişimsel geriliği olan çocuk olmak üzere 56 kişilik bir örneklem ile çalışmıştır. Yapılan bu araştırmada ise 312 kişilik bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Bu sayının daha yüksek olmasının güvenilirlik katsayısının yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Bir başarı testi, ilgili dile uyarlanırken madde istatistiklerinden madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği indeksleri bağlamında da değerlendirilmektedir. PDT-2, 6-18 yaş arası çocuklar için uygulanan 43 maddeden oluşmaktadır. 6-7 yaş aralığındaki çocuklar ilk 17 maddeyi, 8-18 yaş aralığındaki çocuklar 43 maddeyi yanıtlamaktadır. Bu çalışmada 208 kişi (8-12 yaş) tarafından tüm maddeler yanıtlanırken, 104 kişi (6-7 yaş) tarafından sadece ilk 17 madde yanıtlanmıştır. Bu nedenle yapılan madde istatistiklerinde; ilk 17 madde için 312 kişi, 18-43 arasındaki maddeler için ise 208 kişinin verdiği yanıtlar doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmıştır. PDT-2'ye ilişkin madde güçlükleri (p) incelendiğinde, madde 11, madde 29 ve madde 40'ın zor bir soru olduğu, madde 35, madde 38 ve madde 41'in orta güçlükte bir soru olduğu geri kalan 37 maddenin ise kolay bir soru olduğu görülmektedir. Carvalho ve diğerleri, (2015) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise; 29, 40, 38, 41, 7, 12, 13, 15, 17, 21, 30, 42, 43. maddeler zor, 18, 22, 23. maddeler orta güçlükte diğer maddeler ise kolay olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına benzer olarak 29. ve 40. maddeler zor sorular olarak nitelendirilmiştir. Farklı olarak ise bu çalışmada orta güçlükte kabul edilen 38. ve 41. maddeler zor soru, zor olarak kabul edilen madde 11 ve orta güçlükte kabul edilen madde 35 kolay soru, kolay olarak kabul edilen madde 23 orta güçlükte olarak nitelendirilmiştir. Üstelik 11. maddeye ilişkin madde güçlüğü puanının 0,84 olduğu görülmektedir.

Madde güçlükleri ve madde içeriklerine bakıldığında zor (madde 29, 40) ve orta güçlükte kabul edilen (madde 38, 41) maddelerin pragmatik dilin soyut boyutlarını değerlendirdiği görülmektedir. Bu maddeler deyimleri ve metaforları değerlendirmektedir.

Dilin soyut boyutuna (figüratif dile) ilişkin beceriler çocuklarda okul yıllarında gelişmeye başlamakta ve ergenlik dönemine kadar gelişmeye devam etmektedir (Wyatt ve Saenz, 2009). Yaş grubu ve gelişimsel özellikler göz önüne alındığında bu maddelerin güçlüklerinin yüksek olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Madde güçlükleri açısından zor olarak kabul edilen madde 11, resim olarak üzerinde değişiklik yapılmış olan maddelerdendir. 11. maddeye ilişkin orijinal resimde yer alan oyun beyzbol oyunu futbol oyunu olarak değiştirilmiştir. Madde 11’de; kendisinden daha büyük çocukların oynadığı bir futbol oyununa dahil olmak isteyen bir çocuğun kendisine el sallayan çocukların davranışını çağırma olarak yorumlaması ve oyuna katılmak için kibar bir istekte bulunması gerekmektedir. Bu soruda verilen yanıtlara bakıldığında hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocuklardan bazıları “büyüklerin oyununa katılmanın zararlı olabileceğini, onların topa sert vurabildiklerini bu nedenle onlarla oynamaması gerektiğini” vurgulamışlardır. Ayrıca resimdeki çocukların el sallama davranışı tipik gelişim gösteren çocukların bazıları tarafından “pas bekleme” olarak yorumlanmıştır. Madde güçlüğü açısından orta güçlükte kabul edilen madde 35 ise duvara resim asmak isteyen bir öğrencinin çok yoğun olan ve rahatsız edilmek istemeyen öğretmeninden yardım istemesini gerektirmektedir. Bu soruda da hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocukların çoğunluğu “öğretmeni rahatsız etmenin doğru olmadığını ve arkadaşlarından yardım istemesi gerektiğini” bildirmişlerdir. Pragmatik dil becerileri, içinde yaşanan kültürün özelliklerinden etkilenmektedir. Pragmatik dil becerilerine ilişkin ilkelerin bir kısmı sosyal kültürel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler bireylerin tutumlarını ve başkalarının tutumlarını etkilemekte, konuşmacı ve dinleyicinin iletişimsel hedeflerinin bir işlevi olarak kültürler arasında, konuşmacının yaşına ve cinsiyetine göre değişebilmektedir (Turkstra ve diğerleri, 2017). Yukarıdaki sorulara verilen yanıtlara bakıldığında kültürel değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmadaki madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde madde 1’ in madde ayırt edicilik değerinin yüksek ama minimum düzeltme ile teste alınabileceği; madde 40’ın ayırt ediciliğinin orta güçlükte ve maksimum düzeltme ile teste alınabileceği, geri kalan 41 maddenin ise ayırt edicilik değerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada PDT-2 orijinal versiyonunda yer alan tüm maddeler kullanılmıştır ve herhangi bir madde atılmamıştır. Ancak PDT-2 test maddeleri ile ilgili kültürel özellikler ve anlaşılabilirlik gözetilerek madde ve resimlerdeki karakter isimleri Türkçeye çevrilmiş, anlaşılır olmadığı ve kültürel olarak uygun olmadığı düşünülen resimler yeniden düzenlenmiş, deyimler değiştirilmiştir. Aldualis (2013) tarafından yapılan PDT-2 Arapça versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da bu çalışma

ile benzer olarak deyimler; resimler ve karakter isimleri değiştirilmiştir. Carvalho ve diğerleri, (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yalnızca 19 maddenin madde ayırt edicilik indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın ikinci amacı, PDT-2'nin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini ayırt edip edemediğinin incelenmesidir. PDT-2' nin orijinal versiyonu pragmatik dil bozukluğunu tanımlayabilmekte ve pragmatik dil bozukluğu yaşayan diğer gelişimsel geriliği olan çocukları ayırt edebilmektedir. PDT-2'nin klinik bir tanı aracı olarak tanınabilmesi için pragmatik dil bozukluğu olan ve olmayan çocukları ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada bu amaçla tipik gelişim gösteren ve pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen gelişimsel geriliği olan çocuklar ile çalışılmıştır. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların ortalama puanlarına bakıldığında PDT-2'nin ayırt ediciliğinin olduğu söylenebilmektedir. Bu sonuç PDT-2'nin pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşayan çocukları tanılamak için kullanılabilecek bir araç olduğunu göstermektedir. PDT-2'nin maddelerinin her bir alt boyutu tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini ayırt edebilmektedir.

Alanyazında PDT-2 orijinal versiyonunun diğer değerlendirme araçları ile karşılaştırıldığı ve ayırt ediciliğinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Volden ve Philips (2010), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde PDT (TOPL) ile CCC-2 testlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları her iki ölçme aracının pragmatik dil bozukluğu olan çocukları tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebildiğini ve CCC-2'nin PDT (TOPL)' a göre daha fazla sayıda çocuğu ayırt edebildiğini göstermektedir. Yazarlar çalışmalarında pragmatik dili değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarını formal olanlar ve formal olmayanlar olarak iki şekilde sınıflandırmışlardır. Ancak çalışmalarında formal bir değerlendirme aracı olan PDT (TOPL) ile formal olmayan bir değerlendirme aracı olan CCC-2'yi karşılaştırmışlardır. Bununla birlikte çalışmalarında PDT (TOPL) ölçme aracının ilk versiyonunu kullanmışlardır. PDT (TOPL) ölçme aracının ilk versiyonu ve ikinci versiyonu arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Hoffmann (2011) ise tipik gelişim gösteren ve William sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2)'yi karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2) ve CCC-2 skorları arasında büyük yaş (8-18) grubunda anlamlı farklılıklar olduğunu ancak küçük yaş (6-7 yaş) grubunda farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada PDT-2 (TOPL-2)'nin pragmatik güçlüğü olan çocukları tanılama oranının

büyük yaş grubunda CCC-2'ye göre daha yüksek olduğu, küçük yaş grubunda ise daha düşük olduğu belirtilmiştir. PDT-2 (TOPL-2), pragmatik dili değerlendiren diğer değerlendirme araçlarından farklı olarak başkasının bakış açısı ile yorumlamayı gerektiren, meta-pragmatik becerileri değerlendiren bir testtir. Hoffmann (2011)'e göre küçük yaş grubunda bu nedenle zorlanılmış olabileceği düşünülmektedir. Hoffmann, Martens, Fox, Rabidoux ve Andridge (2013), tarafından yapılan benzer bir çalışmada William sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde CCC-2 ve PDT-2 (TOPL-2) karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CCC-2'den daha fazla sayıda çocuğu pragmatik dil bozukluğu olarak tanımlayabildiği bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise Young, Diehl, Morris, Hyman ve Bennetto (2005), OSB ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde SNAP ve PDT (TOPL) testlerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonuçları PDT (TOPL) testinin pragmatik dil bozukluğu olan çocukları olmayanlardan ayırt edebildiğini ancak SNAP'ın ayırt edemediğini göstermektedir. Aldualis (2013) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2) Arapça versiyonunun, pragmatik dil bozukluğu olan bireyleri belirleme ve tipik gelişim gösteren bireylerden ayırt etmede kullanılabilirliğini değerlendirmek için CELF-4 ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 (TOPL-2)'nin ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Aldualis, Shoeib, Al-Hammadi, Al-Malki ve Alenezi (2012) tarafından yapılan bir çalışmada PDT-2 (TOPL-2)'nin CELF-4 ile karşılaştırıldığında pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Genel olarak alanyazında yer alan araştırma sonuçlarına bakıldığında standardize bir değerlendirme aracı olan PDT-2'nin pragmatik dil becerilerini ayırt edebildiği ve ayırt etmede formal olmayan değerlendirme araçlarına göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu çalışmada farklı bir ölçek kullanılarak karşılaştırma yapılmamış olsa da PDT-2'nin ayırt edici nitelik taşıdığı belirlenmiştir. PDT-2'nin gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebildiği bu çalışmada bir kez daha ortaya konmuştur.

Bu araştırmada ayrıca PDT-2 puanları ile katılımcıların cinsiyet değişkeni ve PDT-2'nin her bir alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet ve PDT-2 puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. PDT'nin ilk versiyonunun kullanıldığı bir çalışmada da Özduvan (2005), PDT puanları ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulmuştur. Bu bulgu Özduvan (2005)'in bulgusu ile paralellik göstermiştir. Ancak alanyazında cinsiyet değişkeni ve pragmatik dil becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada, İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2

(CCC-2)' nin Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında CCC-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmada bu çalışma sonuçlarından farklı olarak; CCC-2 toplam puanları ve konuşma, sentaks, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, ilgiler alt ölçeklerinin her birinde cinsiyet değişkeni kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Tüm alt ölçeklerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre puan ortalamalarının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ise cinsiyet açısından farklılık bulgulanmamış, Ünal (2014)'ün araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermemiştir.

Bu çalışmada PDT-2 toplam puan ve alt boyutlarında alınan puanlar ile katılımcıların yaşı ve gruplar arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada çocuklar kendi yaş gruplarına göre değerlendirilmişlerdir. Böylece çocukları yaşlıları ile (norm grubu) karşılaştırma imkanı bulunmuştur. Pragmatik dil becerileri doğası gereği gelişimseldir ve yaş ile birlikte gelişmektedir. Başlangıçta bebekler çevrelerindeki sosyal ipuçlarına yanıt vermeye ve ipuçlarının anlamını yorumlamaya başlamakta böylece sosyal biliş geliştirmektedirler. Zamanla ortak dikkat, sıra alma, dilin farklı işlevlerini kullanma, jest-mimikleri kullanma ve yorumlama becerileri gelişmektedir. Okul öncesi dönemde kullanılan iletişim işlevleri artmakta ve zihin kuramı becerileri gelişmektedir. Bu sayede çocuklar başkasının bakış açısını anlamayı ve yorumlamayı öğrenmekte, iletişim süresince dinleyici özelliklerine göre (çocuk, bebek, yetişkin) farklı konuşma stillerini kullanmakta, ses tonu ve konuşma içeriğini uyarlamaktadırlar. Okul döneminde ise iletilen mesajın sosyal anlamını anlama, gerçek ve yalanı algılama, figüratif dil becerileri, konuşmaya daha iyi katılım ve konuşmayı sürdürme, iletişim ortaklarının ihtiyaç ve beklentilerini karşılama becerisi gelişmektedir (Turkstra ve diğerleri, 2017). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda PDT-2 ve kronolojik yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunması gerekmektedir. Bu araştırmada katılımcıların yaşı arttıkça PDT-2 toplam puan ve alt boyutlarda aldıkları puanların da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları tüm yaş gruplarında gelişimsel geriliği olan çocukların aldığı puanların tipik gelişim gösteren öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. PDT-2 orijinal versiyonunda yaş ve PDT-2 ham skorları arasındaki korelasyon .64 olarak bulunmuş ve bu katsayı “Büyük” olarak yorumlanmıştır. Carvalho ve diğerleri, (2015) tarafından yapılan çalışmada 8-11 yaş arasındaki çocuklar ile çalışılmıştır. Araştırmada hem bu çalışma hem de PDT-2 orijinal versiyonu sonuçlarına benzer olarak yaş ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak Özduvan (2005), 6-7 yaş arası tipik gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil becerileri

arasındaki ilişkiyi incelemek için PDT ilk versiyonunu kullanmıştır. Araştırmada PDT puanları ile çocuğun yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Katılımcıların yaş grupları arasındaki manidar farklılıklar incelendiğinde ise; PDT-2 toplam puanlarda 6-8 yaş için her iki öğrenci grubunda manidar farklılıkların olduğu, 6 yaşındaki öğrencilerin puanlarının 8 yaşındaki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. PDT-2 Fiziksel Bağlam, Dinleyici, Konu, Görsel Jest İpuçları, Soyutlama alt boyutlarından alınan puanlarda 8-11 yaş için her iki öğrenci grubunda manidar farklılıkların olduğu, 8 yaşındaki öğrencilerin puanları 11 yaşındaki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. PDT-2 Amaç alt boyutunda ise 8-10 yaş için her iki öğrenci grubunda manidar farklılıkların olduğu, 8 yaşındaki öğrencilerin puanları 10 yaşındaki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Pragmatik dil becerilerinin yaş ile birlikte gelişim gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda 6-8 yaş ve 8-10/11 yaş grupları arasındaki manidar farklılıkların anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Alanyazında pragmatik dil becerileri ve yaş ilişkisini ortaya koyan ve bu araştırma bulgularını destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Larson ve Mckinley (2003), tarafından yapılan çalışmada 7. ve 12. Sınıf öğrencilerinde, sınıf seviyesi arttıkça konuşmadaki konu kaymalarının sayısının azaldığını, konu sürdürüm becerilerinin geliştiğini bulmuşlardır (akt. Wyatt, 2009). Nippold (1998) tarafından yapılan araştırmada ise, çocukların yaş ile birlikte ikna ve müzakere becerilerini geliştirdikleri, dinleyicinin ihtiyaçlarına ilişkin farkındalıklarının arttığı ve müzakere sürecinde işbirlikçi stratejilerin kullanımını arttırdıkları bulunmuştur (Akt. Wyatt, 2009). Bu araştırmada 6-7 yaş grubu çocuklar sadece ilk 17 maddeyi, 8-12 yaş grubundaki öğrenciler ise tüm maddeleri yanıtlamışlardır. 17. Maddeden itibaren soyutlama alt boyutuna ilişkin maddeler bulunmaktadır. Soyutlama maddeleri; deyimler, mecazlar, imalar gibi dilin soyut bağlamda kullanımını içermektedir. Kara (2015) tarafından yapılan çalışmada, deyimssel ifadelerin anlaşılması sürecinde 7, 9 ve 11 yaş gruplarındaki ilkökul öğrencilerinin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve gelişimsel yaş eğilimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları deyimssel ifadelerin anlaşılması sürecinde yaş değişkeninin etkisinin olduğunu, 7 yaş grubu ve 9-11 yaş grubu arasında belirgin gelişimsel ve niteliksel farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Öğrenci gruplarının pragmatik dil becerileri arasında fark olup olmadığının incelenmesi bu araştırmanın bir diğer alt amacıdır. Bu araştırmanın katılımcıları tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği (zihin yetersizliği ve OSB) olan öğrenciler olmak üzere iki

şekilde gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçları PDT-2 puanları ile grup değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin PDT-2 toplam puanları tipik gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı derecede daha düşüktür. Alanyazında gelişimsel geriliği olan ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerinin karşılaştırıldığı pek çok çalışmada bu bulguyu destekler sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde, OSB olan çocukların (Adams ve diğerleri, 2002; Reichow ve diğerleri, 2008; Simmons ve diğerleri, 2014; Volden ve Philips, 2010; Young ve diğerleri, 2005; Whyte ve Nelson, 2015); zihin yetersizliği olan çocukların (Aldualis ve diğerleri, 2012; Aldualis, 2013, Buferkin ve Altman, 1995), dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi (DEHB) olan çocukların (Bignell ve Cain, 2007; Bishop ve Baird, 2001; Geurts ve diğ., 2004;), Down sendromlu çocukların (Johnston ve Stansfield, 1997; Laws, Dorothy ve Bishop, 2004), William sendromlu çocukların (Hoffmann, 2011; Hoffmann ve diğerleri, 2013), dil geriliği olan çocukların (Botting, 2004) pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha geride olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; 5-7 yaş arası tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada; gelişimsel geriliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu, engel gruplarının kendi aralarındaki ikili karşılaştırmalarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Düver, 2006). Alev (2011), yapmış olduğu çalışmada 5-12 yaş arası tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerileri ile OSB olan ve zihin yetersizliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada OSB ve zihin yetersizliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından geride olduğu bulunmuştur. Ünal (2014), 4-15 yaş arası OSB'li çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve OSB'li çocukların pragmatik dil becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarından geride olduğunu bulmuştur. Tezel (2015), 1-4 yaş arası risk grubunda yer alan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda risk grubundaki çocukların pragmatik dil becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha zayıf olduğu bulunmuştur. Şahin ve diğ. (2009), yaptıkları çalışmada dil ve konuşma geriliği olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış, dil konuşma geriliği olan çocukların sohbeti başlatma, sürdürme ve karşılıklı etkileşimde akranlarına göre daha geride olduklarını bulgulamışlardır.

PDT-2 alt boyutlarda alınan puanlarda da tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukların aldıkları puanlarda manidar farklılıklar bulunmaktadır. Gelişimsel geriliği olan

öğrencilerin PDT-2 alt boyutlarında aldıkları puanlar tipik gelişim gösteren öğrencilerden anlamlı derecede daha düşüktür. PDT-2 Fiziksel Bağlam; konuşmanın gerçekleştiği ortama ya da olaya ilişkin bağlamsal talepleri tanıyabilme ve yanıtlayabilme becerilerini değerlendirmektedir. PDT-2 Dinleyici Bağlamı; konuşma sırasında dinleyici ile ilgili sosyal-kültürel faktörleri, dinleyicinin konu hakkındaki bilgisini ve dinleyicinin ruh halini göz önüne alarak konuşma içeriğini düzenleyebilme ve konuşma sırasını takip edebilme becerilerini değerlendirmektedir. Zihin yetersizliği olan çocukların dinleyicinin bakış açısını yorumlama ve iletilecek önbilgiyi belirleme (Tezel, 2015), dinleyici gereksinimine göre konuşma içeriğini düzenleme (Scudder & Tremain, 1992, akt. Diken, 2014), gerektiğinde konu ile ilgili bilgi verme ve sıra alma (Abbeduto ve Hesketh, 1997; Ege, 2006) becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir. Benzer şekilde OSB'li çocukların da dinleyicinin ruh halini yorumlama (DSM-5) ve karşılıklı iletişimde sıra alma (Diken, 2014; Volden ve Philips, 2010) becerilerinde sınırlılıklar gösterdikleri bilinmektedir. PDT-2 Konu Bağlamı; konuşma temasını tutarlı ve mantıklı bir akışta sunmayı, konu geçmişi, konu sürdürme ve değişim ile ilgili becerileri uygulayabilmeyi, konu ile ilgili iletişimsel bozulmaları düzeltebilme becerilerini değerlendirmektedir. Zihin yetersizliği olan çocuklar; dinleyicinin konuya ilişkin anlayışını değerlendirme, konu sürdürüm becerileri, konu içeriğini genişletme becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar (Abbeduto ve Hesketh, 1997). OSB'li çocuklarda benzer olarak konu sürdürüm becerileri, dinleyici özelliğine göre konuşma içeriğini düzenleme (Diken, 2014; Volden ve Philips, 2010), dinleyicinin konu ile ilgili taleplerini yanıtlama ve konuşma hatalarını düzeltme (Adams ve diğerleri, 2002) konusunda sınırlılıklar yaşamaktadırlar. PDT-2 Amaç Bağlamı; konuşma amaçlarını ve bu amaçlara ulaşabilmek için talep, bilgilendirme, düzenleme, ifade etme, ikna etme vb. konuşma eylemlerinin kullanımını değerlendirmektedir. Bağlama uygun olarak konuşma eylemlerinin kullanımı ve anlaşılmasında hem Zihin yetersizliği olan hem de OSB'li olan çocukların sınırlılık yaşadıkları bilinmektedir (Nuccio ve Abbeduto, 1993; Simmons ve diğerleri, 2014). PDT-2 Görsel-Jest İpuçları Bağlamı; iletilmek istenen mesajın etkisini arttırmak için vücut dili, jestler, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan iletişim biçimlerinin kullanımını ve yorumlanmasını değerlendirmektedir. OSB'li çocukların dinleyicinin jest, mimik, vücut dili gibi sözsüz iletişim öğelerini yorumlama ve kullanmada sınırlılıklar gösterdikleri bilinmektedir (DSM-5). Bufkin ve Altman (1995) yaptıkları çalışmada tipik gelişim gösteren ve zihin yetersizliği olan çocukların sözsüz pragmatik becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, zihin yetersizliği olan çocukların vücut temasını tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla kullandıklarını ancak uygun olmayan biçimde ve bağlam dışı kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca çocukların duruş, el pozisyonları ve yüz

ifadelerini de bağlama uygun olmayan biçimde kullandıklarını göstermektedir. PDT-2 Soyutlama Bağlamı; ironi, mizah, metafor ve deyimler gibi dilin sembolik boyutlarını değerlendirmektedir. Zihin yetersizliği olan çocukların ironi ve mecazların kullanımında sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir (Diken, 2014; Tezel, 2015). Benzer olarak OSB'li çocukların da mecazlar (Diken, 2014; Volden ve Philips, 2010), ironi (Martin ve McDonald, 2004), mizah, metafor ve deyimler gibi iletişimin sembolik boyutlarında sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir (Cummings, 2011; Loukusa ve diğerleri, 2018).

Hem bu araştırma bulguları hem de alanyazında yer alan diğer araştırma bulguları gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarından daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Pragmatik dil becerilerinin hem dilsel hem de bilişsel bir yönü bulunmaktadır. Çocukların bilişsel becerilerinde özellikle de bilişsel esneklik ile kontrolü sağlayan yürütücü işlevlerdeki gelişmeler, karmaşık problem çözme, üstbiliş ve soyut düşünme gibi yürütücü işlevlerin ürünleri, çalışma belleği, bilgi ve motivasyondaki gelişmeler çocukların sosyal yeterliliklerini de desteklemektedir. Bu bilişsel gelişmeler sözlü dilde imaları ve sosyal anlamları anlama, yalanla gerçeği algılama, karmaşık zihinsel temsiller taşıyan anlamlar geliştirme gibi pragmatik dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Turkstra ve diğerleri, 2017). Ayrıca alıcı-ifade edici dil becerileri, sosyal etkileşim, sosyal biliş ve zihin kuramı becerilerinin de pragmatik dil becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu bilinmektedir (Pijnacker, Vervloed ve Steenbergen, 2012). Araştırmanın gelişimsel geriliği olan grubunu oluşturan zihin yetersizliği ve OSB olan çocukların tanısal/gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarının beklenen şekilde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın gelişimsel geriliği olan grubunu oluşturan zihin yetersizliği olan ve OSB olan çocukların pragmatik dil becerileri ile tipik gelişim gösteren akranlarının pragmatik dil becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak kendi aralarında pragmatik dil becerilerinde anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Araştırmada çalışma grubu büyüklüğüne G-POWER 3.1.9.4 programı kullanılarak karar verilmiştir. Ulaşılması gereken çalışma grubuna ulaşılmıştır. Ancak gelişimsel geriliği olan çocuklar kendi aralarında homojenlik gösterememektedir. Bu durum çalışma grubuna dahil edilecek çocuklar için belirlenen önkoşul özelliklerden kaynaklanmaktadır. OSB olan çocukların sayısının oldukça az olması evreni temsil etme gücünü de azaltmaktadır. Bu nedenle zihin yetersizliği ve OSB'li grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamış olabileceği düşünülmektedir. Bu

araştırma sonuçlarına benzer olarak Diken (2014), 5-12 yaş arası zihinsel yetersizlik ve OSB olan çocukların pragmatik dil becerilerini karşılaştırmış ve her iki grubunda pragmatik dil becerilerinde önemli eksiklikleri olduğunu bulgulamıştır. Zihin yetersizliği olan ve OSB olan çocukların pragmatik dil becerileri arasında anlamlı farklılıklar olmamasına rağmen, bu becerilerdeki eksikliklerinin altında yatan nedenler farklı olabilir. Zihin yetersizliği olan çocukların pragmatik dil becerilerindeki eksiklikler bilişsel süreçlerde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanırken, OSB’li çocukların sosyal biliş, sosyal etkileşim ve zihin kuramı becerilerinde yaşadıkları güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

PDT-2, uygulanma biçimi açısından Türkçeye uyarlaması yapılan diğer pragmatik dil becerilerini değerlendirme araçlarından ayrılmaktadır. PDT-2 doğrudan öğrenciye uygulanan bir testtir. PDT-2 ile toplanan veriler birebir olarak öğrenciden toplanmaktadır. Bu çalışmada araştırma amaçlarında yer almamakla birlikte ayrıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı gelişimsel geriliği olan her bir çocuğu ayrıca gözlemlemiş ve testin uygulanması sırasında bireysel olarak notlar tutmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan notlardan en göze çarpanı gelişimsel geriliği olan çocukların büyük çoğunluğunun kendilerine yöneltilen soruları tekrarlama ve özetleme eğiliminde olmalarıdır. Gelişimsel geriliği olan çocuklar kendilerine okunan metni ve soruları özetleyerek yanıt vermişlerdir. Yanıt vermeden önce soru kalıplarını tekrar vurgulamışlardır. Çocukların bir kısmı metinde yer alan karakterlerin diyaloglarını kendine göre eklemeler yaparak devam ettirmiştir. Ancak çocuklar diyalogları eklemeler yaparak devam ettirmelerine rağmen soru için yeterli yanıt verememişlerdir. Ayrıca çocuklar kendilerine okunan metin ve gösterilen resim bağlamı dışında konuşmalar yapmışlardır. Bu konuşmalar zaman zaman kendi günlük yaşamlarından zaman zaman ise hayali durumlar üzerindendir. PDT-2 Fiziksel Bağlam soruları çocukların ortama, olaya yönelik yanıtlarını, görsel-jest ipuçları ise resimlerdeki karakterlerin jest ve mimiklerine bakarak duygu durumlarını değerlendirmeyi içermektedir. Ancak çocuklar resimlerde karakterlerin duygu durumlarından (kızgın, korkmuş vb.) ziyade fiziksel özelliklerine değinmişlerdir. Bazı durumlarda karakterlerin jestlerini taklit etmişlerdir. Örn; kızgın bir şekilde garsonla konuşan bir kadının olduğu resimde öğrenci yüzünü kızgın bir şekle sokarak “kadın böyle konuşuyor” demiştir. Fakat taklit ettiği duygu durumuna ilişkin “kadın kızgın konuşuyor vb.” açıklamalarda bulunmamıştır. Ayrıca gelişimsel geriliği olan öğrenciler sıklıkla resimlere ilişkin etiketlemelerde bulunmuşlardır (saat var, kitaplar var vb.). Keçeli-Kaysılı (2006) tarafından OSB’li çocukların dil kullanım özelliklerinin incelendiği bir çalışmada; çocuklara resimler sunulmuş ve ‘*Bu resim hakkında konuş*’ yönergesi verilerek çocuklardan ana resimdeki olaylara

ve kişilere değinmeleri beklenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak çocuklar resimdeki ana değinmekten ziyade ana anlamın dışındaki olaylara, kişilere değinmiş, resimde olmayan olaylar ile ilgili konuşmuş ve anlattıkları konuları tekrarlamışlardır.

PDT-2 sorularından bazıları karşıdaki kişiyi ikna etme, yanlış anlaşılmalari düzeltme durumlarını içermektedir. Gelişimsel geriliği olan çocuklardan bazıları ikna çabası için karakterin ağzından konuşarak sesini inceltmiş ancak ikna etmeye yönelik gerekli sözcükleri kullanmamışlardır. Benzer olarak yanlış anlaşılmalari içeren sorularda gelişimsel geriliği olan çocukların büyük çoğunluğu özür dilenmesi gerektiğini belirtmiş ancak yanlış anlaşılmayı düzeltmeye yönelik gerekli açıklamaları yapmamışlardır. Son olarak gelişimsel geriliği olan çocukların büyük çoğunluğu soyut dil becerilerini ölçen resimsiz sorularda zorlandığını ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından bir kontrol listesi geliştirilmiş ve çocuklar bu kontrol listesine göre seçilmişlerdir. Yani araştırmaya katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin kendilerine yöneltilen soruları yanıtlamak için yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Ancak pragmatik dil becerileri özel bağlamlara ve örtük kurallara bağlı karmaşık bir beceridir (Marasco ve diğerleri, 2004; Ünal, 2014). Çocukların dilin yapısal yönlerine hakim olmaları iletişimsel açıdan yeterli becerilere sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Bu durumun çocukların pragmatik dildeki güçlüklerini açıkladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular; PDT-2' nin pragmatik dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukları ayırt edebilen yeterli geçerlik ve güvenilirlik katsayısına sahip standardize bir test olduğunu göstermektedir. PDT-2' nin pragmatik dil becerilerini tanılamada ve tarama sürecinde kullanılması önerilmektedir. Pragmatik dil becerilerinin gelişimi sadece sözel beceriler değil sözel olmayan becerilerden de etkilenmekte, alıcı ve ifade edici dile ilişkin birçok beceriyi kapsamaktadır. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde dile ilişkin farklı alanların incelenmesi gerekmektedir. PDT-2 pragmatik dile ilişkin tüm beceri alanlarını (sözel ve sözsüz iletişim öğelerini) değerlendirmektedir. Aynı zamanda PDT-2 resimler aracılığı ile çocuklara görsel destekler sunmaktadır. Sorular ile birlikte sunulan resimlerin içeriğin bir parçası olarak referans ve anlamsal zenginleştirme sağlayarak bilişsel çabayı azaltabileceği bilinmektedir (Cooper, 1998, akt. Ryder, Leinonen ve Schulz, 2008). Bu nedenle PDT-2'nin özellikle gelişimsel geriliği olan çocukların pragmatik dil becerilerini

değerlendirmede diğer testlere göre avantajlı olduğu düşünülmektedir. Ancak standardize testlerin de kendilerine özgü sınırlılıklarının olduğu unutulmamalıdır. Çocukların pragmatik dil becerilerine ilişkin ayrıntılı bir profil elde edilmek istendiğinde ek olarak kontrol listeleri, profiller, doğal ortamda bir kodlama sistemi ile dil değerlendirilmesinden de yararlanılması önerilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya yönelik ve ileriki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. PDT-2 yazılı metinlere ve resimlere dayalı bir değerlendirme aracıdır. Yazılı metinlerin örnekleme oluşturan her iki grup için de zaman zaman uzun geldiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yazılı metinlerin videolar aracılığı ile sunumu önerilmektedir.
2. PDT-2'nin pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşayan çocukların taranması, tanılanması ve izlenmesi süreçlerinde kliniklerde ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde uzmanlar tarafından kullanılması önerilmektedir.

5.2.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklar; belirlenen yaş aralıklarındaki çocukların dil becerilerini değerlendirecek formal bir ölçme aracının olmaması, çalışma grubunun büyüklüğünden ötürü doğal bağlamda dil örneğinin alınamaması nedeni ile kronolojik yaşa göre eşleştirilmiştir. Ancak katılımcıların dil yaşına göre eşleştirilmelerinin pragmatik dil becerilerine ilişkin elde edilecek olan veriler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda katılımcıların dil yaşına göre eşleştirilmesi önerilmektedir.
2. PDT-2 maddeleri birden fazla bağlamı değerlendirmekte ve çocuğun tüm bağlamları gözетerek yanıt vermesi beklenmektedir. Örn madde 8'de, Ezgi arkadaşı Mehmet ile

sürekli alay etmekte ve onu kızdırmaktadır. Mehmet bu duruma çok sinirlenmiştir ve artık Ezgi ile görüşmeyecektir. Bu soruda öğrenciye “Ezgi Mehmet ile tekrar arkadaş olmak için ne söyleyebilir?” diye sorulmaktadır. Öğrencinin bu soruya vermesi gereken yanıt; Ezgi’nin özür dilemesi gerekliliğini ve tekrar arkadaş olmak için Mehmet’i ikna etmesi gerektiğini belirtmelidir. Bu soruda çocuklar (gelişimsel geriliği olan grup çoğunlukta) özür dilenmesi gerektiğini belirtmiş ancak ikna etmeye yönelik bir açıklamada bulunmamışlardır. Bu nedenle kısmen doğru yanıtlamış olsalar bile bu sorudan puan alamamışlardır. İleride pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilecek bir ölçme aracıda puanlama sisteminin bu durumlara duyarlı olması önerilmektedir.

3. Bu araştırmada gelişimsel geriliği olan grubu zihin yetersizliği ve OSB olan çocuklar oluşturmaktadır. İleriki araştırmalarda pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinen İşitme Yetersizliği, Öğrenme Güçlüğü, Down Sendromu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB), Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) olan çocuklardan oluşan daha geniş bir grubun pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.
4. Bu araştırmada çalışma grubunun büyüklüğüne G-POWER 3.1.9.4 programı kullanılarak karar verilmiş ve tatmin edici sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak Türkiye’deki genel nüfus ve gelişimsel geriliği olan bireylerin yaygınlık oranları düşünüldüğünde ileriki çalışmalarda daha büyük bir çalışma grubu ile çalışılması ve testin ayırt ediciliğinin İşitme Yetersizliği, Öğrenme Güçlüğü, Down Sendromu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB), Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) yetersizlik türlerini kapsayacak şekilde denemesi önerilmektedir.
5. PDT-2’ nin pragmatik dil becerilerini değerlendiren farklı araçlar ile karşılaştırılması önerilmektedir.
6. İleriki araştırmalarda PDT-2’de yer alan alt boyutlara yönelik müdahale programlarının hazırlanması önerilmektedir. Ayrıca pragmatik dil becerilerinin gelişimine yönelik müdahale öncesi ve sonrası karşılaştırmalarda PDT-2’nin kullanımı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AAIDD, (2010). FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability. 19 Aralık 2019 tarihinde AAIDD Web sitesi: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Abbeduto, L., & 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.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.
- Acarlar, F. (2019). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (s.181-197). Ankara: Pegem Akademi.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 937-987.
- Adams, C., Cooke, R., Crutchley, A., Hesketh, A., & Reeves, D. (2001). *Assessment of Comprehension and Expression 6-11*. Nelson..
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). *Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690.
- Akoğlu, G. (2011). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alduais, A. M. S. (2013). *Identifying typical and atypical manifestations of pragmatic language impairment in Arabic: A multi-method study of individuals with developmental dysphasia*. (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University.
- Alduais, A. M., Shoeib, R. A., Al-Hammadi, F. S., Al-Malki, K. H., & Alenezi, F. H. (2012). Measuring pragmatic language in children with developmental dysphasia: comparing results of Arabic versions of TOPL-2 and CELF-4 (PP and ORS subtests). *International Journal of Linguistics (IJL)*, 4(2), 475-494.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). Arlington, VA, American Psychiatric Association
- American Speech-Language-Hearing Association. (2014). *Social language use (pragmatics)*. American Speech-Language Hearing Association (ASHA). Retrieved from <http://www.asha.org/public/speech/development/Pragmatics>.
- Ateş, B. Ş. ve Küntay, A. C. Sosyal-edimsel dil ve iletişim becerilerinin gelişimi: Bebeklikte tipik ve atipik sosyal-bilişsel süreçler. https://www.researchgate.net/profile/Beyza_S_Ates/publication/310137361_adresinden_erisim_saglanmistir.
- Atılgan, H. (2013). Madde ve test istatistikleri. Hakan Atılgan, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s.293-314)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcil, S. (2011). *Sosyal İletişim Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkom, H. & Verhoeven, L. (2004). Pragmatic disability in children with specific language impairments. In Ludo Verhoeven & Hans van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders; theoretical issues and clinical implications* (p. 283-306). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balkom, H.V., & Verhoeven, L. (2004). Classification of Developmental Language Disorders; Theoretical Issues And Clinical Implications. In Ludo Verhoeven & Hans van Balkom (Eds.), *Pragmatic disability in children with specific language impairments*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512.
- Bishop, D. (2013). *Children's Communication Checklist (CCC-2)*. In Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders (pp. 614-618). Springer, New York, NY.
- Bishop, D. V., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.

- Botting, N. (2004). Children's Communication Checklist (CCC) scores in 11- year- old children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 215-227.
- Brook, S. L., & Bowler, D. M. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 61-81.
- Bufkin, L. J., & Altman, R. (1995). A developmental study of nonverbal pragmatic communication in students with and without mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 199-207.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Örneklemeye yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Camarata, S. M., & Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention- deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 207-214.
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2(4), 325-344.
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *CASL: Comprehensive assessment of spoken language*. American Guidance Services.
- Carvalho, C. A. F., Lúcio, P. S., & Ávila, C. R. B. (2015, August). Psychometric equivalence of the Brazilian version of the Test of Pragmatic Language 2-TOPL-2. *In CoDAS* 27(4), (pp. 344-349). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Clark, H. H., & Bly, B. (1995). Pragmatics and discourse. speech, language and communication. In J.L. Miller & P.D. Eimas (Eds.), *Handbook of perception and cognition* (s.371-410). New York: Academic Press.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Cummings, L. (2009). The assessment and treatment of pragmatic disorders. In *Clinical pragmatics* (p. 177-209). Cambridge University Press.
- Cummings, L. (2011). Pragmatic disorders and their social impact. *Pragmatics and Society*, 2(1), 17-36.
- Çevik, D. (2019). İletişim, konuşma ve dil: Temel kavramlar. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s.2-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. NFER-Nelson.
- Dickinson, E. (2001). Morphology: The words of language. In V. Fromkin, R. Rodman, N. Hultin, & H. Logan, (Eds.), *An introduction to language* (pp. 35-77). Harcourt Canada.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122.
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2): 1-23
- Ege, P. (2007). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. Seyhun Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.109-121). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eisenberg, S. L., Fersko, T. M., & Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 323-342.
- Emerich, D. M., Creaghead, N. A., Grether, S. M., Murray, D., & Grasha, C. (2003). The comprehension of humorous materials by adolescents with high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 253-257.
- Gençay, G. (2007). *Üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., & Sergeant, J. A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1437-1453.
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*. Pro-Ed.
- Güven, O. S. (2014). *İki dil testinin (TEDİL ve TODİL) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harris, J. (2002). *Early language development: Implications for clinical and educational practice*. Routledge.

- Helland, W. A., & Heimann, M. (2007). Assessment of pragmatic language impairment in children referred to psychiatric services: A pilot study of the Children's Communication Checklist in a Norwegian sample. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 32(1), 23-30.
- Helland, W. A., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33-39.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoffmann, A. K. (2011). *Pragmatic language assessment in Williams Syndrome*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Hoffmann, A., Martens, M. A., Fox, R., Rabidoux, P., & Andridge, R. (2013). Pragmatic Language Assessment in Williams Syndrome: A Comparison of the Test of Pragmatic Language—2 and the Children's Communication Checklist—2. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- International Test Commission (2005). *International Guidelines on Test Adaptation*. [www.intestcom.org]
- Johnston, F. & Stansfield, J. (1997). Expressive pragmatic skills in pre- school children with and without Down's syndrome: parental perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(1), 19-29.
- Johnston, F., & Stansfield, J. (1997). Expressive pragmatic skills in pre- school children with and without Down's syndrome: parental perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(1), 19-29.
- Kan, A. (2013). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. Hakan Atılgan, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s.23-81)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kara, A. (2015). *Erken dönem imgesel yeti edinimi: Türkçe deyimsele ifadelerin yedi ve onbir yaş arasında anlaşılma süreçleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keçeli – Kaysılı, B. (2006). Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin B., (2012), *İstatistiksel güç analizi: Sosyal bilimler alanında bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Ketelaars, M. P. (2010). *The nature of pragmatic language impairment*. (Unpublished dissertation). Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kılıç, S. (2015). Kappa Testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3).
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara, Edge Akademi.
- Kirchner, D. M., & Prutting, C. A. (1987). Spontaneous verbal repetition: A performance-based strategy for language acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1(2), 147-169.
- Laws, G., & Bishop, D. V. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(1), 45-64.
- Lee, S. B., Song, S. H., Ham, J. H., Song, D. H., & Cheon, K. A. (2015). Idiom comprehension deficits in high-functioning autism spectrum disorder using a Korean autism social language task. *Yonsei Medical Journal*, 56(6), 1613-1618.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91-10.
- Marasco, K., O'Rourke, C., Riddle, L., Sepka, L., & Weaver, V. (2004). Pragmatic language assessment guidelines: A best practice document ECICMC Standards and Guidelines Speech Sub-Committee. *Early Childhood Intervention Council of Monroe County*, 2-8.
- Norbury, C. F. (2013). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216.
- Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 75, 171–176.
- Özduvan, V. (2005). *6-7 yaş normal gelişim gösteren çocuklarda zeka ve pragmatik dil yetileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Paul, R. (2000). *Language disorders from infancy through adolescents* (2nd ed.). Saint Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *TOPL-2: Test of Pragmatic Language*. Pro-Ed.

- Pijnacker, J., Vervloed, M. P., & Steenbergen, B. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449.5.
- Poletti, M. (2011). A neuropsychological approach to the etiology of pragmatic language impairment. *Clinical Neuropsychiatry*, 8(5), 287-294.
- Prendeville, J.A. (2009). Infant and preschool language development. In Alejandro E. Brice & Roanne G. Brice (Eds.), *Language development: Monolingual and bilingual acquisition*. Pearson.
- Prutting, C. A., & Kittchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and hearing Disorders*, 52(2), 105-119.
- Reichow, B., Salamack, S., Paul, R., Volkmar, F. R., & Klin, A. (2008). Pragmatic assessment in autism spectrum disorders: A comparison of a standard measure with parent report. *Communication Disorders Quarterly*, 29(3), 169-176.
- Rundblad, G., & Annaz, D. (2010). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14(1), 29-46.
- Russell, R. L., & Grizzle, K. L. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 59-73.
- Ryder, N., Leinonen, E., & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 427-447.
- Sahin, S., Yalcinkaya, F., Muluk, N. B., Bulbul, S. F., & Cakir, I. (2009). Abilities of Pragmatic Language Usage of the Children with Language Delay After the Completion of Normal Language Development Training. *Journal of International Advanced Otology*, 5(3).
- Scudder, R. R., & Tremain, D. H. (1992). Repair behaviors of children with and without mental retardation. *Mental Retardation*, 30(5), 277.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. (2000). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (UK [CELF-3UK])*. London: Psychological Corporation.
- Seymour, H. N., Roeper, T., De Villiers, J., & De Villiers, P. A. (2003). *Diagnostic evaluation of language variation—screening test*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Shore, C. M. (1994). *Individual differences in language development*. Sage Publications, London.

- Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2162-2173.
- State of Delaware Delaware Developmental Disabilities Council (2007). _What is a Developmental Disability?“ 12 Ağustos 2020 tarihinde Delaware.gov Web sitesi: <http://ddc.delaware.gov/faqs.shtml> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Şentürk, I. (2006). *Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1.Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Topbaş, S. (2007). Dilin bileşenleri. Seyhun Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.29-38). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2007). Edimbilgisi-kullanımbilgisi gelişimi. Seyhun Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.149-164). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, F. (2012). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar. *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 143-184). Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Turan, F. ve Gündüz, S. (2019). İletişim ve dil becerileri. Acarlar, F. ve Diken, Ö. (Eds.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (s.59-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turkstra, L.S., Clark, A., Burgess, S., Hengst, J.A., Wertheimer, J.C., & Paul, D. (2017) Pragmatic communication abilities in children and adults: implications for rehabilitation professionals, *Disability and Rehabilitation*, 39(18), 1872-1885, doi: 10.1080/09638288.2016.1212113
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, Nitel ve Karma Araştırma. Selçuk Beşir Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları içinde* (s.29-56). Ankara: Eğiten Kitap.

- Ünal, Ş. (2014). *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin (Ccc-2) Türkçe'ye uyarlama çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Volden, J. (2004). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(2), 171-189.
- Volden, J., & Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 109-130.
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*. doi: [doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0011\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0011))
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14.
- Wyatt, T.A. (2009). Adolescent language development. In Alejandro E. Brice & Roanne G. Brice, (Eds.), *Language development: Monolingual and bilingual acquisition* (p. 190-222). Pearson.
- Yıldız, G. (2008). *Down sendromlu bireylerin Türkçe'deki çekim eklerini kullanım özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*.

EKLER

- EK-1: Aile / öğretmen görüşme formu
- EK-2: Kontrol listesi
- EK-3: Katılımcı izin formu
- EK-4: TOPL-2 Çeviri İzin Belgesi
- EK-5: TOPL-2 alt bileşenleri ve maddeler
- EK-6: Uzman Görüş Formu
- EK-7: Dış Gözlemci Veri Kayıt Formu
- EK-8: Pragmatik Dil Testi (PDT)- 2 örnek kullanım
- EK-9: Pragmatik Dil Kullanım Endeksi
- EK-10: Özgeçmiş
- EK-11: Etik Kurul Raporu
- EK-12: MEB Araştırma İzin Formu

EK -1
AİLE / ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin;

Ad – Soyadı:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaş:

Sınıf:

Okul:

Gelişimsel geriliği olan çocuklar için;

Tanı aldığı yaş:

Eğitime başladığı yaş:

Nerede eğitim alıyor? Kaynaştırma Sınıfı () Rehabilitasyon Merkezi ()

Haftada kaç saat eğitim alıyor? Kaynaştırma:
 Rehabilitasyon Merkezi:

Ek Yetersizliği var mı? Var () Yok ()

Daha önce uygulanan standart bir test var mı? (Gelişimsel tarama testi, Zeka testi, Dil testi, vb.)

EK-2.
KONTROL LİSTESİ

DİL – İLETİŞİM BECERİLERİ

Alıcı Dil Becerileri	Evet/Hayır
Adı söylenen nesneleri seçer. (Araba, kalem, sandalye, dolap, bebek). 2/3 eylem içeren yönergeleri yerine getirir. (Bebeği al ve salla. Topu al, kovaya at. Tarağı al ve bebeğin saçını tara.) Kendisine okunan kısa bir öykü/metni sonuna kadar dinler.	
Kendisine okunan öykü/metin ile ilgili soruları cevaplar.	
İfade Edici Dil Becerileri	Evet/Hayır
İstek, beğeni, itirazlarını kelimeler / cümleler kullanarak ifade eder. Örn; Oyuncak arabaları gösterip “araba istiyorum” der. (İstek) Sevmediği bir yemek sunulduğunda “... yemek istemiyorum” der. (İtiraz) Kurallı-basit cümleler kurar (En az 2 sözcük içeren). Örn; Anne gel. (Özne+eylem) Beşiği salla. (Eylem+nesne) Anne beşiği salla. (Özne+nesne+eylem) Sorular sorar. (Neden, nasıl vb. soruları sorar) İletişim kurarken sıra alır. Öğrencinizin gün içerisinde kurduğu bir cümleyi yazınız.	

EK-3. KATILIMCI İZİN FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Test of Pragmatic Language-2 (Topl-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması” adıyla, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın amacı; 6-12 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)” ölçme aracının Türkçeye uyarlama ve standardizasyon çalışmasını yapmaktır. Araştırma uygulaması; Anket / Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Burcu AKTAŞ

İletişim bilgileri: 0374 54 1000 (1744),

e-mail: burcuaktas@ibu.edu.tr

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

XXXXXX

EK-4.
TOPL-2 TÜRKÇEYE ÇEVİRİ İZİN BELGESİ



Permission Date: June 27, 2018

Fee: Waived

Termination Date: June 28, 2019

Request From: Burcu Aktas
Bolu Abant İzzet Baysal University
Education Faculty, Special Education Dept., Z-16
Bolu, TURKEY
Tel: 90 374 254 1000 (1690)
burcuaktas@ibu.edu.tr

STUDENT TRANSLATION PERMISSION

THIS PERMISSION effective as of **June 27, 2018** (the “Effective Date”) is by and between **PRO-ED, Inc.** (“Publisher”) and **Burcu Aktas** (“Requestor”) **Bolu Abant İzzet Baysal University**

WHEREAS, Requestor acknowledges that Publisher is the publisher and owner of all right, title, and interest in and to the product known as the *Test of Pragmatic Language – Second Edition (TOPL-2)* (the “Publication”), including the exclusive right to distribute translations thereof; and

WHEREAS, Requestor wishes to obtain Publisher’s permission to translate the Publication into the **Turkish** language (the “Subject Language”) as part of Requestor’s dissertation or master’s thesis for **Bolu Abant İzzet Baysal University** and as described further in the **Exhibit “A”** attached hereto (the “Research Purpose”); and

WHEREAS, Requestor wishes to prepare the translation, in consideration of a limited license to use and reproduce such translation,

NOW, THEREFORE, the parties agree as follows:

1. Requestor acknowledges that the Translated Publication, defined below, shall be a commissioned work made for hire, and agrees that all rights in and to the Translated Publication, including any copyright in any work created by Requestor, a part of preparation of the Translated Publication, shall be the property of the Publisher. Requestor shall execute at Publisher’s request any further documents necessary and appropriate to confirm Publisher’s ownership of all rights to the Translated Publication.
2. Subject to the limitations specified in Section 3 below, **Publisher hereby grants to Requestor a nonexclusive, nontransferable permission to translate and adapt the Publication in the Subject Language including the creation of a local normative sample in the Territory defined below (the “Translated Publication”).**

3. Requestor agrees that:

- (a) Requestor shall not copy, translate, publish, market, distribute, license, or sell the Translated Publication for any use other than the Research Purpose;
- (b) Requestor shall not under any circumstance use, sell, market, distribute, or license the Translated Publication for any commercial use.

4. The Publisher hereby grants to the Requestor a nonexclusive, nontransferable permission to use the trademarks identified in **Exhibit "B"** attached hereto (the "Licensed Marks") in association with the translation, adaptation, and printing of the Translated Publication in the Territory. It is understood and agreed that Publisher shall retain all right, title and interest in the Licensed Marks. Requestor shall not, at any time during or after the effective permission dispute or contest, directly or indirectly, Publisher's exclusive right in and to the Licensed Marks or the validity thereof, and shall not file or seek to file any trademark applications or registrations related to any of the Licensed Marks at any time. Requestor agrees that its use of the Licensed Marks inures to the benefit of Publisher and its licensors, and that Requestor shall not acquire any rights in the Licensed Marks, except as expressly provided in this permission. Requestor acknowledges and agrees that the Licensed Marks shall only be used with notices or legends with respect to the ownership of the licensed Marks as may be required by Publisher.

5. The permission granted herein is limited as noted below:

(a) **Reproductions:** Requestor is authorized to reproduce the Translated Publication a maximum of:

- i. **Examiner Manuals:** 1
- ii. **Forms:** 1
- iii. **Miscellaneous (i.e., Picture Book, etc.):** 1 Picture Book

(b) **Term:** The permission granted shall run for a period of **one year** from the Effective Date, after which time the Requestor shall cease all reproduction of the Translated Publication.

(c) **Administrations:** If the Translated Product is a test or assessment, the Requestor shall be limited to 1 test administration of the Translated Product.

(d) **Territory:** The Translated Product shall be used only in the country **Turkey (the "Territory")**.

6. Requestor hereby agrees to deliver to the Publisher an electronic copy of the Translated Publication immediately upon its completion and a copy of the results of the Requestor's study. Copies shall be forwarded to the Publisher at: translations@proedinc.com.

7. Except as provided herein, there will be no deletions, additions, or other changes in the text without the prior written permission of the Publisher. Any subsequent use beyond that specifically for the use of the Translated Publication in the Research Purpose is subject to review, approval, and grant of permission by the Publisher.

8. Requestor acknowledges that the information and data disclosed to him/her in connection with the Translated Publication is confidential and proprietary to the Publisher. Requestor agrees that he/she shall not disclose, directly or indirectly, in whole or in part to any person, firm, corporation or other entity, any confidential information that he/she receives. Requestor shall not use the confidential information for his/her own monetary benefit, or copy, or reproduce the confidential information. In the event the Publisher were to use or publish the Requestor's Translated Publication in or for a future publication, the Publisher will cite the Requestor in the acknowledgements of such work provided, however, Requestor shall not receive any compensation, payment, or royalty for the Publisher's use of the Translated Work. In the event the Publisher or a Licensee of the Publisher creates its own adaptation of the Publication, the Publisher is not obligated to acknowledge or cite the Requestor or the Translated Work.

9. DESTINATION / EXPORT CONTROL: PROHIBITED COUNTRIES; LICENSES AND PERMISSIONS EXCLUSIVELY TO PERSONS IN APPROVED TERRITORY: The Foreign Adapted Work or any products or licenses related to the Agreement shall not be sold or licensed as the case may be in the countries of Cuba, Iraq, Libya, or

North Korea (the "Prohibited Countries). Products purchased or intellectual property rights licensed from the Licensor are controlled by the United States government and authorized for export only to the countries corresponding to the Licensed Territory for use by consignee, licensee, or end-user customers within the Licensed Territory. Products or licenses, including products created under the license, may not be resold, transferred, sublicensed, or otherwise disposed of, to any other country or to any other person not within the Licensed Territory, either in their original form or after being incorporated into other items without first obtaining approval from the U.S. Government or as otherwise authorized by U.S. law and regulations.

10. Credit will be given as follows:

"Copyright ©2007 PRO-ED, Inc. *Test of Pragmatic Language – Second Edition (TOPL-2)* translated with permission of the Publisher. All rights reserved.

No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system without the proper written permission of PRO-ED, Inc., unless such copying is expressly permitted by federal copyright law. Address inquiries to Foreign Rights Department, PRO-ED, Inc., 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, Texas 78757-6897."

11. This Permission contains the entire permission between the parties with respect to its subject matter and supersedes any and all prior permissions, arrangements or understandings between the parties.

12. This Permission will be construed, and the performance hereunder governed, in accordance with the laws of the State of Texas, without regard to its principles of conflicts of laws.

Approved:



**Robert K. Lum
Vice President
PRO-ED, Inc.**

EK-5.
TOPL-2 ALT BİLEŞENLERİ ve MADDELER

TOPL-2 Alt Bileşenler ve Maddeler						
Maddeler	Durumsal Bağlam		Söylem Bağlamı		Semantik Bağlam	
	<i>Fiziksel Bağlam</i>	<i>Dinleyici</i>	<i>Konu</i>	<i>Amaç</i>	<i>Görsel- Jest İpuçları</i>	<i>Soyutlama</i>
1. Madde	*			*	*	
2. Madde			*	*		
3. Madde	*			*	*	
4. Madde		*		*		
5. Madde		*	*	*		
6. Madde			*	*		
7. Madde	*			*	*	
8. Madde		*		*		
9. Madde		*	*	*		
10. Madde		*	*	*	*	
11. Madde	*	*		*	*	
12. Madde			*	*		
13. Madde		*		*	*	
14. Madde			*	*		
15. Madde		*		*		
16. Madde		*	*	*		
17. Madde		*		*	*	
18. Madde						*
19. Madde			*	*		
20. Madde						*
21. Madde						*
22. Madde			*	*		
23. Madde						*
24. Madde		*		*		
25. Madde			*			
26. Madde						*
27. Madde		*		*		
28. Madde		*		*		
29. Madde						*
30. Madde		*	*			
31. Madde		*	*			
32. Madde		*	*	*		
33. Madde			*	*		
34. Madde		*		*		
35. Madde		*		*	*	
36. Madde		*	*	*		
37. Madde		*		*		
38. Madde						*
39. Madde			*	*		
40. Madde						*
41. Madde						*
42. Madde						*
43. Madde						*

EK-6.
UZMAN GÖRÜŞÜ DEĞERLENDİRME FORMU

Saygıdeğer Hocam,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN danışmanlığında yapmakta olduğum doktora tezinde 6-12 yaş arası normal gelişim gösteren çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacı ile Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Test of Pragmatic Language-2 (TOPL-2)” ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmayı amaçlamaktayız.

Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 2007) 6-18 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmede kullanılan norm temelli standardize testlerden birisidir. TOPL-2 doğal günlük iletişim ve sosyal etkileşimler etrafında dönen anlatıları ve hikaye bağlamını kullanır. Pragmatik dil becerilerini yedi temel alanda değerlendirir. Bu alanlar; fiziksel bağlam, izleyici, konu, amaç, görsel-jestseller ipuçları, soyutlamalar ve pragmatik değerlendirmedir. TOPL-2, 43 maddeden oluşmaktadır (6-7 yaş ilk 17 madde; 8-18 yaş 43 madde). Ayrıca, pragmatik becerilerin ek nitel bilgilerini sağlamak için 19 seçmeli pragmatik değerlendirme (PE) maddesi bulunmaktadır. Bireyin cevaplarını puanlamak için “**doğru (1)** veya **yanlış (0)**” madde puanlama ilkeleri kullanılmaktadır. Uygulayıcı ölçek maddelerini sunmak için resimli el kitabını kullanır. Ölçek maddelerinin 31 tanesi resimler sunularak değerlendirir. Soyut iletişim becerilerini değerlendirme gerektiren maddeler (18, 20, 21, 23, 26, 29, 38, 39, 40, 41, 42, 43) için resim kullanılmamaktadır. Ölçek resimleri ayrı bir formda yer almaktadır.

Sizden dileğimiz ilgili ölçek maddelerini ve resimleri kültürel uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirmeniz ve önerilerinizi sunmanızdır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Arş. Gör. Burcu AKTAŞ

Uzman Görüşü Değerlendirme Formu

Madde	Soru	Kültüre Uygun		Anlaşılır		Öneriler
		Evet	Hayır	Evet	Hayır	
1	“Doktor muayenehanesi”					
2	“Resim Yapmak”					
3	“Restoran”					
4	“Sinemaya Gitmek”					
5	“Korku Filmi”					
6	“Kate’i Almak”					
7	“Mağaza”					
8	“Arkadaşlar”					
9	“Öğretmenle Konuşmak”					
10	“Oyun ve Güreş”					
11	“Futbol Oyunu”					
12	“Kurabiyeler”					
13	“Sözünü Kesme”					
14	“Oyun”					
15	“Öğretmen”					
16	“Pijama Partisi”					
17	“Kütüphane”					
18	“Soyut”					
19	“Islak Çimento”					
20	“Soyut”					
21	“Soyut”					
22	“Sandviçler”					
23	“Soyut”					
24	“Rehber Öğretmen ile Konuşmak”					

25	“Tekne Yarışı”					
26	“Soyut”					
27	“Yeni Patenler”					
28	“Kart Oyunu”					
29	“Soyut”					
30	“Bir Arkadaş Hakkında Konuşmak”					
31	“Yaz Tatili Hakkında Konuşmak”					
32	“Komşunun Aletleri”					
33	“Kalemleri Toplamak”					
34	“Sır”					
35	“Resimleri Asmak”					
36	“Film”					
37	“Kalemleri Paylaşma”					
38	“Soyut”					
39	“Soyut”					
40	“Soyut”					
41	“Soyut”					
42	“Soyut”					
43	“Soyut”					

EK-7.
DIŞ GÖZLEMCİ VERİ KAYIT FORMU

	Evet	Hayır
Araştırma amacı açıklandı mı?		
Her bir ölçek maddesi uygulandı mı?		
Ölçek maddeleri okunmadan önce resimli/resimsiz olduklarına ilişkin bilgi verildi mi?		
Her bir ölçek maddesi ile ilgili anlatım problemi olup olmadığı soruldu mu?		
Her bir ölçek maddesi ile ilgili anlaşılır olup olmadığı soruldu mu?		
Her bir ölçek maddesi ile ilgili açıklayıcı ek bilgiye ihtiyaç duyulup duyulmadığı soruldu mu?		
Resimli ölçek maddelerinde resimlerin anlaşılır olup olmadığı soruldu mu?		
Toplam:		
Yüzde:		

EK-8.
PRAGMATİK DİL TESTİ (PDT)- 2 ÖRNEK KULLANIM

Doktor Muayenehanesi



Doktor

Çocuk

Madde 1: “Doktor Muayenehanesi”

Bu resimde doktorun muayenehanesinde bir çocuk var. Çocuğa dikkatlice bak. Çocuk doktora ne diyor? Sen bunu nasıl anladın?

Puanlama;

1 puan: Yanıt, (1) ortamı (doktorun ofisi) ya da durumu (muayene eden/ilâç tutan doktor) referans göstermelidir [fiziksel bağlam]; (2) bir amaca hizmet eden ve resme referans veren mantıklı bir tepkiyi içermelidir [amaç]; ve (3) yüz ifadelerini, jestleri ve / veya beden dilini dikkate almalıdır [görsel-jestsel ipuçları].

Doğru yanıt örnekleri;

"Doktor çocuğun alması için ilâç tutuyor ve çocuk onları almak istemiyor."

"Çocuk ilacı istemiyor ve doktor verse bile onları almayacağını söylüyor."

"Bu çocuk doktorun muayenehanesinde olmayı sevmiyor ve ilacı almıyor."

“İlaçları almasını istediği için doktora kızıyor ve doktora “Hayır! İstemiyorum.” diyor.

“Çocuk; ‘ben hiç ilaç istemiyorum ve doktora gitmeyi sevmiyorum ‘diyor.”

0 puan: Yanıt, resim bağlamında mantıklı tepkiyi ve/veya fiziksel bağlam ve/veya görsel-jests el ipuçlarının herhangi bir kullanımını içermemektedir.

Yanlış yanıt örnekleri;

“Çocuk; ‘kendimi iyi hissetmiyorum’ diyor.”,

“O ilaçları sevmiyor ve almıyor.”,

“O hiç ilaç almayacak”

“Annesi onu doktora götürdü ve orada olmak istemiyor.”,

“Doktorun muayenehanesine gitmek istemiyor”.



EK-9.
PRAGMATİK DİL KULLANIM ENDEKSİ

Converting TOPL-2 Raw Scores to Indexes and Percentile Ranks by Age Group										
Percentile rank	Age									Pragmatic Language Usage Index
	6-0 to 6-11	7-0 to 7-11	8-0 to 8-11	9-0 to 9-11	10-0 to 10-11	11-0 to 11-11	12-0 to 12-11	14-0 to 14-11	16-0 to 16-11	
<1	—	—	—	—	—	—	—	<3	<6	55
<1	—	—	—	—	—	—	—	3	6	56
<1	—	—	—	—	—	—	0	—	7	57
<1	—	—	—	—	—	—	—	4	—	58
<1	—	—	—	—	—	—	1	5	8	59
<1	—	—	—	—	—	—	2	—	9	60
<1	—	—	—	—	—	—	3	6	—	61
<1	—	—	—	—	—	0	—	7	10	62
<1	—	—	—	—	0	1	4	—	11	63
<1	—	—	—	0	—	—	5	8	12	64
1	—	—	0	—	1	2	—	9	—	65
1	—	—	—	1	—	3	6	—	13	66
1	—	—	1	—	—	—	7	10	—	67
1	—	—	—	—	2	4	—	11	14	68
2	—	0	—	2	3	5	8	12	15	69
2	0	—	2	—	—	—	9	—	—	70
3	—	—	—	3	4	6	—	13	16	71
3	—	—	3	4	5	7	10	—	—	72
3	—	1	—	—	—	—	11	14	17	73
4	—	—	4	5	6	8	—	15	18	74
5	1	—	—	—	7	9	12	—	—	75
5	—	—	5	6	—	—	13	16	19	76
6	—	—	—	7	8	10	—	—	—	77
7	—	2	6	—	9	11	14	17	20	78
8	—	—	—	8	—	12	15	18	21	79
9	2	—	7	—	10	—	—	—	—	80
10	—	—	8	9	—	13	16	19	22	81
12	—	3	—	10	11	14	—	—	—	82
13	—	—	9	—	12	—	17	20	23	83
14	3	—	10	11	—	15	—	21	24	84
16	—	—	11	12	13	16	18	—	—	85
18	—	4	12	—	14	—	19	22	25	86
19	—	—	—	13	—	17	20	23	—	87
21	4	—	13	—	15	18	—	—	26	88
23	—	—	—	14	16	—	21	24	—	89
25	—	5	14	15	—	19	22	—	27	90
27	—	—	—	—	17	20	—	25	—	91
30	5	—	15	16	18	—	23	26	28	92
32	—	6	—	—	—	21	24	—	29	93
35	—	—	16	17	19	22	—	27	—	94
37	—	—	—	18	20	—	25	—	30	95
39	6	—	17	—	—	23	—	28	—	96

Table C.1 (continued)

Percentile rank	Age									Pragmatic Language Usage Index
	6-0 to 6-11	7-0 to 7-11	8-0 to 8-11	9-0 to 9-11	10-0 to 10-11	11-0 to 11-11	12-0 to 13-11	14-0 to 15-11	16-0 to 18-11	
42	—	7	—	19	21	24	26	29	31	97
45	—	—	18	20	22	—	27	—	—	98
47	7	—	—	—	—	25	—	30	32	99
50	—	8	19	21	23	26	28	—	—	100
53	—	—	—	—	24	—	29	31	33	101
55	8	9	20	22	—	27	—	32	34	102
58	—	—	—	23	25	28	30	—	—	103
61	9	—	21	—	26	—	31	33	35	104
63	—	10	—	24	—	29	—	—	—	105
65	—	—	22	25	27	30	32	34	36	106
68	—	—	—	—	28	—	33	35	—	107
70	10	—	23	26	—	31	—	—	37	108
73	—	11	—	—	29	32	34	36	38	109
75	—	—	24	27	30	—	—	—	—	110
77	—	—	25	28	—	33	35	37	39	111
79	11	—	26	—	31	34	36	38	—	112
81	—	12	—	29	32	—	—	—	40	113
82	—	—	27	—	—	35	37	39	—	114
84	—	—	28	30	33	36	38	—	41	115
87	12	—	—	31	34	—	—	40	—	116
87	—	13	29	—	—	37	39	41	42	117
89	—	—	—	32	35	38	40	—	43	118
90	—	—	30	33	36	—	—	42	—	119
91	13	—	—	—	—	39	41	—	—	120
92	—	14	31	34	37	40	42	43	—	121
93	—	—	—	—	—	—	—	—	—	122
94	14	—	32	35	38	41	43	—	—	123
95	—	—	33	36	39	42	—	—	—	124
95	—	15	34	—	40	—	—	—	—	125
96	—	—	—	37	—	43	—	—	—	126
97	15	—	35	—	41	—	—	—	—	127
97	—	16	36	38	42	—	—	—	—	128
97	—	—	—	39	—	—	—	—	—	129
98	16	17	37	40	43	—	—	—	—	130
98	—	—	—	—	—	—	—	—	—	131
99	17	—	38	41	—	—	—	—	—	132
99	—	—	—	42	—	—	—	—	—	133
99	—	—	39	—	—	—	—	—	—	134
99	—	—	40	43	—	—	—	—	—	135
99	—	—	—	—	—	—	—	—	—	136
>99	—	—	41	—	—	—	—	—	—	137
>99	—	—	42	—	—	—	—	—	—	138
>99	—	—	43	—	—	—	—	—	—	139

EK-10. **ÖZGEÇMİŞ**

Burcu AKTAŞ

E-mail : burcuaktas@ibu.edu.tr

ÖĞRENİM BİLGİSİ

2015-Devam ediyor: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Doktora

Tez Konusu: Test of Pragmatic Language-2 (Topl-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması

Danışman: Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

2013-2015: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Tezli Yüksek Lisans

Tez Adı: Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme–Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği

Danışman: Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

2007-2011: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

2013-... Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi, BOLU

2012-2013 İstanbul Teknik Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, Görevlendirme (Dil Eğitimi), İSTANBUL

2011-2012 Özel Atamert Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi, İşitme Engelliler Öğretmeni, ŞANLIURFA

KATILDIĞI SEMİNERLER / ÇALIŞTAYLAR

2013-23. Özel Eğitim Kongresi-BOLU

2013-Nitel Araştırma ve Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi, Prof. Dr. Yıldız Uzuner- Yrd. Doç. Dr. Sema Ünlüer, BOLU

2014- Disleksi Eğitim Günleri, Kavram Meslek Yüksekokulu, İSTANBUL

2014- Using Evidence Based Naturalistic Teaching Strategies to Enhance Language Instruction with Children with Autism Spectrum Disorders”, Linda A. LeBlanc, ANTALYA.

2014-Improving Joint Attention and Reciprocal Social Language Skills in Children with Autism”, Bridget A. Taylor, ANTALYA.

2015-Disleksi Öğrenme Güçlüğünde Güncel Yaklaşımlar ve Gelecek Hedeflerinin Belirlenmesi Çalıştayı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, ANTALYA

2016-Özel Gereksinimli Bireylere Matematik Öğretiminde Nokta Belirleme (Touch Math) Yönteminin Kullanılması, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, SAKARYA

2016-A Play-Based Approach to Applied Behavior Analysis”, Amanda BOUTOT, Samuel DIGANGI, ESKİŞEHİR.

2016-Söz-Öncesi İletişim Becerilerinin Doğal Bağlamda Öğretimi- Milieu Yöntemi”, Prof. Dr. Funda Acarlar, ESKİŞEHİR.

2016-Türk İşaret Dili Eğitimi, BOLU

2017-Madde Bağımlısı Yetişkinlerin ve Ailelerin Rehabilitasyonu ve Topluma Yeniden Kazandırılması, BOLU

2017-Nitel Araştırma Süreci, Prof. Dr. Serap Cavkaytar, BOLU

2017-Özel Gereksinimli Bireylere Matematik Öğretiminde Nokta Belirleme Yönteminin Kullanılması, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış, BOLU

2018-Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP), Prof. Dr. Gönül Kırcaali İftar, BOLU

ESERLER

A) Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Aktaş, B., Kot, M., ve Yıkılmış, A. (2020) Geçiş Planlama ve Geçiş Hizmetleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1-22.
2. Aktaş, B., & Ciftci-Tekinarslan, I. (2018). The Effectiveness Of Parent Training A Mothers Of Children With Autism Use Of Mand Model Techniques. International Journal of Early Childhood Special Education, 10(2), 106-120.
3. Çevirgen, A., Aktaş, B. & Kot, M. (2018). The Influence Of Visual Arts Education On Children With Asd. European Journal of Special Education Research, 3(2), 16-28. Doi: 10.5281/zenodo.1172070
4. Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1841-1860.
5. Kot, M., Keskin, N. K., Aktaş, B., & Yıkılmış, A. (2018). Effectiveness Of Touch Math Technique: Meta-Analysis Study. European Journal Of Special Education Research, 3(4), 100-111., Doi: 10.5281/Zenodo.1326894.
6. Yıkılmış, A. Kot, M., Terzioğlu, N. K. ve Aktaş, B.(2018). Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılan Matematik Araştırmalarının Betimsel Analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18(4).
7. Aktaş, B., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2017). Annelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine ilişkin görüşleri. Journal of Human Sciences, 14 (2), 1848-1860.

8. Yıkıms, A., Keskin, N. K., Kot, M., ve Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1548-1583.
9. Aktaş, B., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.

B) Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

1. Aktaş, B., Çifci-Tekinarslan, İ., ve Eldeniz-Çetin, M. (2018). Özel Gereksinimli Bireylere Sosyal İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Tepki İsteme – Model Olma Tekniği Kullanımının Değerlendirilmesi. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI2018) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). Eskişehir.
2. Aktaş, B., Kot, M., ve Yıkıms, A. (2017). Geçiş Planlama ve Geçiş Hizmetleri. International Congress of Special Education, 12(4), Doi: 10.18844/cjes.v12i4 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
3. Kot M., Aktaş, B., ve Yıkıms, A. (2017). Yazılı Basında Özel Gereksinimli Bireyler. International Congress of Special Education, 12(4), Doi: 10.18844/cjes.v12i4 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
4. Yıkıms, A., Kot, M., Aktaş, B., Yöndem, M. Ç., ve Terzioğlu, N. K. (2017). Matematikte Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Üzerine Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. International Congress of Special Education (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
5. Yıkıms Ahmet, Kot Mehtap, Aktaş Burcu, Keskin Nesime Kübra (2017). Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılan Matematik Araştırmalarının Betimsel Analizi. 3th Sarajevo International Conference (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
6. Kot Mehtap, Aktaş Burcu, Keskin Nesime Kübra, Yıkıms Ahmet (2017). Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği: Meta-Analiz Çalışması. 3th Sarajevo International Conference (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
7. Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). Müzik Dersinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yapılan Uyarlamalar. Müzed Uluslararası 2. İpekyolu Müzik Konferansında sunulan sözlü bildiri. Bolu.
8. Yıkıms Ahmet, Keskin Nesime Kübra, Kot Mehtap, Aktaş Burcu (2016). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ders İçi Etkinliklerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Düzeyleri. Müzed Uluslararası 2. İpekyolu Müzik Konferansı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
9. Yıkıms, A., Aktaş, B., Karabulut, A.H. ve Keskin, N.K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Özel Eğitimde Öğretmen Eğitimi, Mesleki Eğitim ve Spor (ELMİS 2016)’ da sunulan sözlü bildiri. Konya.

10.Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). OSB’li Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarıyla İletişim Biçimlerine İlişkin Görüşleri. Özel Eğitimde Öğretmen Eğitimi, Mesleki Eğitim Ve Spor (ELMİS 2016)’ da sunulan sözlü bildiri. Konya.

11.Aktaş, B. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). Aile Eğitiminin Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Milieu Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme-Model Olmayı Kullanmalarındaki Etkililiği. Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2016)’ da sunulan poster bildiri. Eskişehir.



EK-11.
ETİK KURUL RAPORU

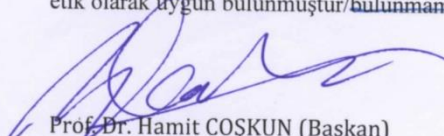


Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

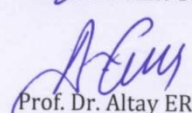
Burcu Aktaş
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

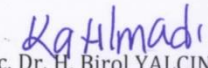
Sayın **Burcu Aktaş**,

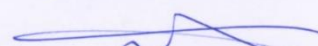
“Test of Pragmatic Language-2 (Topl-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/325) kurulumuzun 27.12.2018 tarihli ve 2018/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur/~~bulunmamıştır~~. Bilgilerinize sunarız.

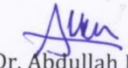

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

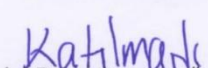

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhâl Demirci (Üye)

EK-12.
MEB ARAŞTIRMA İZİN FORMU

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 22/03/2019-E.8428



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.5844151
Konu : Araştırma İzni Oluru
(Burcu AKTAŞ)

20/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü' nün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü) 14.03.2019 tarih ve 2752 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Burcu AKTAŞ' ın, "Test of Pragmatic Language-2 (TopL-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Müdürlüğümüze bağlı aşağıda isimleri verilen okullardan seçilen ve bu kurumlara devam eden 6-18 yaş arasındaki 600 normal gelişim gösteren, 200 özel gereksinimli öğrenciye uygulama yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, kodlama yöntemi kullanılarak, eğitim öğretimin aksatılmadan, ilgi (a) genelge doğrultusunda yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/03/2019

Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

İlgi (b) yazı ve ekleri (28 sayfa)

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Sayfa1/2

Bilgi için: Hilal AKÇALI
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 12fe-8e64-3b04-a141-e400 kodu ile teyit edilebilir.