

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK
PRAGMATİK DİL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP - 2025



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Çiğdem Keleş Karşahin** tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı tez, 07/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Nilay KAYHAN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Merih TOKER	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

İmza

Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

Tarih:

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK
PRAGMATİK DİL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesine devam eden 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu sebeple çalışma temel araştırma olarak tasarlanmıştır. Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi çocukların sosyal ve akademik hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunların önüne geçilebilmesi ve erken müdahalenin programlanması açısından önemlidir. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 519 çocuğun 121 öğretmeni oluşturmuştur. Çocuklara ilişkin veriler öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçüt geçerliği için 35 çocuğa (35 öğretmen), ayırt edici geçerlik için 42 çocuğa (11 öğretmen) ve Test Tekrar Test için 41 çocuğa (8 öğretmen) ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL)”nin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla “Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Ayırt edici geçerlik analizine ilişkin olarak otizm spektrum bozukluğu (n=21) ve bilişsel gelişimsel geriliği (n=21) tanısı olan çocukların öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Ölçeğe ilişkin verilerin analizinde yapıyı keşfetmek için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizine başvurulmuştur. Güvenirlilik analizlerinde iç tutarlılık için Cronbach’s Alpha (α) ve McDonald’s Omega (ω) katsayıları, Test tekrar test güvenirliliği içinse Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 3 faktörden ve 23 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktörlere ilişkin maddeler incelenerek alt boyutlar “İletişimsel Niyetler”, “Söylem Yönetimi Becerileri” ve “Bağlam” olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre üç faktörlü yapı, ölçeğin toplam varyansının %69,498’ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu uyum iyiliği indeks değerleri ölçeğin teorik modelinin veri setiyle yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermiştir. Cronbach’s Alpha (α) ve McDonald’s Omega (ω) katsayılarına göre ölçek geneli ve faktörlere ilişkin güvenilirlik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliliğine ilişkin olarak uygulanan Pearson korelasyon ile bağımlı örneklem t-test analizi sonuçları, ölçeğin zamana karşı değişmezliğini ve ölçüm sonuçlarının kararlılığını desteklemektedir. Ölçüt geçerliği sonuçlarında Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,717, p < ,000$). Çalışmanın tipik gelişen çocuklar ve yetersizliği olan çocuklar (OSB ve Zihinsel Yetersizlik) olmak üzere iki zıt gruba uygulanan ayırt edici geçerlilik analizi sonuçlarına göre, ölçek genel puanının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t =$

17,508, $p < ,001$). Analiz sonuçları “PRA-DİL”in öğretmenlerin okul öncesindeki çocukların pragmatik dil becerilerini ölçmede kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: pragmatik dil becerileri, okul öncesi, ölçek geliştirme, okul öncesi öğretmeni



HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of SPECIAL EDUCATION

DEVELOPMENT OF A SCALE FOR THE ASSESSMENT OF
PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

MASTER THESIS

Advisor
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN

ABSTRACT

This study is a scale development study prepared for the purpose of developing a scale to evaluate the pragmatic language skills of 36-72 month old preschool children. For this reason, the study was designed as basic research. Evaluating pragmatic language skills is important in preventing problems that children may encounter in their social and academic lives and in programming early intervention. The sample of the study consisted of 121 teachers of 519 children attending pre-school education institutions in the central districts of Şehitkamil and Şahinbey of Gaziantep province in 2023-2024. Data on children were collected from their teachers. For criterion validity, 35 children (35 teachers), for discriminant validity, 42 children (11 teachers) and for Test-Retest, 41 children (8 teachers) were reached. The "Social Communication Skills Checklist" was used to test the criterion validity of the "Pragmatic Language Skills Assessment Scale (PRA-LA)" developed by the researcher. Exploratory Factor Analysis was used to explore the structure in the analysis of the data related to the scale. Confirmatory Factor Analysis was used to verify the structure that emerged as a result of the Exploratory Factor Analysis. In reliability analyses, Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) coefficients were calculated for internal consistency, and Pearson Correlation coefficients were calculated for test-retest reliability. As a result of the analysis, it was determined that the scale had a structure consisting of 3 factors and 23 items. The items related to the factors were examined and the sub-dimensions were named as "Communicative Intentions", "Discourse Management Skills" and "Context". According to the results of Exploratory Factor Analysis, the three-factor structure explains 69.498% of the total variance of the scale. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, the goodness of fit index values showed that the theoretical model of the scale had a high level of fit with the data set. According to Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) coefficients, it was determined that the reliability levels of the scale in general and the factors were quite high. The results of the Pearson correlation and dependent sample t-test analysis applied to test-retest reliability support the invariance of the scale over time and the stability of the measurement results. In the criterion validity results, it is seen that there is a highly significant relationship with the Social Communication Skills Checklist ($r = .717, p < .000$). According to the results of the discriminant validity analysis applied to two contrasting groups, typically developing children and children with disabilities (ASD and Mental Disability), it was determined that the general score of the scale differed statistically significantly according to the groups ($t = 17,508, p < ,001$). The analysis results showed that "PRA-LA" is a valid and reliable tool that teachers can use to measure the pragmatic language skills of preschool children.

Keywords: pragmatic language skills, preschool, scale development, preschool teacher

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana destek veren, her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve sürecimi kolaylaştıran tüm değerli kişilere içtenlikle teşekkür etmek isterim.

Öncelikle, bana akademik hayatın kapılarını aralayıp bilgi ve deneyimlerini cömertçe benimle paylaşan, her zaman desteğini yanımda hissettiğim, öğrencisi olmaktan onur duyduğum ve hayata karşı duruşunu örnek alarak kendime rehber edindiğim kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN'a, bu tezin hayata geçirilmesindeki değerli katkıları, emeği, sabrı ve güler yüzü için en içten teşekkürlerimi sunarım. Sizin rehberliğiniz yalnızca akademik anlamda değil, hayatımın her alanında bana ışık tuttu.

Henüz yolun en başında, “Ben ölçek geliştirmek istiyorum.” dediğim andan itibaren ne zaman ihtiyacım olsa sabırla ve özenle kıymetli görüşlerini benimle paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Mesleğine olan tutkusunu büyük bir hayranlıkla takip ettiğim, öğrencilerine yaklaşımını ve ilgisini kendime örnek aldığım kıymetli hocam Doç. Dr. Nilay KAYHAN'a; nezaketi ve her zaman gösterdiği destekleyici tutumu ile yanımda olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Merih TOKER'e, tezime katkı sağlayarak jüri üyeliğini kabul ettikleri için teşekkür ederim.

Güzel enerjisiyle beni hep motive eden, çalışkanlığına her zaman imrendiğim güzel kalpli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM PARLAK'a; fikirlerini ve hayata bakışını çok sevdiğim, zaman zaman kendisini psikolog olarak kullandığım, kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ'e; özellikle veri toplama sürecimde desteğini benden esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Sevim KÜÇÜK KARAHAN'a ve tüm bu süreç boyunca beni her zaman destekleyen değerli bölüm başkanımız Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sizinle aynı ekibin bir parçası olduğum için çok şanslıyım.

Bu tezin gerçekleşmesine katkı sağlayan sevgili okul müdürleri, rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve canım çocuklara minnettarım.

Bir diğer teşekkürüm ise her zaman hayallerimin peşinden koşma cesaretini bana veren, özgürce kanatlanıp uçmama izin veren aileme. Bana hayatta nasıl nezaketle

yaşanabileceğini öğreten, tanıdığım en güçlü kadın olan canım annem Fatma KELEŞ'e ve beni her zaman koşulsuz sevgiyle sarmalayan, ne olursa olsun arkamda olduğunu hissettiğim canım babam Bilal KELEŞ'e beni bugünlere getirdikleri için teşekkür ediyorum. Benimle her zaman gurur duyduğunu kalbimin en derinlerinde hissettiğim en büyük özlemim, melek ablam Hanife KELEŞ YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim. Kardeşlerim mi yoksa çocuklarım mı sık sık karıştırdığım, merhametli, iyi yürekli ve eğlenceli canım kardeşlerim Sudem ve Furkan KELEŞ'e ve tabi ki bana teyzelik duygusunu tattıran, yaşam enerjilerim yeğenlerim Selim ve Şura Asya'ya teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim başta kayınvalidem Sevim KARAŞAHİN olmak üzere kayınpederim Ali KARAŞAHİN'e, kardeşlerime ve yeğenlerime çok teşekkür ederim.

Ve en büyük teşekkürüm benim küçük aileme. Doğduğu günden itibaren annesini hep kitaplarla paylaşan, dünyanın en uyumlu çocuğu sevgili kızım Mina'ma kendisinden çaldığım her dakikaya inat bana en büyük mutlulukları bahsettiği ve hayallerimden de öte bir evlat olduğu için teşekkür ederim. Benim bile kendime inanmadığım zamanlarda bana her zaman inanan, sevgisiyle beni sarıp sarmalayan, hayatımın en zor ve en güzel anlarında hep aynı güven duygusunu bana hissettiren, yol arkadaşım sevgili eşim Tunahan KARAŞAHİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

Gaziantep - 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Çalışmanın Amacı	3
1.3. Çalışmanın Önemi	4
1.4. Çalışmanın Varsayımları	5
1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. İletişim, Dil ve Konuşma	7
2.2. Dil Edinim Kuramları	7
2.3. Dil Edinimini Etkileyen Etmenler	10
2.4. Dil ve Konuşmanın Gelişimi	12
2.5. Dilin Bileşenleri.....	13
2.5.1. Pragmatik Dil Becerileri	14
2.5.1.1. İletişimsel Niyetler.....	15
2.5.1.2. Bağlam	16
2.5.1.3. Söylem Yönetimi Becerileri	17
2.6. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi	18
2.6.1. Özel Gereksinimli Çocuklarda Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi	20
2.7. Dilin Değerlendirilmesi	21
2.7.1. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi	22
2.8. İlgili Araştırmalar	23
3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu I-II-III	27
3.3. Ölçek Geliştirme Süreçleri.....	29
3.4. Veri Toplama Araçları	32
3.4.1. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL).....	33
3.4.2. Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (SİBKL)	33
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Analizi	34

4. ARAŞTIRMA BULGULARI ve YORUM	36
4.1. Pragmatik Dil Becerileri Ölçeği Geçerlik Bulguları.....	36
4.1.1. Kapsam Geçerliği Bulguları	36
4.1.2. Madde Analizi	39
4.1.3. Yapı Geçerliği Bulguları.....	41
4.1.4. Ölçüt Bağımlı Geçerlik Bulguları.....	50
4.1.5. Ayırt Edici Geçerlik Bulguları.....	51
4.2. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) Güvenirlik Bulguları	52
4.2.1. İç Tutarlık	53
4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği	53
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
KAYNAKÇA	60
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Piaget ve Vygotsky Konuşma Dönemleri	10
Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Yaşlara Göre Kullanılan İletişimsel Niyetler.....	16
Tablo 3. Okul Öncesindeki Çocukların Dil Becerilerini Değerlendiren Araçlar	22
Tablo 4. Türkiye'deki 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendiren Ölçme Araçları.....	24
Tablo 5. Çalışma Grubu I-II-III Demografik Verileri	28
Tablo 6. $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'lar için minimum değerler / KGÖ.....	37
Tablo 7. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) Uzman Görüşleri, KGO, KGÖ ve KGİ	38
Tablo 8. Ölçeğe İlişkin Madde Analizleri (Madde-Toplam Korelasyonu)	40
Tablo 9. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	41
Tablo 10. Açımlayıcı Faktör Analizi Varyans Açıklama Oranları.....	44
Tablo 11. PRA-DİL Faktör Yapı Matrisi	45
Tablo 12. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yapısal Modeli Uyum İyiliği İndeksleri	48
Tablo 13. Doğrulayıcı Faktör Analizi Tahmin Parametreleri.....	49
Tablo 14. Ölçüt Bağımlı Geçerlilik Analizi Sonuçları (Pearson Korelasyon)	50
Tablo 15. Norm Dışı Gruba İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular	51
Tablo 16. Ayırt Edici Geçerlilik Analizi (Bağımsız Örneklem T-Test).....	52
Tablo 17. Ölçeğe İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları.....	53
Tablo 18. Test-Tekrar Test Grubuna İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular.....	54
Tablo 19. Test-Tekrar Test Güvenilirliği (Pearson Korelasyon).....	54
Tablo 20. Test-Tekrar Test Güvenilirliği (Bağımlı Örneklem T-Test)	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim, Dil ve Konuşma İlişkisi.....	2
Şekil 2. İletişimsel Niyetler, Sohbet ve Anlatı Becerileri Arasındaki Gelişimsel İlişki. 18	
Şekil 3. Ölçek Geliştirme Basamakları.....	29
Şekil 4. Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Grafiği (Scree Plot)	46
Şekil 5. Üç Faktöre İlişkin DFA Sonuçları.....	47



KISALTMALAR LİSTESİ

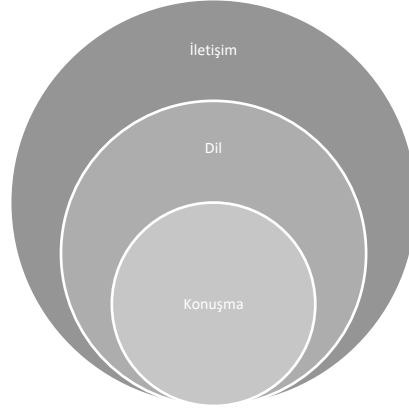
PRA-DİL	Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
PDBE-TV	Pragmatik Dil Becerileri Envanteri
İBKl-2	İletişim Becerileri Kontrol Listesi
SİBKl	Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGÖ	Kapsam Geçerlik Ölçütü
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Dil, iletişim ve konuşma becerilerinin gelişmesi çocukların özgüvenlerinin, arkadaşlık ilişkilerinin, kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinin önünü açmaktadır. Tüm bu yetkinliklere sahip olmak gelişimin diğer birçok alanını doğrudan ve dolaylı şekilde desteklemektedir (Canpolat Çığ ve Diken, 2023). Kritik bir beceri olan dil gelişimine yönelik yapılacak olan değerlendirmeler gelişimin takip edilebilmesini ve erken müdahaleyi mümkün kılmaktadır. Dil, iletişim ve konuşma bozukluklarının tanınması, değerlendirilmesi ve müdahale programlarının hazırlanabilmesi için öncelikle bu kavramların ayırt edilmesi ve doğru anlaşılması gerekmektedir (Balo, 2020).

İletişim; insanların duygu, düşünce ve fikirlerini çeşitli araçlar kullanarak diğer insanlara aktarması olarak tanımlanabilmektedir (Topbaş, 2005). Konrot'a (2005) göre ise bir amaç olan iletişim; bireyin sahip olduğu düşünceleri uygun bir araç yoluyla karşısındakine iletme çabasıdır. İletişimin gerçekleşmesini sağlayan ve toplumların üzerinde uzlaştıkları semboller ve kurallar sistemine dil denilmektedir (Paul ve Simmons, 2019). Dili oluşturan kurallar fonoloji (sesbilgisi), morfoloji (biçimbilgisi), sentaks (sözdizimi), semantik (anlam/içerik) ve pragmatik (kullanımbilim/edimbilim) olmak üzere beş bileşen altında incelenmektedir. Fonoloji, morfoloji ve sentaks dilin biçimini oluştururken, semantik dilin içeriğini, pragmatik ise dilin işlevini oluşturmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Dil iletişimde kullanılan araçlardan biri olmakla birlikte sözel dil ve sözel olmayan dil olarak ikiye ayrılır. İletişim amacının gerçekleşmesi için sözel ya da sözel olmayan dil araçlarından biri seçilerek amaç, eyleme dönüştürülür. Konuşma, yazı, el-kol- yüz devinimleri eylemdir. Kısacası iletişim amaç, dil araç, konuşma ise eylemdir (Çevik, 2019). İletişim-dil ve konuşma arasındaki ilişki *Şekil 1.*'de görsel olarak verilmiştir (Paul ve Simmons, 2019).



Şekil 1. İletişim, Dil ve Konuşma İlişkisi

Erken dönemde çocuklarda dil ve iletişim becerilerinde bir gecikme, sapma olup olmadığını belirlemek ve risk altındaki çocukları tespit edebilmek için öncelikle tipik gelişim gösteren çocuklarda dil ve iletişim gelişiminin seyrini bilmek gerekmektedir. Yukarıda verilen iletişim ve dil tanımları da göz önünde bulundurulduğunda dil gelişiminin doğumla ve hatta doğum öncesinde başladığı söylenilebilmektedir (Kuder, 2017). Bebekler dünyaya geldiklerinde ilk iletişim girişimi olarak ağlamayı kullanırlar. Başlangıçta refleks olarak ortaya çıkan bu ağlamalar sonucunda ebeveynlerin bebeğin karnını doyurması, altını temizlemesi, kucağa alması gibi eylemler ile birlikte bebek ağlama davranışını istek ve ihtiyaçlarını iletmek için kullanmayı öğrenir. Çevre ile kurulan etkileşimlerin artmasıyla isteklerin ve ihtiyaçların belirtilmesinde kullanılan ağlama davranışı çeşitlenir (Maviş, 2013). Böylece bebekler bakış, seslendirme ve jestleri kullanarak amaçlı iletişim eylemleri sergilemeye başlarlar (Hulit ve Howard, 2002). Bir, bir buçuk yaş civarında çocuklar, ilk anlamlı sözcüklerini üretirken sözcük dağarcığının artmasıyla birlikte 2 yaş civarı iki sözcüklü cümleler kurmaya başlarlar. Dilin temel öğelerinin kazanıldığı, dil bilgisi kurallarının edinildiği 3-5 yaş, çocukların dil becerilerinin yetişkin düzeyine oldukça yaklaştığı bir dönemdir (Owens, 2012).

Dilin beş bileşeninden biri olan pragmatik, iletişimin amacı ve bağlamın farkında olarak dili amacına uygun olarak kullanma becerisidir. Pragmatik dil; konuşmada sıra alma, konuşmayı sürdürme, konuşmanın konusunu değiştirme ile konuşmayı farklı dinleyicilere (örneğin; yetişkin, çocuk) ve farklı ortamlara (örneğin; sınıf, ev) uygun şekilde düzenleme becerilerini içermektedir (Levey, 2019). Bebekler söz öncesi dönemde dahi dili amaçları doğrultusunda kullanmaya başlarlar. İstek ve ihtiyaçlarını bildirmek amacı ile göz teması kurarlar, işaret ederler, jestler ve seslendirmeler kullanırlar. Çocuklar, tek sözcük aşamasına geldiklerinde başkalarının

davranışlarını düzenlemek, ortak dikkati oluşturmak ve sosyal etkileşime girmek amacıyla dili karşılıklı kullanmaya başlarlar (Owens, 2012). Çocukların sözcük sayıları arttıkça sözlü etkileşimlerinde de artış gözlenmektedir (Levey, 2019). Okul öncesi döneme gelindiğinde çocuklar, iletişim kurmak için el, kol ve yüz devinimleri gibi sözel olmayan dilden çok sözlü dili tercih etmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde çocuklarda; nezaket kelimeleri kullanma, dolaylı konuşma, konuşmada sıra alma, kendisinin ve başkalarının konuşmalarını düzeltme, mizahi anlatımı kullanma gibi dilin pragmatik bileşenine ilişkin gelişmeler hız kazanır (Almodovar ve Levey, 2019). Dilin bu alanında yaşanan güçlükler, bireylerin hem sosyal becerilerini hem de akademik becerilerini etkilemektedir (Genç, 2022). Yaşanan güçlüklerin erken dönemde belirlenmesi ve gerekli müdahale programlarının yürütülmesi için nesnel değerlendirmeler sunan değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi eğitim programlarındaki rutinlerin çeşitliliği, grup etkinlikleri ve akranlarla gerçekleşen oyunlar pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi için zengin bir bağlamsal çeşitlilik sunmaktadır. Aynı zamanda beceriyle ilişkili olan değişkenlerin kontrol edilebilmesi ve erken müdahale planlamalarının yapılabilmesi açısından da okul öncesi dönemde pragmatik dil becerilerini değerlendirmek önemlidir (Pesco ve O'Neill, 2016). Türk çocuklarının pragmatik dil becerilerini değerlendiren ölçme araçları incelendiğinde doğrudan okul öncesi yaş grubuna (36-72 ay) yönelik hazırlanmış formal bir ölçme aracı bulunmamaktadır. 36-72 aylık çocukların dil becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçeklerin özgün ölçme araçlarının Türkçe'ye uyarlanmasıyla alana kazandırıldığı görülmektedir (Alev, 2014; Aslan, 2021; İyigün, 2021; Ünal, 2014). Bu ölçeklerin uyarlama çalışmaları olmaları yanı sıra pragmatik dil becerilerini farklı alt boyutlarıyla birlikte ele aldıkları görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylar arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaç bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek üzere bir ölçek geliştirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Geliştirilen Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Geliştirilen Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Pragmatik dil becerileri, çocukların sosyal ve akademik hayatlarına etki eden pek çok değişkenle ilişki içerisinde. Yapılan çalışmalarda; çocukların okula uyumları (Tiryaki ve Aksoy, 2023), sosyal becerileri kazanmaları (Kıyak ve Diken, 2018), okuduğunu anlama (Altunatmaz, 2022; Etlan ve Acarlar, 2021) erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri (Avcıoğlu, 2022) ve problem davranışlar (Ketelaars vd., 2010) ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi çocukların sosyal ve akademik hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunların önüne geçilebilmesi açısından önemlidir.

Ülkemizde, okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren az sayıda çalışma vardır (Alev, 2014; Aslan, 2021; İyigün, 2021; Tezel, 2015; Ünal, 2014). Bu çalışmaların doğrudan 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini ölçmek üzere tasarlanmadığı ve özgün ölçeklerin (Bishop, 2013; Dewart vd., 1995; Gilliam vd., 2004; Goberis, 2012; O'Neill, 2007) Türkçeye uyarlanmasıyla elde edildiği görülmektedir. Okul öncesine devam eden 36-72 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir aracın geliştirilmesinin alan yazındaki bu boşluğa yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Wolery ve Hemmeter (2011), çocukların gelişim ölçekleri kullanılarak değerlendirilmesini, çocuğu içinde bulunduğu bağlamdan bağımsız olarak ele alması nedeniyle eleştirmekte ve bu tür değerlendirme yaklaşımlarının etkisi sınırlı müdahale programlarına zemin hazırlayabileceğini vurgulamışlardır. Çocukların gelişimleri bu davranışları kullanacakları bağlamlarda değerlendirilmelidir. Bu çalışma ile geliştirilen pragmatik dil becerileri değerlendirme ölçeği, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların doğal etkileşim ortamları olan oyunlarda, akranları ile etkileşimleri sırasında pragmatik becerileri belirlemelerine ve bu konuda bilgilenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu ölçek, kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında, özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim programlarından ve dolayısıyla akran etkileşimlerinden etkili bir şekilde

faydalanmalarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi öğretmenlerine, çocukların akran etkileşimleri sırasında sergiledikleri pragmatik becerileri gözleme ve değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bu sayede öğretmenler, çocukların iletişim becerilerini daha etkili bir şekilde izleyebilir ve geliştirilmesi gereken alanlara yönelik müdahalelerde bulunabilir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik değerlendirmelerde çocukla aynı ortamı paylaşan kişileri değerlendirici olarak belirlemek ölçülmesi hedeflenen becerinin gözlenmiş olma ihtimalini artırması açısından önemlidir. Ebeveyn ve öğretmenler çocukları gözleme fırsatına sahip olma bakımından en zengin iki gruptur. Ancak ebeveyn ve öğretmen bildirimine dayalı değerlendirmelerde iki grubun yanıtları arasında tutarlılığın düşük olduğunu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Murray vd., 2009; Vickerstaff vd., 2007; Winsler ve Wallace, 2002). Bu farklılığın sebeplerinden biri öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukları farklı ortamlarda ve bağlamlarda gözlemlemeleridir. Bir diğer sebep ise öğretmenlerin değerlendirme yaparken çocukları akranlarıyla karşılaştırabilmelerine karşın ebeveynlerin bu karşılaştırmayı yapacak gözlem ortamlarının sınırlı olmasıdır (Glover-Gagnon vd., 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerine ilişkin bir değerlendirmenin öğretmen bildirimlerine dayanması, becerinin gözlenebileceği fırsatların çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda daha uygun görünmektedir. Bu çalışmanın özgün ve ayırt edici yönlerinden biri çocukların pragmatik dil becerilerinin serbest oyun sırasında akranlarla bir arada oldukları okul ortamında, öğretmenleri tarafından değerlendirilmesidir.

Bu çalışma ile Türkiye'deki 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirebilecek özgün, kapsamlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı alana kazandırılacaktır. Böyle bir değerlendirme aracının geliştirilmesi gerekli müdahale ihtiyacının belirlenmesi ve müdahalenin planlanması yönünden kritik öneme sahiptir.

1.4. Çalışmanın Varsayımları

- Öğretmenlerin kendileri ve çocuklarla ilgili demografik bilgilere ilişkin yanıtlarının, samimi ve gerçekçi olduğu varsayılmaktadır.
- Öğretmenlerin değerlendirme sorularına cevap verirken, nesnel oldukları varsayılmaktadır.
- Araştırma örnekleminin çalışmanın evrenini temsil edecek şekilde seçildiği varsayılmaktadır.

1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden 36-72 ay arasındaki çocuklarla,
- Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarıyla,
- Kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik, ayırdıcı geçerlik ile iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik analizleriyle sınırlandırılmıştır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İletişim, Dil ve Konuşma

İnsan toplumsal bir varlıktır ve doğası gereği etrafındaki diğer insanlar, canlılar ve nesnelere iletişim kurar. İletişim, insanların dış dünyayla etkileşimlerinden doğan duygu ve düşüncelerini belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla diğer insanlara aktardığı dinamik bir süreçtir (Yalçın ve Şengül, 2007). Bebeğin dünyaya gözlerini açtığı andaki ağlaması ile iletişim girişimleri de başlamış olur. Bebekliğin ilk aylarında istek, gereksinim ve duyguların aktarılması ağlama ile gerçekleşirken yaş ilerledikçe işaretler, konuşma, resim, müzik, jest ve mimikler aracılığı ile iletişim kanalları çeşitlenir (Maviş, 2013).

İletişim-dil-konuşma sıklıkla birbiri yerine kullanılsa da aslında farklı kavramlardır. Duygu, düşünce ve fikirlerin anlaşılmasını ve ifade edilmesini içeren iletişim; dil ve konuşmayı kapsamaktadır (Acarlar, 2013). İletişim; kaynak, mesaj, alıcı, kanal, geri bildirim ve gürültü öğelerinden oluşmaktadır. Kaynak mesajı oluşturur ve çeşitli araçlarla alıcıya ulaştırır. Alıcının da mesajı alması ve yorumlamasıyla iletişim döngüsü sağlanmış olur (Tuna, 2012). İnsanların iletişimde kullandıkları birincil araç dildir (Kirk vd., 2017). İletişimde dil, sözel dil ve sözel olmayan dil olarak ikiye ayrılır. İletişim amacının gerçekleşmesi, sözel ya da sözel olmayan dil araçlarından birinin seçilerek eyleme dökülmesi ile mümkündür. Konuşma eylem, iletişim amaç, dil ise araçtır (Çevik, 2019).

Çocukların dili nasıl kazandıkları, dil kazanım sürecinde hangi aşamalardan geçtiklerine yönelik ortak tek bir görüş bulunmamaktadır. Dilin nasıl kazanıldığına yönelik farklı görüşlerin varlığı dil edinim kuramlarını ortaya çıkarmıştır. İzleyen bölümde çocukların dil edinimini açıklayan davranışçı yaklaşım, doğuştancı yaklaşım, gelişimsel bilişsel yaklaşım ve sosyokültürel yaklaşıma ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.2. Dil Edinim Kuramları

Dil edinim kuramları biyolojinin, çevrenin ve kültürün dil edinimini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır (Maviş, 2005). Bu çalışmada farklı bakış açıları ile konuyu ele alabilmek için eklektik yaklaşım benimsenmiş ve birden fazla kurama

yer verilmiştir. Çalışmada, dil edinimini farklı açılardan ele alan davranışçı, doğuştancı, gelişimsel bilişsel ve sosyokültürel yaklaşımlar incelenecektir.

Dili öğrenilmiş bir davranış olarak ele alan davranışçı yaklaşım dilin sadece ölçülebilir ve gözlenebilir özellikleriyle ilgilenmiş, zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya önem vermemiştir (Maviş, 2005). Yaklaşımın en bilinen kuramcısı Skinner'a göre dil sözel bir davranıştır ve bütün davranışlar öğrenilir ya da koşullanır. Dil davranışının öğrenilmesi de tıpkı diş fırçalamasının öğrenilmesi gibi taklit, koşullandırma ve pekiştirmeye dayanmaktadır (Ornat ve Gallo, 2004).

Çevresel girdinin dil ediniminde oldukça önemli olduğunun altını çizen davranışçı yaklaşımın katkılarının yanı sıra sınırlılıklarından da söz edilebilir. Bu kurama yönelik eleştirilerin çoğu psikodilbilimci kuramcılar özellikle de Chomsky tarafından ortaya konulmuştur. Yetişkinlerin birbirleriyle yaptıkları konuşmalarda dahi hatalar, dil sürçmeleri yapabilmeleri Chomsky tarafından davranışçı yaklaşıma getirilen eleştirilerden biridir. Eğer çocuklar dili sadece taklit yoluyla öğrenseydi, bu hataları da tekrar etmeleri beklenirdi. Ancak çocuklar genellikle bu hataları tekrarlamazlar. Çocukların dil yapılarının tamamını taklit yoluyla öğrenmelerinin mümkün olmaması ve çocuklarda görülen bazı dil hatalarına yetişkinlerde rastlanılmaması da davranışçı yaklaşımın sınırlılıkları arasında gösterilmektedir. Ebeveynler çocukların dil bilgisi açısından doğru yapılarını nadiren pekiştirmelerine rağmen çocuklar, dili başarıyla edinmektedirler. Bu durum Chomsky'nin davranışçı yaklaşımın altını çizdiği taklit ve pekiştirme yolu ile öğrenmeye getirdiği bir diğer eleştiridir (Chomsky, 2011).

Noam Chomsky, dil edinimi ve gelişimi konusunda biyolojik ve psikolojik temellerin etkili olduğunu savunan doğuştancı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biridir (Çelik, 2017). Chomsky, insanlar arasında dilin edinim derecesinde farklar olabileceğini ancak her insanın bir dereceye kadar dili edinebileceğini ileri sürmektedir (Maviş, 2005). Doğuştancı yaklaşım bireyin biyolojik yapısına son derece önem vererek insanın "biyolojik dil programı" ile doğduğunu savunmaktadır. Kurama göre çocuk çevresinde dili kullanan biri olduğu müddetçe hiçbir yetişkin müdahalesine gerek duymaksızın hangi çevresel koşullar altında olursa olsun dili doğal bir şekilde edinmektedir (Çakır, 2013). Doğuştancı yaklaşım, dil edinimini yetişkin dili bağlamında açıklamaya çalışması ve farklı dilleri konuşan çocukların dil edinimlerinde farklılıkları açıklamaktaki yetersizlikleri gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Turan ve Gündüz, 2019).

Davranışçı yaklaşım, dili öğrenilmiş bir davranış olarak ele alırken, doğuştancı yaklaşım dilin öğrenilmediğini, bireyde doğuştan var olan bir kapasiteyle edinildiğini

öne sürmektedir. Bu iki yaklaşımın, dil gelişimine ilişkin görüşlerinde birbirine zıt uçlarda konumlandığı söylenebilir. Ancak, her iki kuramın güçlü yönlerini bir araya getirerek, dil gelişiminin çevresel etkenler, kalıtsal özellikler, kültürel dinamikler ve bilişsel süreçler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini savunan bütüncül yaklaşımlar da geliştirilmiştir. Bunlardan biri Piaget ile anılan Gelişimsel Bilişsel Yaklaşım'dır (Maviş, 2005). Bilişsel gelişimi dil gelişiminin ön koşulu olarak gören Piaget'e göre düşünce dilden önce gelmektedir. Bilişsel gelişim dil gelişimini etkilemektedir. Çocuğun bilişsel gelişimi ne kadar mükemmelse dilsel gelişimi de o kadar iyidir (Maviş, 2005). Kurama göre çocuklar öğrendiklerini şemalar halinde organize ederler ve etkileşimleri sonucunda şemaları değiştirirler (adaptasyon). Karşılaşılan yeni durumlar çocukların var olan şemalarını yeni duruma uydurmaya çalışmaları (asimilasyon) ya da değiştirmeleri (akomodasyon) ile sonuçlanır. Çocukların dili öğrenmeleri de benzer süreçleri izlemektedir (Turan ve Gündüz, 2019). Dolayısıyla doğuştancı yaklaşımın ileri sürdüğü gibi bilişsel yaklaşıma göre benzersiz bir dil mekanizması yoktur (Otto, 2021).

Piaget'in yaklaşımının aksine Vygotsky Sosyokültürel Yaklaşım olarak adlandırılan kuramında dil ve düşüncenin birlikte geliştiğini ileri sürmüştür. Vygotsky çocuğun bilişsel işlevlerinin ve dilinin toplum içinde kurduğu sosyal etkileşimler esnasında geliştiğini söylemektedir. Dil ediniminde yetişkin rolüne dikkat çekilen kuramda çocuğun kendisinden daha yetkin olan yetişkine ihtiyacından söz edilmektedir (Vygotsky, 2021). Çocuğun kendi başına yapabilecekleri ile yetişkin desteğiyle ulaşabileceği nokta arasındaki alan Vygotsky tarafından "Yakınsal Gelişim Alanı" olarak tanımlanmıştır. Sosyokültürel Yaklaşım ile birlikte diğer kuramların aksine çocuğun öğrenbilme kapasitesi ile ilgilenilmiştir (Maviş, 2005; Otto, 2021).

Vygotsky ve Piaget'in kuramlarında farklılık gösteren bir diğer durum ise konuşma dönemleri üzerinedir. İki kuramcı tarafından çocukların konuşma dönemlerine özgü evrelere Tablo 1'de yer verilmiştir (Güngör, 2023; Erdener, 2009).

Tablo 1. Piaget ve Vygotsky Konuşma Dönemleri

Piaget Konuşma Dönemleri	Vygotsky Konuşma Dönemleri
Otistik: 0-2 yaş arasındaki çocukların telegrafik (kısa, tek sözcük) konuşmaları	Sosyal Konuşma: 0-2 yaş arasındaki çocukların çevrelerindeki insanlarla devamlı ve farklı şekillerde iletişimde olmaları
Benmerkezci ve Monolog: 3-6 yaş arasındaki çocukların insanlarla iletişim amacı gütmeyen ve karşılık beklemeden kendileri hakkında konuşmaları	Monolog: 3-6 yaş arasındaki çocukların insanlarla iletişim amacı gütmeyen ve karşılık beklemeden kendileri hakkında konuşmaları
Sosyalleşmiş: 7 yaş üstü çocukların çevrelerindeki insanlarla etkileşim amaçlı konuşmaları	İçsel Konuşma: 7 yaş üstü çocukların düşüncelerini içsel konuşmaya dönüştürmeleri

İki kuramcının bakış açılarından çocukların konuşma dönemleri incelendiğinde benzer dönemlere farklı sıralarda yer verildiği görülmektedir. Vygotsky'e göre çocukların çevre ile sürekli iletişimde oldukları dönem 0-2 yaş işaret ederken Piaget etkileşim amaçlı konuşmaların 7 yaş üstü çocuklarda görüldüğünü öne sürmektedir. Bunun en büyük nedeni Vygotsky'nin Piaget'in aksine çocuğun en başından itibaren sosyal olduğunu kabul etmesidir. Konuşma bebeklik döneminde sosyal iletişim amaçlı kurulmaktadır. Vygotsky'in konuşma gelişimi sosyallikten bireyselliğe doğru bir sıra izlerken Piaget'de durum tam tersidir (Erdener, 2009).

Tipik gelişim gösteren bir çocuğun dil gelişiminde hangi evrelerden geçtiği, dilde zorluk yaşayan bireylerin tanınması ve belirlenmesi açısından önemlidir. Sosyokültürel yaklaşım penceresinden dil gelişimine bakıldığında dilin sosyal etkileşimler esnasında edinildiği kabul edilmektedir. İlerleyen bölümde dil ve konuşmanın gelişimine bu yaklaşımın işaret ettiği sosyal etkileşimler bağlamında yer verilecektir. Böylece dil gelişiminin evreleri sosyokültürel bakış açısı ile ortaya konulacaktır.

2.3. Dil Edinimini Etkileyen Etmenler

Dil edinimi, birçok faktörden etkilenen hem evrensel hem de dile özgü seyri olan karmaşık bir süreçtir (Aksu Koç, 2010). Alanyazında farklı sınıflamalar altında dile etki eden faktörlere yönelik yapılmış pek çok çalışma yer almaktadır. Çiyiltepe (2021), dil ve konuşma gelişimini etkileyen etmenleri medikal faktörler ile çevresel ve sosyal faktörler olarak iki başlık altında incelemektedir. Keklik'in (2009) çalışmasında ise dil

edinimini etkileyen etmenler “Kişinin kendi gelişmesiyle ilgili etkenler” ve “Kişinin dil gelişmesiyle ilişkili öbür etkenler” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir.

Girgin (2020), erken çocuklukta dil gelişimi ile ilgili 2009-2020 yıllarında ülkemizde yapılan çalışmaları derlediği araştırmasında dil gelişiminin birden çok faktörden etkilendiğini ifade etmiştir. Çalışma dil edinimini etkileyen etmenleri iç faktörler ve dış faktörler olmak üzere iki ana başlık altında toplamaktadır. Çocukların dil gelişimini etkileyen iç faktörlerin genetik miras; dış faktörlerin ise bireye sunulan işitsel girdi, aile ortamında dilin kullanımı, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve ebeveynlik becerileri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 60-72 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla 292 çocuğun katıldığı bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, çocukların dil gelişimlerinde yaş, cinsiyet, aile eğitim durumu ve okul öncesine devam etme değişkenlerinin anlamlı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin ise dil gelişiminde anlamlı farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Koçak vd., 2014).

Eryılmaz ve arkadaşları (2019) cinsiyet, çocuğun yaşadığı sosyal çevre, kardeş sayısı ve çocuğa eğitim veren okul öncesi öğretmeninin deneyim süresi değişkenlerinin 36-72 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmada erkek çocuklar kızlardan daha yüksek dil puanları almışlardır. Her ne kadar bu çalışma ile cinsiyetin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılsa da alanyazında okul öncesi dönemde yapılmış pek çok başka çalışma cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişki olmadığını savunmaktadır (Erdoğan vd., 2005; Öztürk, 1995; Temel, 2000). Çalışmanın diğer bulguları yaşanan bölge ve öğretmenlerin mesleki deneyim süresi faktörlerinin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu kardeş sayısı faktörünün ise etkisiz olduğu bulunmuştur.

Çocukların özel gereksimli olma durumları da dil edinimi üzerinde etkilidir. Özel gereksinimli çocukların dilin çeşitli bileşenlerinde güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Düver (2006), tipik gelişen ve özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla iletişimlerinde dilin pragmatik kullanımına yönelik farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 33 işitme yetersizliği, 20 otizm spektrum bozukluğu, 22 zihinsel yetersizlik ve 15 down sendromu tanılı çocuğun aileleri ve eğitimcileri katılmıştır. Çalışma sonucunda tüm engel grupları ile tipik gelişen çocuklar arasında sosyal ilişki ve pragmatik beceriler açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tipik gelişen çocukların özel gereksinimli

akranlarından daha iyi pragmatik becerilere ve sosyal ilişkilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

2.4. Dil ve Konuşmanın Gelişimi

Dil ve konuşmanın gelişimini söz öncesi dönem ve sözel dönem olarak incelemek mümkündür. İlk sözcüklerin edinilmesinden önceki dönem söz öncesi olarak adlandırılır (Pieterse ve Treloar, 1996). Söz öncesi dönemde iletişim becerileri tamamıyla pragmatiktir. Bu dönemde bebekler tek bir kelime bile söylemeyi bilmeden dilin kullanımında ustalaşırlar (Stephens ve Matthews, 2014). Bebeklerin söz öncesi dönemde dili kullanmaları göz teması, ortak dikkat, jest, seslendirme ve oyun becerileri ile gerçekleşir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2022). Başta refleksif olarak sergilenen bu davranışlar yetişkinler tarafından iletişimsel davranışlar olarak değerlendirilir. Bebekler ağladığında ebeveynler bebeği besler, altını temizler ya da bebekle ilgilenir. Her ağlama davranışında ebeveynin bebeğin ihtiyaçlarına cevap vermesi ile bebekler davranışlarının yetişkinlerde bir karşılığının olduğunu deneyimler. Bu durum sadece ağlama ile de sınırlı kalmaz bebek anlamsız sesler çıkardığında yetişkinin onu taklit etmesi ya da gülümsediğinde gülerak karşılık vermesi de bebeklerin refleksif davranışlarının amaçlı iletişim eylemlerine dönüşmesini sağlar (Crais vd., 2004; Owens, 2012).

Dil sosyal bir ortamda edinilir. Çocuğun evi, içinde yaşadığı toplum ve devam ettiği okul dilin geliştiği ortamlardır. Bu ortamların kişiler arası etkileşim fırsatlarıyla zenginleştirilmesi dil gelişimi için önemlidir (Otto, 2021). İletişim girişimlerinin desteklenmesi dil gelişimi için elverişli bir ortam oluşturmaktadır. Annenin bebeğin bakışlarına karşılık vermesi, ortak dikkate, jestlere ve seslendirmelere model olması ile bebeğin bu eylemlerini yanıtlaması sosyal etkileşime fırsat tanımaktadır (Owens, 2012). 12 ay civarı çocuğun ilk sözcüklerinin ortaya çıktığı dönemdir. Sözcüklerin üretilmeye başlanması ile sözel dönem başlamaktadır. Başta tek sözcükle kendilerini ifade eden çocuklar iki yaşın sonlarına doğru sözcük dağarcıklarının da artmasıyla iki sözcüklü yapılar ve ilerleyen dönemde karmaşık cümleler kurmaya başlarlar (Topbaş, 2015).

Ebeveyn etkileşimi ile başlayan dil ve konuşmanın gelişimi üç yaşla birlikte sosyalleşmenin gelişimi ile zenginleşir. Bu dönemde çocuğun oyun gelişim evrelerinde gözlenen ilerlemeler akranlarla etkileşim fırsatlarını arttırırken okul öncesi eğitime devam eden çocuklar daha sık bu etkileşim fırsatlarından yararlanırlar (Gülay, 2009).

Dil gelişimi söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken bir diğer konu dilin bileşenleridir.

2.5. Dilin Bileşenleri

Bloom ve Lahey (1978) dili biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç bileşen altında incelemişlerdir. Biçim; fonoloji (sesbilgisi), morfoloji (biçimbilgisi) ve sentaks (sözdizimi) yapılarını kapsarken içerik dilin semantik (anlam) bilgisini, kullanım ise pragmatik (edimbilim) yapıyı içermektedir. Bir dilin ses sistemi ve seslere yönelik kuralları fonoloji bileşeninin; sözcükler, ekler ve köklere yönelik kurallar morfoloji bileşeninin; sözcüklerin cümle içindeki diziliş kuralları ise sentaks bileşeninin konusudur (Wang, 2015). Sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını yöneten, kişinin evren hakkında ne bildiğinin dilbilimsel göstergesi semantik bileşendir. Tüm bu bileşenlerin işlevsel olarak, sosyal bağlama ve amaca uygun olarak kullanımı ise pragmatik dil becerisi ile ilgilidir (Topbaş, 2005).

Fonoloji, dilin en küçük parçası olan fonemlerin (sesbirim) dildeki işlevlerini incelemektedir. Fonemler dilde anlamın değişmesine olanak sağlayan en küçük birimlerdir. Dildeki fonemlerin dağılımları, sıraları, kelime ya da hecelerin seslendirilme kuralları fonoloji bileşeninin konusunu oluşturmaktadır (Capone, 2010). Morfoloji, bir kelimenin anlamlı en küçük parçası olan morfemlerin dildeki işlevlerini incelemektedir. Sözcükler bir ya da daha fazla morfemden oluşmaktadır. Tek başına anlamı olan morfemlere (bir, ben gibi) bağımsız morfem denirken, tek başına anlam ifade etmeyenlere (-di, ön- gibi) ise bağımlı morfem ismi verilmektedir (Howard vd. 2011). Biçimin son ögesi olan sentaks, kelimelerin cümle içindeki sıralanmaları, kelimeler arasındaki bağıntılar, cümle türlerine göre kelimelerin dizilimi gibi kuralları içermektedir. Dillerin kendilerine has kelime diziliş kuralları vardır (Topbaş, 2005). Dilin içeriği olarak tanımlanan semantik, kelimelerin ve kelimelerin birleşiminden oluşan cümlelerin anlamlarına yönelik kuralları içerir. Dilin bileşenleri birbirlerinden farklı ancak birbirini etkileyen becerilerdir. Yukarıda tanımlanan fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantik bileşenlerinin tümüne etki eden ve yine bu becerilerden etkilenen dilin pragmatik bileşenidir. İlerleyen başlık altında pragmatik dil becerileri detaylı olarak incelenecektir.

2.5.1. Pragmatik Dil Becerileri

Dilin fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantik bileşenlerini edinen bir bireyin dilsel yeterliliği kazandığını söylemek mümkündür. Ancak dilsel yeterlilik açısından mükemmel bir konuşma her zaman iletişimsel olarak yeterli olmayabilir. İletişimsel yeterliliğin sağlanması için konuşmanın iletişim amaçlarına ve sosyal bağlama uygunluğuna bakılır. “Affedersiniz efendim yazı aletinizi kısa bir süreliğine ödünç alabilir miyim?” şeklindeki bir cümle her ne kadar dilsel olarak yeterli olsa da kişi bu cümle ile altı yaşındaki bir çocuğa hitap ediyorsa konuşma pragmatik açıdan uygun bulunamaz. İletişimin sağlıklı olarak yürütülmesi için dil yeterliliği tek başına yeterli değildir. Konuşmacılar ayrıca, dili farklı durumlarda uygun şekilde kullanma yeteneğini içerecek şekilde iletişimsel yeterlilik yani pragmatik becerileri edinmelidirler (Gleason, 2016).

Dil bileşenleri içerisinde pragmatik dil becerileri her zaman tanımlanması en zor bileşen olarak görülmüştür. Birçok farklı tanım önerilmiş ancak tek bir tanım geniş çapta kabul görmemiştir (Airenti, 2017). Pragmatik dil becerileri dilin, sosyal bağlamda kullanılması ile ilgilidir (Bishop, 1997). Russel (2007) pragmatik dil becerilerini; konuşmanın başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılmasını içine alan söylem yönetimi ve bağlamlara özgü varsayımları tahmin edebilme becerilerini kullanarak dilin amacına ve bağlama uygun kullanılması olarak tanımlamaktadır. Topbaş (2005)’a göre ise dilin tüm bileşenlerinin işlevsel olarak, sosyal bağlama ve amaca uygun olarak kullanımı pragmatik dil becerisidir.

Tüm bu tanımlara baktığımızda pragmatik dil becerilerine yönelik ortak bazı kavramlar dikkat çekmektedir. Bunlar; iletişimsel niyetler (amaçlar), söylem yönetimi (sohbet becerileri) becerileri ve bağlamdır (Bishop, 1997; Russel, 2007; Topbaş, 2005) . Pragmatik dil becerisini bileşenlerine ayırarak inceleyen çalışmalarda yine bu kavramlara yönelik sınıflamalara rastlanmaktadır. McTear ve Conti-Ramsden (1989) pragmatik dil becerilerini “söylem ve konuşma becerileri”, “pragmatikle dilin diğer bileşenleri arasındaki ilişki” ve “dil kullanımının durumsal belirleyicileri” olmak üzere üç bileşene ayırmaktadırlar. Landa (2005) tarafından yapılan başka bir sınıflamada pragmatik dil becerileri “iletişimsel niyetler”, “söylem yönetimi becerileri” ve “bağlama uygun önvarsayımsal beceriler” olarak üç alana ayrılmıştır. Hyter (2007) ise pragmatik dil becerilerini “iletişim fonksiyonları”, “söylem becerileri” ve “önvarsayım becerileri” olmak üzere üç alan altında incelerken dilin bu bileşeninin ekonomik, sosyal, kültürel

ve politik ilişkilerden de etkilendiğinin altını çizmiştir. Pragmatik dil becerisinin kapsamını detaylıca ortaya koymak amacıyla izleyen bölümde iletişimsel niyetler, bağlam ve söylem yönetimi becerileri açıklanmıştır.

2.5.1.1. İletişimsel Niyetler

İnsanlar; istekte bulunma, bilgi isteme, ihtiyaç belirleme, duygu belirtme, yönlendirme gibi farklı niyetlerle iletişim kurmaktadır. Kişilerin niyetleri doğrultusunda yaptığı eylemler iletişimsel niyet olarak tanımlanmaktadır. İletişimsel niyet bireyin talep ve ihtiyaçlarını karşı tarafa aktarmak amacıyla niyetlenmesi ve bu niyetini uygun şekilde eyleme dökmesi anlamına gelmektedir. Bebeklik döneminde sözel olmayan iletişim davranışları ile ortaya konan iletişimsel niyetler giderek jestler, seslendirmeler ve sözel ifadelerle ortaya konmaktadır (Topbaş ve Maviş, 2005).

Araştırmacılar bireylerin sıklıkla kullandıkları iletişimsel niyetlerini farklı dönemleri göz önüne alarak sınıflamışlardır. Bu araştırmacılardan biri olan Halliday (1975), yetişkinlerin kullandıkları iletişimsel niyetleri araç işlevi, düzenleyici işlev, etkileşim işlevi, kişi işlevi, tanıma/araştırıcı işlev, hayali işlev ve bilgilendirme işlevi olmak üzere yedi başlık altında toplamıştır. Halliday'ın bu sınıflandırması söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcüklü evrelerde bulunan çocuklarda da iletişimsel niyetlerin sınıflandırması amacıyla kullanılmaktadır. İletişimsel niyetlerin sınıflandırmasına yönelik çalışan bir diğer araştırmacı, Dore (1974), tek sözcük dönemindeki çocukların iletişimsel niyetlerini dokuz kategoride sınıflamıştır. Bunlar: etiketleme, tekrarlama, cevaplama, eylem isteme, cevap isteme, seslenme, selamlama, itiraz etme ve uygulamadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşlarına göre kullandıkları iletişimsel niyetler ise Wells (1985) tarafından on grupta toplamıştır. Wells (1985) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının yaşlara göre kullandıkları iletişimsel niyetlere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Yaşlara Göre Kullanılan İletişimsel Niyetler

İletişimsel Niyetler	Çocukların Yaşları (Ay)
Seslenme / Çağrı	18
İsimlendirme	21
Talepte bulunma	14
İçerik sorgulama (ne, nerede)	30
Yasaklama (bunu yapma), Niyet (bunu koyacağım), Memnuniyet bildirme, Durumu anlamlandırma, Aydınlatıcı tekrar	33
Evet/hayır soruları (bu bir kedi mi), Sözel katılım, İletişimsel düzeltme	36
İzin isteme (bir tane alabilir miyim?)	45
Öneri sunma (dondurma yiyelim mi?)	48
Fiziksel gerekçe (yapamam çünkü oyuncak orada)	54
Teklif (Bunu ister misin), Dolaylı talep (çikolatayı yiyecek misin?)	57

Yapılan bu sınıflandırmalar, çocukların iletişimsel niyetlerinin değerlendirilmesinde kullanılarak araştırmacılara dile yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Sınırlı sayıdaki iletişimsel niyetler, çocuğun pragmatik zorluklar yaşadığını ve aynı zamanda akran etkileşiminde de zorluklar yaşayabileceğini gösterebilmektedir (Landa, 2005).

2.5.1.2. Bağlam

İletişimsel niyetin ortaya çıkmasında ve dinleyici tarafından anlaşılmasında sadece konuşmanın biçimi değil sosyal bağlam da dikkate alınmalıdır (Mogford-Bevan ve Sadler, 1991). Bağlam, herhangi bir etkileşimi anlamlı kılan birbiriyle ilişkili aynı zamanda dinamik sosyal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Hyter, 2007). Bağlam kişi, ortam ve etkinlik olarak sınıflandırılabilir. Bir düşüncüyü dile getirmenin pek çok farklı yolu vardır. Bağlam, iletişimde hangi yolun kullanılacağını yani konuşmacının dil seçimini etkilemektedir. Dildeki bu farklı ifade seçimlerinin uygunluğu ise konuşmacı ile dinleyici arasındaki sosyal ilişkiye (aile üyesi, öğretmen, akran veya yabancı), konuşmacının konu hakkında sahip olduğu arka plan bilgisine, ortama, dinleyicinin özelliklerine (yaş, cinsiyet) bağlıdır (Airenti, 2017; Landa, 2005; Mogford-Bevan ve Sadler, 1991).

Bağlama uygun konuşmada önvarsayımsal beceriler de kullanılmaktadır. Önvarsayımsal beceriler konunun türü, verilecek ayrıntı miktarı, kullanılacak dil

hakkında konuşmacıların çıkarımlarda bulunabilmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda önceki bilgi ve deneyimlerden yararlanılarak duruma uygun bir şekilde dilin kullanılması da önvarsayımsal yeterliliği göstermektedir (Landa, 2005). Örneğin bir çocuk mahalleden bir arkadaşının nasıl bisikletten düştüğünü sınıf arkadaşına anlatırken, öncelikle mahalle arkadaşını tanıtarak söze başlar. Böylece konuşma ortağının konu hakkındaki ön bilgisini göz önünde bulundurmuş olur. Üç, dört yaş civarında çocuklar dinleyicinin deneyimlerini göz önünde bulundurarak konuşmalarında önvarsayımsal becerileri kullanırlar (Howard vd., 2011). Pragmatik dil tanımlanırken öne çıkan bir diğer kavram ise söylem yönetimi becerileridir.

2.5.1.3. Söylem Yönetimi Becerileri

Kişilerin karşılıklı iletişim kurabilmelerine yönelik bazı kurallar vardır. Kùltürler arası farklılık gösterebilen bu kurallar sohbeti başlatma/sürdürme/bitirme, sıra alma sohbet esnasında oluşan iletişim kopukluklarını düzeltme becerilerini içermektedir (Duchan, 1988; Howard vd., 2011; Owens, 2012). Sağlıklı bir iletişimde kişiler söylemlerini bu kurallara uygun olarak düzenlemektedirler.

Bebeklerin çok erken dönemlerde söylem yönetimi becerilerine hazırlık yaptıkları görülmektedir. Örneğin bebeklerin anneleriyle göz kırpmaya, dil çıkarma gibi jestlerde ve ce-e oyunu gibi oyunlarda sohbette sıra alma, başlatma, sürdürme, bitirme gibi becerileri kullandıklarına işaret edilmiştir (Howard vd., 2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle sıklıkla sohbet etkileşimlerinde bulunmaları bu dönem çocuklarının belirgin özelliklerindedir. İki üç yaş civarında sohbetler birkaç sıralı cümleden oluşur. Dört yaş sonrası sıra almayı sürdürmede artış görülürken, başlatılan sohbetin aynı konu üzerinde daha uzun sürdürüldüğü görülür (Reichow, vd., 2021).

Söylem birden fazla cümlenin bir bütünlük içerisinde tutarlı şekilde kullanılması olarak tanımlanabilmektedir. Bu kullanım birden fazla kişi arasında gerçekleşiyorsa sohbet, bir kişi tarafından monolog şeklinde (olay, hikaye anlatma, vaaz verme gibi) gerçekleşiyorsa anlatı ismini almaktadır (Hoff, 2014). İki yaş civarı çocuklarda iletişimsel niyetlerin çeşitlenmesi ve kullanım sıklıklarının artması sohbet gelişimi için ön koşul görevi görmektedir. Sohbet girişimleri desteklenen çocuklar zaman içerisinde sohbetlerinde geçmiş deneyimleri hakkında konuşmaya başlamaktadırlar. Bu deneyimler anlatı becerilerinin ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir. Sohbet ve anlatı

beceri arasındaki gelişimsel ilişki Şekil 2.'de özetlenmiştir (Acar-Ünalğan ve Ünsal, 2022).



Şekil 2. İletişimsel Niyetler, Sohbet ve Anlatı Becerileri Arasındaki Gelişimsel İlişki

Çocuklarda pragmatik dil becerilerinin gelişiminin nasıl olduğu ve hangi sırayı izlediğine ilişkin detaylı bilgi gelecek başlık altında ortaya konulmuştur.

2.6. Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi

İletişimsel başarıların önemli bir kısmı pragmatik temellerin güçlü olmasına bağlıdır. Söz öncesi dönem dil gelişiminde pragmatik dil ön plana çıkar. Erken dönem pragmatik gelişim uygun dilin edinilmesinde önemli bir yere sahiptir (Stephens ve Matthews, 2014). Dilin iletişimsel niyetlere uygun olarak kullanılması, bağlama uygun dil kullanımı ve diğer insanlarla nasıl başarılı bir şekilde iletişim kurulacağını öğrenmek gibi pragmatik becerilerin çoğu erken çocukluk döneminde edinilmektedir (Wang, 2015). Yaşamın ilk aylarında bebekler ağlama yolu ile ihtiyaçlarını ortaya koymaktadırlar. Bu ağlamalara karşılık ebeveynlerin bebeğin ihtiyaçlarını karşılaması ağlama eylemini bir iletişim aracına dönüştürmektedir. İhtiyaçların karşılanmasıyla bebeklerde ağlamanın son bularak rahatlamının gerçekleşmesi ebeveyn ve bebek arasında bakışma, gülümseme gibi etkileşimlere fırsat doğurur. Bebek fiziksel ve duysal olarak olgunlaştıkça ebeveyni ile göz teması kurma süresi artar, bu etkileşime jestler, seslendirmeler ve ortak dikkat eşlik ederek ebeveynle keyifli zamanlar geçirilmeye başlanır. Söz öncesi iletişim becerileri olarak tanımlanan bu beceriler iletişimsel niyetlerin ifadesinde kullanılmaktadır (Ünsal ve Saban-Dülger, 2022).

Bir ihtiyaca dikkat çekmek, bildirmek, ortak dikkat kurmak gibi iletişimsel niyetlerle yapılan sözsüz eylemler jest olarak isimlendirilir. (Ünsal ve Saban-Dülger, 2022). Biberonu gösterme, oyuncacı parmakla işaret etme, gel-gel yapma eylemleri jestlere örnek olarak verilebilir. Jestler pragmatik dil becerilerinin gelişimde önemli bir ön beceridir (Marcos, 2001). Clark (2003) jestlerin ortaya çıkışını şu şekilde sıralamıştır:

- 7- 8. Ay: Bebeğin nesnelere yetişkinlere doğru tutarak göstermesi
- 9. Ay: Bebeğin elini aşağı yukarı açık şekilde uzatması
- 9-12. Ay: Bebeğin işaret etmesi ve uzanması
- 10-14. Ay: Bebeğin hareketlerini detaylandırarak bunlara seslendirmeler eklemesi

Bebekler ve anneleri arasında bakış, jest ve seslendirmelerden oluşan etkileşim kalıpları iletişimsel gelişimin temelini oluşturmaktadır (Wells ve Nicholls, 1985). Erken dönem pragmatik gelişim öğelerinden bir diğeri ise ortak dikkattir (Akın-Bülbül ve Özdemir, 2017). İki veya daha fazla iletişim ortağının aynı anda aynı uyarana ilgi göstermeleri ve bunun farkında olmaları ortak dikkat olarak tanımlanabilir. Çevre ile ilgilerin paylaşılmasını ve sosyal etkileşim fırsatlarını artıran ortak dikkat eylemleri başlatma ve yanıtlama olarak iki kategori altında ele alınmaktadır (İyigün, 2022). Ortak dikkate yönelik davranışsal belirtiler yaşamın ilk 6 ayında ortaya çıkmaktadır. Dokuzuncu aydan itibaren hız kazanan ortak dikkat eylemlerinin gelişimi 3 yaşına kadar devam etmektedir (Mundy, vd., 2007).

Söz öncesi dönemdeki bu erken dönem pragmatik beceriler 12 ay civarında ilk sözcüklerin ortaya çıkması ile dil aracılığıyla ortaya konmaya başlanmaktadır. (Halliday, 1975). Pragmatik becerilerin alt bileşenleri olan söylem yönetimi becerileri, bağlama ve amaca uygun konuşma sözlü dönemde gelişmeye devam eden pragmatik becerilerdir (Ünsal ve Saban-Dülger, 2022). Pragmatik dil becerilerinin gelişimi bahsedilen şekilde seyretse de bazı çocuklarda dilin bu alanına yönelik sınırlılıklar ya da gecikmeler görülebilmektedir. Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, işitme yetersizliği, öğrenme güçlüğü gibi dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıkları olan grupların pragmatik dil becerileri açısından nasıl bir gelişim gösterdikleri ilerleyen bölümde açıklanmıştır.

2.6.1. Özel Gereksinimli Çocuklarda Pragmatik Dil Becerilerinin Gelişimi

Özel gereksinimli çocuklarda dilin diğer bileşenlerinde olduğu gibi pragmatik dil becerilerinde de güçlükler görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların yetersizlikten etkilenme derecelerine bağlı olmakla birlikte pragmatik dil becerileri bu bireylerin görece güçlük yaşadıkları alanlardan biridir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar sohbet esnasında sohbeti genişletici katkılar sunmakta güçlük yaşarken basit onaylama ifadeleri ile sohbeti sürdürme eğiliminde oldukları görülür (Ünverdi, 2019).

Pragmatik dil becerileri otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin güçlük yaşadığı alanlardan biridir. Pragmatik becerilerde görülen güçlükler sosyal etkileşim davranışlarında görülen sınırlılıklarla doğrudan ilişkilidir. Sosyal etkileşim davranışlarındaki sınırlılıklar ise OSB olan bireylerin tanı özelliklerinden biridir. OSB olan çocukların pragmatik dil özelliklerine bakıldığında, sohbeti başlatma, sürdürme, sohbete katkıda bulunma, bağlama uygun konuşma, sıra alma, sohbet kurallarına uygun davranma gibi alanlarda güçlük yaşadıkları görülmektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016). OSB olan çocuklarda sohbet esnasında ekolali kullanımı, ben ve sen zamirlerinin karıştırılması da dilin pragmatik bileşenine ait bozukluklardır (Ökçün-Akçamuş, 2019).

Doğal dil girdisinden kısmi ya da tam anlamıyla yoksunluk durumu olan işitme yetersizliği sözel dil gelişimini etkileyen duyuşsal bir bozukluktur (Ege, 2016). İşitme cihazı ve erken eğitim olanağı gibi faktörler işitme engelli çocuklardaki dil gelişimine olumlu yönde etki etmektedir (Akkaya, 2018). İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar, pragmatik dil becerilerinde gecikmeler yaşamaktadırlar (Goberis vd., 2012). Bir ve dört yaş arasındaki işitme kayıplı küçük çocuklarla yapılan bir çalışmada bu çocukların rica etme, cevap verme, bilgi verme ve sıra alma gibi pragmatik becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarından düşük performans sergiledikleri bulunmuştur. Aynı çalışma işitme yetersizliği olan çocukların pragmatik dil performanslarının kendilerinden daha küçük yaşta ki akranlarıyla benzer seyrettiğini ortaya koymuştur (Nicholas ve Geers, 2003).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarında dilin bileşenlerinde güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Sohbet esnasında iletişim hatalarını düzeltme, mecazlı dili anlama, anlatı becerileri, başkalarının düşüncelerini anlama ve ifade etme gibi pragmatik dil becerilerinde tipik gelişen akranlarından düşük performans göstermektedirler (Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020)

2.7. Dilin Değerlendirilmesi

Çocukların dil edinim süreci doğal olarak ve belli bir sırada seyreder. Beş yaş civarındaki çocukların dili ustalıkla kullanmaları beklenmektedir. Ancak bazı çocuklar dil gelişim sürecinde zorlanabilir, akranlarının gerisinde kalabilir ve hatta dili hiç kazanamayabilirler. Gelişime bütüncül bir bakış açısından baktığımızda dil ediniminde yaşanan güçlüklerin diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Bu nedenle dil gelişimlerinin değerlendirilmesi, etkili müdahale planlarının belirlenmesi ve müdahaleye başlanması açısından önem arz etmektedir (Diken ve Toker, 2021). Dil becerilerinin değerlendirilmesi tarama/tanımlama, performans düzeyi belirleme ve ilerlemeyi izleme gibi farklı amaçlarla yapılmaktadır. Amaca göre değerlendirmenin nasıl ve hangi araçlarla yapılacağı da değişmektedir. Dil becerilerinin değerlendirmesinde standart testler (formal değerlendirme) ve ölçüt bağımlı işlemler (informal değerlendirme) olmak üzere iki temel değerlendirme aracı kullanılmaktadır (Acarlar, 2019; Diken ve Toker, 2021; Otto, 2021). Owens (2022) standart testleri, psikometrik yaklaşım; ölçüt bağımlı işlemleri ise tanımlayıcı yaklaşım olarak tanımlamıştır. Eğer, çocuğun dil özelliklerini ayrıntılı olarak tanımlamak ve geçmiş performansı ile karşılaştırma yapılmak isteniyorsa ölçüt bağımlı değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Standart testler ise çocuğun performansının akranlarından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan norm temelli değerlendirme araçlarıdır (Acarlar, 2019).

Standart testler, dilin zenginlikleri ile karmaşıklığını yansıtmada ve kültürel farklılıklara duyarlı olmada sınırlılık göstermesi gibi gerekçelerle eleştirilmektedir. Ancak çocuğun dil performansının akranları arasında beklenen düzeyde olup olmamasına yönelik karşılaştırmaya fırsat vermesi ve tanımlama için gereklidir. Ayrıca hazır ve kolay uygulanabilir olmaları standart testlerin avantajları arasında yer almaktadır (O'Neill, 2014).

Ülkemizde ve uluslararası alanyazında dil becerilerini değerlendiren farklı standart testler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları dilin tüm bileşenleri değerlendirmeye yönelik hazırlanan testlerden bazıları becerilerden biri ya da birkaçını değerlendirmektedir. Aşağıda verilen *Tablo 3*'te okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş kapsayan) çocukların dil becerilerini değerlendiren standart testlerden bazıları yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Öncesindeki Çocukların Dil Becerilerini Değerlendiren Araçlar

Testin Adı	Yaş Aralığı	Alt Boyutlar	Ölçülen Dil Bileşeni
Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST; Topbaş, 2006)	2-8	İşitsel Ayırt Etme Sesletim Sesbilgisel	Sesbilgisi
Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2011)	2-7	Alıcı Dil İfade Edici Dil	Anlambilgisi Biçimbilgisi Sözdizimi
Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Kazak-Berument ve Göncü, 2013)	2-12	Alıcı Dil Kelime Alt Testi İfade Edici Dil Kelime Alt Testi	Anlambilim
Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2013)	4-8	Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, İfade Edici Sözcük Dağarcığı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı, Biçimbilgisel Tamamlama, Sözcük Ayırt Etme, Sesbirimsel Analiz ve Sözcük Sesletimi	Anlambilimsel Sözdizimsel sesbilgisel
Okul Öncesi Dil Ölçeği (OÖDÖ; Şahlı ve Belgin, 2017)	0-7	Artikülasyon taraması, Dil örneği kontrol listesi, Aile görüşmesi, İşitsel Anlama, İfade edici anlama	Dilin tüm bileşenleri
Temel Dil Becerilerinin Klinik Değerlendirilmesi- Okul Öncesi (CELF; Wiig, Secord ve Semel, 2004)	Okul Öncesi	Dil Kavramları Cümle Yapısı Temel Kavramlar Cümle Hatırlama Etiket oluşturma Sözcük yapısı	Dilin tüm bileşenleri

2.7.1. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Uzun yıllar dilin biçim ve içerik bileşenlerine odaklanılmış dilin kullanım yani pragmatik bileşeni göz ardı edilmiştir. Ancak 1980’lerde dilin biçim ve içerikten fazlası olduğu kabul edilerek pragmatik dil becerileri ön plana çıkarılmıştır. Dile yönelik değişen bu bakış açısı pragmatik dil becerilerinin değerlendirmesine yönelik yeni çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (O’Neill, 2014).

Pragmatik dil becerileri bağlama, ortama, kültüre ve dinleyicilere göre farklılaşmaktadır (Namlı, 2023). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar pragmatik dil becerilerinde yaşanan güçlüklerin otizm spektrum bozukluğu (Bishop ve Baird, 2001; Diken, 2014), zihin yetersizliği (Kıyak, 2018), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Canlı, 2018; Geurts, 2004), öğrenme güçlüğü (Etlan ve Acarlar, 2021;

Seçkin Yılmaz ve Şemşedinovska, 2020), duygusal davranışsal bozukluk (Gilmour, 2004) gibi durum ve semptomlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar bize dilin bu alanında yaşanan güçlüğü çok sayıda bireyi etkileyen karmaşık ve geniş kapsamlı bir durum olduğu bilgisini vermektedir. Becerinin bu çok boyutlu özelliğinden ötürü pragmatik dil becerilerine yönelik değerlendirme yapmak oldukça güçtür.

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde standardize testlerin kullanılması beceriye ilişkin sınırlı bilgi sunduğu için eleştirilmiştir (Hyter, 2007). Lund ve Duchan (1993), dilin değerlendirilmesinde formal olmayan değerlendirme yöntemlerinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ökcün-Akçamuş ve arkadaşları (2019) ise pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde standardize testlere ek olarak yapılandırılmış gözlemler ve ebeveyn raporlarıyla değerlendirmenin zenginleştirilmesinin daha uygun olduğunu vurgulamaktadırlar. İleri sürülen bu eleştirilere karşın çocuğun performansını akranlarıyla kıyaslaması, herhangi bir gecikmenin olup olmadığını ortaya koyması, erken müdahaleye olanak sağlaması, hazır, hızlı ve pratik olması gibi nedenlerle standart testlere olan ihtiyaç devam etmektedir. İyi yapılandırılmış standart testler pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde gereklidir (O'Neill, 2014; Paul ve Norbury, 2011).

Pragmatik beceriler çocukların günlük etkileşimleri esnasında ve bu etkileşimler yoluyla gelişirler (Budwig, 2014). Dolayısı ile pragmatik yetenekler doğal bir iletişim bağlamında ortaya çıkmaktadırlar (Mogford-Bevan ve Sadler, 1991). Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinin çocuğun doğal etkileşim ortamlarında gerçekleştirilmesi önemlidir. Çocuk oyunları çocukların akranları ile iletişim ve etkileşim içinde buldukları doğal ortamlardan biridir. Oyunlar değerlendirilmek istenen özelliklere ortam sağlayan bir değerlendirme aracı olabilmektedir (Acarlar, 2002). Eğitim öğretimin oyun temelli programlandığı okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenler oyun esnasında çocukların dil becerilerine ilişkin önemli veriler toplayabilmektedirler.

2.8. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim ortamları dilin farklı ortamlarda ve farklı kişilerle nasıl kullanılabileceğine ilişkin deneyim fırsatlarıyla doludur. Çocuklar okul öncesi sınıflarında akran, öğretmen, okul müdürü, yardımcı personel, servis şoförü gibi pek çok farklı kişiyle etkileşimde bulunurlar (Otto, 2021). Okul öncesi dönemdeki

çocuklarla yapılmış çalışmalarda pragmatik dil becerileri zayıf olan çocukların daha fazla problem davranış sergiledikleri (Düver, 2006; Ketelaars vd., 2010) ve okula uyum sürecinde daha fazla güçlük çektikleri (Tiryaki, 2022) ortaya konulmuştur. Okul öncesinde yapılan başka bir çalışma ile çocukların akran becerilerinin desteklenmesinin pragmatik dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan, 2019). Bu durumda çocukların pragmatik dil becerilerinin okul öncesi dönemde değerlendirilmesi ortaya çıkabilecek sorunların belirlenmesinde ve erken müdahale uygulamalarının planlanmasında önem arz etmektedir (Pesco ve O'Neill, 2016).

Ulusal (Alev, 2014; Aslan, 2021; İyigün, 2021; Namlı, 2022; Tezel, 2015) ve uluslararası (Hyter, 2007; Loyd vd. 2010; Rice vd. 1990; Wiig, 1989) alan yazında okul öncesindeki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren farklı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. *Tablo 4.*'te ülkemizde kullanılan 36-72 aylık çocukları kapsayan standardize pragmatik dil becerileri değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Ayrıca tabloda bu araçların hitap ettikleri yaş grupları, ölçmeyi hedefledikleri pragmatik dil boyutları ve uygulayıcılara yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4. Türkiye'deki 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendiren Ölçme Araçları

Aracın adı	Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV) PLSI	Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili PPCSC	Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi LUI	Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (SİBKL) PC	İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (İBKL-2) CCC-2,
Geliştiren Uyarlayan	Alev, vd., (2014) Gilliam, J., vd. (2004)	Tezel, (2015) Dewart, vd. (1995)	İyigün, (2021) O'Neill, (2007)	Aslan, vd. (2021) Goberis, (2012)	Ünal, (2022) Bishop, (2013)
Yaş Grubu	5-12 Yaş	0-4 5-10	18-48 ay	2-7 yaş	4-15 yaş
Ölçülen Alt Boyutlar	*Sınıf İçi Etkileşim Becerileri *Sosyal Etkileşim Becerileri *Kişisel Etkileşim Becerileri	*İletişimsel İşlevler *İletişime Yanıt *Etkileşim ve Konuşma *İçerik Çeşitliliği	*Jest Kullanımı *Sözlü İletişim *Uzun cümle kullanımı	Tek Boyutta Ele Alınmıştır.	*Semantik *Tutarlılık *Bağlama Uygun Konuşma *Stereotipik dil *Bağlamın Kullanımı *Sözel Olmayan İletişim *Sosyal İlişki *İlgiler

Ülkemizde pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV) Alev (2014) tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri ve Kişisel Etkileşim Becerileri olmak üzere beceriyi üç alt boyutta ele almaktadır. Envanter öğretmenlerden alınan bilgilerle 5-12 yaş arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmektedir.

Tezel (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili 0-4 yaş arasındaki çocukların sözel ve sözel olmayan dil kullanımlarını değerlendirmektedir. Ebeveyn ve öğretmen yanıtlarına dayalı olan profil İletişimsel İşlevler, İletişime Yanıt Verme, Etkileşim Konuşma ve İçerik Çeşitliliği alt boyutlarından oluşmaktadır.

18-48 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ebeveyn yanıtları ile değerlendiren Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe'ye uyarlanması İyigün (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Envanter çocukların pragmatik becerilerini Jest Kullanımı, Sözlü İletişim ve Uzun Cümle Kullanımı alt boyutlarıyla değerlendirmektedir.

İşitme kayıplı çocukların pragmatik becerilerini değerlendiren Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi Türkçe sürümünün geçerlik güvenirlik çalışmaları Aslan ve arkadaşları tarafından (2021) yapılmıştır. Çocukların ailelerinden alınan bilgilere dayanan kontrol listesi pragmatik dil becerisini tek boyutta ele almaktadır. Türkiye'deki okul öncesi dönem olan 36-72 arasındaki çocukların tamamını kapsayan çalışman sadece işitme yetersizliğine yönelik çocuklar için tasarlanmıştır.

Namlı (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (İBKL-2) 4-15 yaş arası çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmektedir. Araç sadece pragmatik dil becerilerini değil aynı zamanda morfoloji, sentaks, semantik gibi dilin diğer bileşenlerine ilişkin de değerlendirme yapmaktadır. İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2; Semantik, Tutarlılık, Bağlama Uygun Konuşma, Stereotipik Dil, Bağlamın Kullanımı, Sözel Olmayan İletişim, Sosyal İlişki, İlgiler alt boyutlarında aile ve öğretmenlerden alınan yanıtlara dayanmaktadır.

Pragmatik dil becerilerini değerlendirmeye ilişkin çalışmaların farklı alt boyutlarla tasarlanması becerinin çok boyutlu ve karmaşık özelliğini ortaya koymaktadır. Araçların uyarlama yıllarına baktığımızda 2014 yılına ait olan bir çalışma dışındakilerin 2021 yılı ve sonrasında alan yazına kazandırıldıkları görülmektedir. Bu

durum bize pragmatik dil becerilerine yönelik değerlendirme çalışmalarının son yıllarda öneminin arttığını göstermektedir.

Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren az sayıdaki aracın tamamı uyarlama çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Alana kazandırılan bu çalışmalar, geçerlik ve güvenirlik açısından uygun araçlar olarak pragmatik dil becerilerini farklı boyutlarda değerlendirse de kültürden ve çevreden önemli lde etkilenen dilin bu alanı için ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Okul ncesi dönemdeki 36-72 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesine devam eden 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma, temel araştırmadır. Kuram ve bilgi üretmeye yönelik çalışmalar temel araştırmalar kapsamına girmektedir (Büyüköztürk, 2024).

3.2. Çalışma Grubu I-II-III

Çalışmanın verileri 2023-2024 öğretim yılında Gaziantep sınırları içerisinde yer alan Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların öğretmenlerinden toplanmıştır. Çalışmanın yapılması için okul belirleme sürecinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri yansıtan okulların seçilmesine özen gösterilmiştir. Pilot çalışma için Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinden görev yapan 10 öğretmen aracılığı ile 10 tipik gelişim gösteren çocuktan veri toplanmıştır. Pilot uygulamaya ilişkin veri toplanan çocuklar ve öğretmenleri Çalışma Grubu-I'de yer almışlardır. Çalışmanın asıl uygulamasına katılan çocuklar ve öğretmenleri Çalışma Grubu-II olarak isimlendirilmişlerdir. Çalışma Grubu-II 36-72 ay arasında herhangi bir tanısı bulunmayan tipik gelişim gösteren 519 çocuktan oluşmaktadır. Asıl uygulamaya ilişkin veriler, 12'si Şehitkamil, 8'i ise Şahinbey ilçesinde olmak üzere toplam 20 okuldaki 121 öğretmen aracılığı ile toplanmıştır.

Ayrıca Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) ayırt edici geçerliğinin analiz edilmesi için Çalışma Grubu-III oluşturulmuştur. Çalışma Grubu-III'te yer alan çocuklar 519 öğrenciden farklı olarak 36-72 ay arasında yer alan otizm spektrum bozukluğu (n=21) ve bilişsel gelişimsel gerilik (n=21) tanılı olmak üzere iki yetersizlik türündeki öğrencilerden ve onların 11 öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çocuklar belirlenirken Gaziantep ilinde okul öncesi eğitimine devam eden ve tanılarını Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından onaylanmış çocukların seçilmesi kriterlerine uyulmuştur.

Örneklem büyüklüğüne karar verilirken genel bir kural örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının 5 katı olmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Comrey (1988), 40'ın altında madde içeren ölçekler için 200 kişilik örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu belirtmektedir. Klein (1994) ise güvenilir faktörler çıkarmak için madde sayısının 10 katı örneklem büyüklüğünü önermekle birlikte bu sayının en az 2 katı olacak şekilde düşürülebileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde 38 maddelik Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeğine (PRADİL) ilişkin belirlenen örneklem büyüklüğü (n=519) yeterlidir.

PRA-DİL öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Her öğretmenden sınıftan rastgele belirlediği 5 öğrenci için ölçeği doldurması istenmiştir. Çalışmada yer alan çocuklar ve formları dolduran öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler *Tablo 5*'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubu I-II-III Demografik Verileri

Değişken	Kategori	I-Pilot Uygulama		II-Asıl Uygulama		III-Ayırt Edici Geçerlik	
		n	%	n	%	n	%
Çocuk Yaş Aralığı	36-48 ay	2	20,0%	82	15,8%	-	-
	48-60 ay	4	40,0%	184	35,5%	6	14,2%
	60-72 ay	4	40,0%	253	48,7%	36	85,7 %
	Toplam	10	100,0 %	519	100,0%	42	100,0 %
Çocuk Cinsiyet	Kız	5	50,0%	252	48,6%	14	33,3 %
	Erkek	5	50,0%	267	51,4%	28	66,6%
	Toplam	10	100,0%	519	100,0%	42	100,0%
Öğretmen Cinsiyeti	Kadın	10	100,0%	120	99,0%	6	54,5%
	Erkek	-	-	1	1,0%	5	45,4%
	Toplam	10	100,0%	121	100,0%	11	100,0%
Öğretmen Yaşı		$\bar{x} = 34,75$		$\bar{x} = 35,71$		$\bar{x} = 30,45$	
Öğretmen Deneyim Yılı		$\bar{x} = 9,5$		$\bar{x} = 10,97$		$\bar{x} = 4,73$	

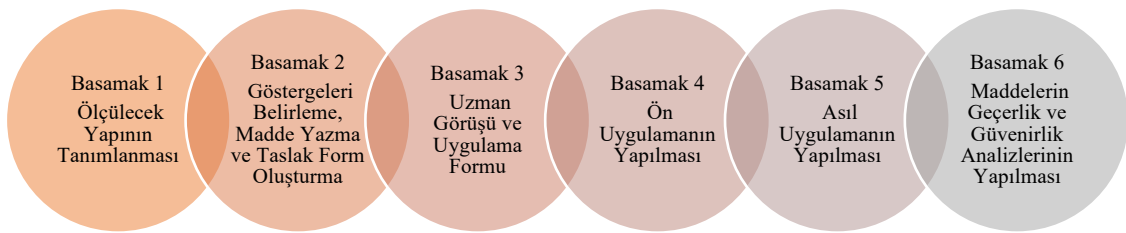
Araştırmanın birinci çalışma grubu ile yapılan pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin tamamı (n=10) kadındır bu öğretmenlerin yaş ortalaması 34,75 iken deneyim yılları ortalamaları ise 9,5'tir. Pilot uygulamaya katılan çocukların demografik verilerine baktığımızda ise cinsiyet dağılımında eşitliğin sağlandığı görülmektedir. Çocukların yarısı (n=5) kız diğer yarısı (n=5) erkektir. Yaş aralıkları dağılımları ise 36-48 ay çocuklar %20 (n=2), 48-60 ay çocuklar %40 (n=4) ve 60-72 ay çocuklar ise %40 (n=4) şeklindedir.

Araştırmanın asıl uygulamasına katılan ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin %99'u (n=120) kadın, %1'i (n=1) erkektir. Çocukların ise %48,6'sı (n=252) kız, %51,4'ü (n=267) erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 35,71'tir. Çocukların yaş aralığına göre dağılımı ise 36-48 ay çocuklar %15,8 (n= 2), 48-60 ay çocuklar %35,5 (n=184) ve 60-72 ay çocuklar ise %48,7 (n=253) şeklindedir. Öğretmenlerin deneyim yılı ortalamaları 10,97 olarak bulunmuştur.

Ayırt edici geçerlik verilerinin toplandığı üçüncü çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarında öğretmenlerin %54,5'i (n=6) kadın, %45,4'ü (n=5) erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 30,45 iken deneyim yılı ortalamaları 4,73 yıldır. Verilerin toplandığı öğrencilerin yaş aralıklarına göre dağılımlarına baktığımızda 36-48 ay arasında hiçbir çocuğun çalışmaya dahil olmadığını, 48-60 arasındaki çocukların grubun %14,2'sini (n=6) oluşturduğunu, 60-72 ay çocukların ise %85,7 (n=36) oranında grupta yer aldığını görmekteyiz. Çocukların %33,3'ü (n=14) kız, %66,6'sı (n=28) erkektir.

3.3. Ölçek Geliştirme Süreçleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen PRA-DİL ile okul öncesine devam eden 36-72 aylık çocukların pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araç çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmak üzere tasarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi süreci aşağıdaki şekilde yer alan basamaklardan oluşmaktadır (DeVellis, 2022).



Şekil 3. Ölçek Geliştirme Basamakları

PRA-DİL ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yukarıda yer alan ölçek geliştirme basamakları takip edilmiştir. Basamaklara ilişkin detaylı bilgiler izleyen başlıklar altında sunulmuştur.

Basamak 1: Ölçülecek Yapının Tanımlanması

Pragmatik dil becerileri kavramını açıklamak için öncelikle dil edinimine yönelik kuramlara ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Ölçülmek istenen bir yapının tanımlanması sürecinde yapıyı ilişkili kuramlara dayandırarak açıklamaya çalışmak oldukça önemlidir. Kuramlar ölçülmesi hedeflenen yapıların açıklığa kavuşturulmasında araştırmacılara büyük kolaylık sağlayarak yol gösterir (DeVellis, 2022). Kuramlar dil ediniminde biyolojinin, çevrenin ve kültürün etkilerini tartışmışlardır (Maviş, 2005). **Davranışçı yaklaşım** dilin diğer davranışlar gibi taklit ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini savunurken, **Doğuştancı yaklaşım** biyolojik ve psikolojik temellerin dil ediniminde etkili olduğunu ileri sürmüştür (Chomsky, 2011). Diğer bir yaklaşım olan **Gelişimsel Bilişsel Yaklaşım** ise dil gelişiminin ön koşulu olarak bilişsel gelişimi işaret etmiştir (Maviş, 2005). Bu yaklaşımın aksine **Sosyokültürel yaklaşım** dil ile düşüncenin birlikte geliştiğini öne sürmüştür (Vygotsky, 2021). Çocukların dili nasıl kazandıkları, dil kazanım sürecinde hangi aşamalardan geçtiklerine yönelik ortak tek bir görüş bulunmamaktadır. Görüşlerdeki bu çeşitlilik pragmatik dilin tanımlanması, sınırlarının çizilmesinde de kendisini göstermektedir. Dilin pragmatik bileşenine ilişkin farklı tanımlar yapıldığı ve ortak bir görüşte uzlaşmadığı görülmüştür (Airenti, 2017). Bu sebeple yapıya ilişkin kapsamlı bir kuramsal tarama yapılarak becerinin kapsamı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Basamak 2: Göstergeleri Belirleme, Madde Yazma ve Taslak Form Oluşturma

Beceriye ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda pragmatik dil becerilerinin iletişimsel niyetler, bağlam ve söylem yönetimi becerileri kavramlarıyla tanımlandığı ortaya konulmuştur (Bishop, 1997; Conti-Ramsden, 1989; Hyter, 2007; Landa, 2005; McTear ve Ramsden, 1989; Topbaş, 2005; Russel, 2007). Bu kavramlara ilişkin göstergeler belirlenmiş ve göstergelere uygun maddeler oluşturulmuştur. Maddeleri oluştururken ayrıca 3-6 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ölçen değerlendirme araçları incelenmiştir. Bu incelemelerde; Temel Dil Becerilerinin Klinik Değerlendirilmesi-Okul Öncesi (Wiig, Secord ve Semel, 2004), Okul Öncesi Dil Ölçeği (Şahlı ve Belgin, 2017), Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (Alev vd., 2014), Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili (Tezel, 2015), Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri: Pragmatik Dil Gelişimi (İyigün, 2021), Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (Aslan, 2021), İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (Namlı, 2022) gibi pragmatik dil becerilerini değerlendiren araçların

maddelerine bakılmıştır. Ayrıca gelişim değerlendirme testlerinin dil gelişimi bölümlerindeki pragmatik dile ilişkin maddeler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (Temel vd., 2006), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Savaşır, vd., 1994) ve DENVER II Gelişimsel Tarama Testi (Anlar vd., 2009) maddeleri incelenen gelişim testleridir. Yapılan tüm incelemeler sonucunda pragmatik dil becerisi kavramına ilişkin 76 maddelik havuz oluşturulmuştur. Maddelerin yazılmasının ardından oluşturulan taslak formda ölçme biçimi olarak beş dereceli Likert ölçeğinin (her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, asla) kullanılmasına karar verilmiştir.

Basamak 3: Uzman Görüşü ve Uygulama Formu

Ölçeğin uygulanacağı çocuklara ve öğretmene ilişkin demografik bilgilerin de yer aldığı 76 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan form Gaziantep ilinde çalışan üç öncesi öğretmenine verilmiş ve öğretmenlerden akran etkileşimi güçlü ve sınırlı olan iki öğrencilerinin son bir aydaki oyun davranışlarını düşünerek formu doldurmaları istenmiştir. Gelen öğretmen yanıtları raporlaştırılmıştır. Öğretmen dönütleri sonrası şunlar dikkat çekmiştir:

1. Öğretmenlerin bazı maddeleri problem davranış olarak görüp sosyal etkileşim becerileri sınırlı olan çocuklara attıkları görülmüştür.
2. Öğretmenlerin bazı maddeleri anlamakta güçlük çektikleri görülmüş bu maddelerin düzenlenmesine karar verilmiştir.
3. Öğretmenlerin bazı maddeleri sınıf kuralı gibi algıladıkları, bu sebeple bazı maddeleri değerlendirirken çocuğun bireysel değerlendirmesinden ziyade sınıf geneli bir değerlendirmeye yöneldikleri görülmüştür.

Öğretmen dönütleri esas alınarak form yeniden düzenlenmiş ve bazı maddelerin atılması kimi maddelerin de birleştirilmesi ile taslak formdaki madde sayısı 40'a düşürülmüştür. Araştırmacı tarafından düzenlenen taslak formun son hali uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri “uygundur”, “uygun değildir” şeklinde değerlendirmeleri ve önerilerini sunmaları istenmiştir. Uzman görüşüne başvuru alan kişiler ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan bir Profesör, bir Doçent ve bir Doktor Öğretim Üyesi; okul öncesi alanında çalışmalar yapan bir Doçent, bir Araştırma Görevlisi ve özel eğitim alanında çalışmaları bulunan iki Doktor Öğretim Üyesi ve üç Araştırma Görevlisi olmak üzere on kişiden oluşmaktadır. Uzman önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenlemeler yapılmış ve aynı yapıyı ölçtükleri

söylenen 3 madde tek bir madde olarak birleştirilmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda ortaya çıkan 38 madde ile uygulama formu oluşturulmuştur.

Basamak 4: Ön Uygulamanın Yapılması

Uzman görüşleri sonucunda ortaya çıkan 38 maddelik Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulama formu açık olma, anlaşılabilirlik ve uygulama süresinin belirlenmesi amacıyla 10 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin maddelerin açık ve anlaşılır olduğu yönündeki değerlendirmeleri sebebiyle herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ön uygulama esnasında 10 öğretmenin formu doldurma sürelerinin her bir öğrenci için ortalama 4 dakika olduğu belirlenmiştir.

Basamak 5: Asıl Uygulamanın Yapılması

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurul (EK-1) ve Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzininin (EK-2) alınmasının ardından uygulama formunun ölçek geliştirme amacıyla belirlenen katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Bu basamakta yapılanlara ilişkin detaylı bilgi verilerin toplanması başlığı altında detaylıca açıklanmaktadır.

Basamak 6: Maddelerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması

Uygulama sonucu toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik analizler bu basamakta gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin detaylı bilgiler Verilerin Analizi ve Bulgular başlığı altında detaylıca açıklanmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacı tarafından Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca ölçüt geçerliği çalışması için 2-7 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren ve işitme kayıplı çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren, Aslan vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (SİBKL) kullanılmıştır.

3.4.1. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL)

Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) okul öncesine devam eden 36-72 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. PRA-DİL, “İletişimsel Niyetler”, “Söylem Yönetimi Becerileri” ve “Bağlam” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 23 maddelik bir araçtır. Öğretmen yanıtlarına dayanan araç çocukların pragmatik dil becerilerini serbest oyun bağlamlarında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. PRA-DİL 5’li Likert (“her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren”, “asla”) biçiminde tasarlanmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, ayırt edici geçerlik ile güvenirlik analizlerinde iç tutarlılık için Cronbach’s Alpha (α) ve McDonald’s Omega (ω) katsayıları, Test tekrar test güvenirliği içinse Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi ile temel yapısı ortaya konulan ölçeğin Doğrulayıcı Faktör analizi ile bu yapısı doğrulanmıştır. Çalışmanın tipik gelişen çocuklar ve yetersizliği olan çocuklar olmak üzere iki zıt gruba uygulanan ayırt edici geçerlilik analizi sonuçlarına göre, ölçek genel puanının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t = 17,508, p < ,001$). Cronbach’s Alpha (α) ve McDonald’s Omega (ω) katsayılarında her iki katsayı da 0,70’in üzerinde bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliğine ilişkin olarak uygulanan Pearson korelasyon ile bağımlı örneklem t-test analizi sonuçları, ölçeğin zamana karşı değişmezliğini ve ölçüm sonuçlarının kararlılığını desteklemektedir. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği, okul öncesi çocukların pragmatik dil becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır.

3.4.2. Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (SİBKL)

SİBKL, 2-7 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren işitme kayıplı çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Aslan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan kontrol listesinin orijinal formu 1984 yılında Simons tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışmasında, kontrol listesinin Goberis vd. (2012) tarafından adapte edilmiş biçimi kullanılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması tipik gelişim gösteren işitme kayıplı çocuklarla yapılmıştır. SİBKL 45 madde, tek boyuttan oluşmaktadır. 4’lü Likert (“henüz yapmıyor”, “sözcük kullanmadan”, “1 ya da 3 sözcük kullanarak”, “kompleks dil kullanarak”) biçimde tasarlanan kontrol listesi ebeveynler

tarafından doldurulmaktadır. Kontrol listesinin Türkçe sürümünün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve iç tutarlık analizi ile incelenmiştir. SİBKL'nin Kapsam Gerçeklik İndeksi %96 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı 0,98 olarak elde edilirken, tüm maddeler için Guttman güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Tek boyut ile varyansın %67,85'ini açıklayan yapının faktör yüklerini tüm maddeler arasında 0,71-0,89 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ebeveyn değerlendirmesine dayanan formun öğretmenler tarafından da doldurulabileceğine ve kontrol listesinin bu çalışmada kullanılmasına yönelik izin araştırmacı tarafından Türkçe uyarlama çalışmasını yapan Aslan'dan (2021) alınmıştır (EK-3).

3.4. Verilerin Toplanması

Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzininin alınmasının ardından Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenler okullarında ziyaret edilmiştir. Tüm öğretmenlere pragmatik dil becerilerinin ne olduğu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin nasıl doldurulacağı ile ilgili kısa bir sunum yapılmıştır. Öğretmenlerden değerlendirmeleri yaparken çocukların son bir aydaki yapılandırılmamış oyun etkinlikleri esnasındaki davranışlarını düşünmeleri istenmiştir. Öğretmenlere sınıflarından rastgele seçtikleri 5 öğrenci için ayrı ayrı doldurmaları amacıyla içinde uygulama formu bulunan 5 zarf verilmiştir. Zarflar öğretmenlerden 7-10 gün sonra toplanmıştır. Çalışmanın yapı geçerliğine ilişkin kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan SİBKL, öğretmenlere verilen zarflardan rastgele 35 tanesine konulmuş, öğretmenlerden aynı zarftaki öğrenci için bu kontrol listesini de doldurması istenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçekler uygulandığı kişilerin becerileri, sahip oldukları yetenekleri ve tutumları gibi spesifik bazı davranışlarını belirlenen koşullar altında ölçmeyi sağlar. Sistemli bir yaklaşım olarak nitelendirilen ölçeklerin başarısı ölçekten elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2010). Geçerlik, ölçme aracının bireyin

ölçülmek istenen özelliğini başka bir özellik karıştırmadan ne derece ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçeğin geçerli olabilmesi için kullanım amacına yüksek düzeyde hizmet etmesi, ölçülecek özelliği doğru ve tam bir şekilde ölçmesi gerekmektedir

Araştırma kapsamında geliştirilen PRA-DİL'e ilişkin olarak madde, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Madde analizlerinde, maddelerin her birinin madde-toplam korelasyonu katsayıları analiz edilmiş ve her bir maddenin ölçeğin geneli ile olan ilişkisinin ,30'dan küçük olmaması beklenmiştir. Madde analizleri sonucunda ölçekten bir ifadenin çıkarılması gerektiği tespit edilmiş ve geçerlilik analizleri toplam 37 madde üzerinden yapılandırılmıştır. Araştırmanın geçerlilik analizleri sürecinde ölçeğin faktör yapısını keşfedebilmek adına Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeğin, ölçmek istediği kavramı ne derece doğru temsil ettiğini değerlendirmek adına Ölçüt Geçerlilik analizi, keşfedilen faktör yapısının doğruluğunu tespit edebilmek adına ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçek yapısının faktörlerine ilişkin teorik temelin uygunluğu test edildikten sonra araştırmanın ana çalışma grubu ile norm dışı kalan çalışma grubu arasında Ayırt Edici Geçerlilik Analizi uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliliği analizlerinin tamamlanmasının ardından güvenilirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık katsayıları olan Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanmış ve zamana bağlı değişmezliğin sınanması için ise test-tekrar test analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın analiz süreçleri %95 güven aralığı ve %5 hata payında $p < ,05$ noktasında istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırmanın veri analiz süreçlerinde IBM SPSS v30 ve IBM SPSS AMOS v24 yazılımları ve ölçeğe ilişkin McDonald's Omega (ω) katsayısının hesaplanabilmesi amacıyla R yazılımı ile "psych" paketi kullanılmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Pragmatik Dil Becerileri Ölçeği Geçerlik Bulguları

Bu bölümde kapsam geçerliği, madde analizi, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve ayırdedici geçerlik bulguları incelenmiştir.

4.1.1. Kapsam Geçerliği Bulguları

Kapsam geçerliği, testte yer alan maddelerin ölçülmesi hedeflenen özellikleri ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olma durumudur. Bir ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için maddelerin ölçülmek istenen özelliği yansıtması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Kapsam geçerliği için yaygın olarak başvuru olan yöntemlerden biri uzman görüşüdür. Bu yöntem ile hazırlanan ölçek maddeleri uzmanlara sunulmakta ve maddelerin kapsamı temsil durumuna ilişkin görüş alınmaktadır. Alınan görüşlerin uyumu kapsam geçerlik oranı (KGO), kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ve kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) ile değerlendirilir.

KGO bir maddeye “uygundur” görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005). Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum değerleri (Kapsam Geçerlik Ölçütü-KGÖ) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür.

Tablo 6. $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'lar için minimum değerler / KGÖ

Uzman Sayısı	Minumum Değer
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75
10	0.62
.	.
.	.
.	.
40+	0.29

Bu çalışma kapsamında Uzman görüşüne başvurulmuş kişiler ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan 1 Profesör, 1 Doçent ve 1 Doktor Öğretim Üyesi; okul öncesi alanında çalışmalar yapan 1 Doçent, 1 Araştırma Görevlisi ve özel eğitim alanında çalışmaları bulunan 2 Doktor Öğretim Üyesi ve 3 Araştırma Görevlisi olmak üzere 10 kişiden oluşmaktadır. Uzman görüşüne başvurulmuş kişi sayısı 10 olduğu için $KGO < 0.6$ çıkan 5 maddeden üçü öneriler doğrultusunda tek bir madde olarak birleştirilmiş, diğer iki madde ise yine öneriler doğrultusunda düzenlenerek ölçeğe eklenmiştir. Nihai forma alınacak olan 38 madde belirlendikten sonra bu maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilmiştir. Uzman görüşlerine ilişkin oluşturulan KGİ ve KGO'lar *Tablo 7.'de* verilmiştir. $KGİ \geq KGÖ$ olduğu için ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu kararına ulaşılmıştır.

Tablo 7. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) Uzman Görüşleri, KGO, KGÖ ve KGİ

	Uygun	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranları
Madde 1	10		1.00
Madde 2	10		1.00
Madde 3	10		1.00
Madde 4	10		1.00
Madde 5	9	1	0.8
Madde 6	9	1	0.8
Madde 7	10		1.00
Madde 8	10		1.00
Madde 9	10		1.00
Madde 10	10		1.00
Madde 11	10		1.00
Madde 12	9	1	0.8
Madde 13	9	1	0.8
Madde 14	10		1.00
Madde 15	10		1.00
Madde 16	10		1.00
Madde 17	9	1	0.8
Madde 18	10		1.00
Madde 19	9	1	0.8
Madde 20	9	1	0.8
Madde 21	10		1.00
Madde 22	10		1.00
Madde 23	10		1.00
Madde 24	10		1.00
Madde 25	10		1.00
Madde 26	10		1.00
Madde 27	10		1.00
Madde 28	10		1.00
Madde 29	10		1.00
Madde 30	10		1.00
Madde 31	10		1.00
Madde 32	10		1.00
Madde 33	10		1.00
Madde 34	10		1.00
Madde 35	10		1.00
Madde 36	10		1.00
Madde 37	10		1.00
Madde 38	10		1.00
Uzman Sayısı		10	
Kapsam Geçerlik Ölçütü		0.62	
Kapsam Geçerlik İndeksi		0,96	

4.1.2. Madde Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde madde analizi, her bir maddenin ölçülen yapı ile ne derecede ilişkili olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanmaktadır (DeVellis, 2016). Bu araştırma kapsamında madde analizi için madde-toplam korelasyonu testi uygulanmış ve ,300'ün altında korelasyona sahip olan maddeler, ölçeğin bütünlüğüne zarar verebileceği gerekçesiyle ölçeğe dahil edilmemiştir (Büyüköztürk, 2010; Ferketich, 1991; Nunnally ve Bernstein, 1994).

Uygulanan madde analizleri sonucunda *pra-dil17* maddesinin ,274 düzeyinde bir korelasyon katsayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer üzerine ilgili maddenin istatistiksel varsayımı karşılamadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmasıyla analiz tekrar uygulanmıştır. PRA-DİL'ye ilişkin madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğe İlişkin Madde Analizleri (Madde-Toplam Korelasyonu)

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu
pra-dil1	,772
pra-dil2	,758
pra-dil3	,781
pra-dil4	,785
pra-dil5	,664
pra-dil6	,796
pra-dil7	,818
pra-dil8	,812
pra-dil9	,806
pra-dil10	,698
pra-dil11	,778
pra-dil12	,776
pra-dil13	,797
pra-dil14	,652
pra-dil15	,787
pra-dil16	,798
pra-dil18	,515
pra-dil19	,671
pra-dil20	,709
pra-dil21	,829
pra-dil22	,833
pra-dil23	,838
pra-dil24	,754
pra-dil25	,672
pra-dil26	,644
pra-dil27	,672
pra-dil28	,783
pra-dil29	,723
pra-dil30	,591
pra-dil31	,810
pra-dil32	,855
pra-dil33	,836
pra-dil34	,816
pra-dil35	,700
pra-dil36	,778
pra-dil37	,791
pra-dil38	,755

Uygulanan madde analizi sonucunda ölçek madde sayısı 37'ye azalmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam korelasyonu katsayıları ,515 ile ,855 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçek maddelerinin genel yapıyla yüksek düzeyde uyumlu ölçek bütünüyle ilişkisinin güçlü olduğunu göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

4.1.3. Yapı Geçerliliği Bulguları

Yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

- **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Araştırmanın yapı geçerliliği analizi sürecinde PRA-DİL'e yönelik ilk olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve ölçek yapısının kaç faktörlü bileşenden meydana geldiği tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, kullanılan ölçekteki teorik yapının faktörlerini belirleyebilmek ve ölçülebilecek olan olguyu/durumu daha net bir şekilde ortaya çıkarabilmek amacıyla uygulanmaktadır (Worthington ve Whittaker, 2016). Açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce veri setinin faktörleşmeye uygun olup olmadığı ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmaktadır. Bu varsayımların karşılanması için KMO değeri alt sınırı ,70, Bartlett Testi için ise $p < 0,05$ noktasında anlamlı bulunmalıdır (Tavşancıl, 2014). KMO ve Bartlett Testi değerlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Parametre		Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri		,976
Bartlett's Küresellik Testi	χ^2	19252,563
	Df	666
	p	,000

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmadan önce veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre, KMO Değeri ölçüm sonucu ,976 olarak bulunmuş ve örneklem yeterliliğinin mükemmel düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kaiser, 1974). Genel olarak, KMO değerinin ,70 ve üzerinde olması yeterli kabul edilirken, ,90 ve üzerindeki değerler "çok iyi" olarak nitelendirilmektedir (Field, 2018). Dolayısıyla, analiz için veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise $\chi^2=19252,563$, serbestlik derecesi (df) 666 ve anlamlılık düzeyi (p) ,000 olarak bulunmuştur. $p < 0,05$ olduğu için bu test anlamlıdır ve

veri setindeki değişkenler arasında faktör analizi için yeterli düzeyde korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tavşancıl, 2014).

KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre, ölçek yapısının faktörleşmeye uygun olduğu ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ölçek yapısının daha net bir şekilde tespit edilebilmesi ve faktörler arasındaki ilişkilerin incelenebilmesi amacıyla *Varimax Dönüşüm Tekniği* uygulanacaktır. Bu teknik, faktör yüklerini maksimum düzeyde ayırarak daha kolay yorumlanabilir bir yapı elde etmeyi amaçlayan ortogonal bir dönüşüm yöntemidir (Field, 2018).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kapsamında, faktör yüklerini belirlerken kesme noktası olarak ,50 değeri kabul edilmiştir (Costello ve Osborne, 2005). Bu kriter, bir maddenin belirli bir faktöre anlamlı bir şekilde yüklenebilmesi için gereken minimum faktör yükü değerini ifade etmektedir. Faktör yükünün ,50 veya üzerinde olması, ilgili maddenin faktörle yeterli düzeyde ilişki kurduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu eşik, ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılmakla birlikte geçerli sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, analiz sırasında faktör yükü ,50'nin altında kalan maddeler, ölçeğin yapısına katkı sağlamadığı veya düşük açıklayıcılığa sahip olduğu gerekçesiyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bunun yanında, rotasyon süreçlerinde binişik veya çapraz faktör yüküne sahip olan ifadelerin de ölçekten çıkarılarak tekrar açımlayıcı faktör analizi rotasyonunun uygulanması gerekmektedir. Bir madde, birden fazla faktör üzerinde ,10'luk bir farktan az olması kaydıyla bulunuyorsa, o madde binişik veya çapraz faktör yüküne sahip madde olarak nitelendirilir (Çokluk vd., 2012).

Açımlayıcı Faktör Analizi ilk rotasyon işleminde *pra-dil33* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-4). İlgili madde ölçekten çıkarılarak ikinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi ikinci rotasyon işleminde *pra-dil35* maddesinin 2 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-5). İlgili madde ölçekten çıkarılarak üçüncü döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi üçüncü rotasyon işleminde *pra-dil22* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-6). İlgili madde ölçekten çıkarılarak dördüncü döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi dördüncü rotasyon işleminde *pra-dil21* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-7). İlgili madde ölçekten çıkarılarak beşinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi beşinci rotasyon işleminde *pra-dil32* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-8). İlgili madde ölçekten çıkarılarak altıncı döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi altıncı rotasyon işleminde *pra-dil28* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-9). İlgili madde ölçekten çıkarılarak yedinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi yedinci rotasyon işleminde *pra-dil31* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-10). İlgili madde ölçekten çıkarılarak sekizinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi sekizinci rotasyon işleminde *pra-dil37* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-11). İlgili madde ölçekten çıkarılarak dokuzuncu döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi dokuzuncu rotasyon işleminde *pra-dil34* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-12). İlgili madde ölçekten çıkarılarak onuncu döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi onuncu rotasyon işleminde *pra-dil38* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-13). İlgili madde ölçekten çıkarılarak onbirinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi onbirinci rotasyon işleminde *pra-dil20* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu ve ,50'nin altında faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-14). İlgili madde ölçekten çıkarılarak onikinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi onikinci rotasyon işleminde *pra-dil36* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu ve ,50'nin altında faktör yüküne sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-15). İlgili madde ölçekten çıkarılarak onüçüncü döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi onüçüncü rotasyon işleminde *pra-dil23* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-16). İlgili madde ölçekten çıkarılarak ondördüncü döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi ondördüncü rotasyon işleminde *pra-dil24* maddesinin 3 farklı faktör üzerinde binişik ve çapraz yüke sahip olduğu tespit edilmiştir (EK-17). İlgili madde ölçekten çıkarılarak onbeşinci döndürme işlemine geçiş yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizinin onbeşinci rotasyon işleminde binişik veya düşük yüke sahip herhangi bir madde tespit edilmemiştir (EK-18). Onbeşinci rotasyon işlemine ait KMO değeri ,964 ve Bartlett Küresellik testi ise $p < ,05$ ($p = ,000$) noktasında anlamlıdır. Dolayısıyla rotasyon işleminin tamamlanmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 3 faktörden oluşan bir yapı tespit edilmiştir. Ölçek yapısına ilişkin varyans açıklama oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Açımlayıcı Faktör Analizi Varyans Açıklama Oranları

Faktör	Rotasyon Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8,11	35,29	35,29
2	4,20	18,27	53,56
3	3,66	15,93	69,49

AFA sonucunda PRA-DİL'e ilişkin olarak toplam 3 faktörden oluşan bir yapı tespit edilmiştir. Faktörlerin varyans açıklama oranları ve kümülatif varyans değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Birinci faktör, toplam varyansın %35,29'unu açıklamaktadır. İkinci faktör, %18,27 oranında bir varyansı açıklamakta ve birinci faktörle birlikte kümülatif varyans %53,56'e ulaşmaktadır. Üçüncü faktör, toplam varyansın %15,93'ini açıklamakta ve ölçeğin kümülatif varyans oranını %69,49'e çıkarmaktadır. Toplamda, bu 3 faktör ölçek tarafından ölçülen yapının %69,49'ini açıklamaktadır. Bu oran, ölçeğin belirlenen faktör yapısıyla oldukça yüksek bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Açıklanan varyans oranının %60 ve üzerinde olması, sosyal bilimlerde genellikle yeterli ve güçlü bir yapı olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Büyüköztürk, 2010). PRA-DİL'e ilişkin faktör yapı matrisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

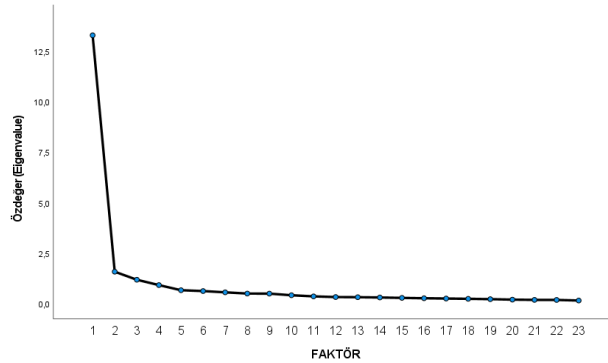
Tablo 11. PRA-DİL Faktör Yapı Matrisi

Madde	Faktör		
	1	2	3
pra-dil6	,795		
pra-dil9	,792		
pra-dil4	,781		
pra-dil3	,780		
pra-dil7	,766		
pra-dil1	,760		
pra-dil5	,760		
pra-dil8	,729		
pra-dil2	,719		
pra-dil10	,701		
pra-dil13	,683		
pra-dil12	,666		
pra-dil11	,635		
pra-dil14		,824	
pra-dil30		,800	
pra-dil15		,738	
pra-dil29		,687	
pra-dil16		,671	
pra-dil25			,779
pra-dil26			,754
pra-dil18			,648
pra-dil19			,601
pra-dil27			,555

Temel Bileşenler Analizi, Varimax Rotasyonu

PRA-DİL faktör yapı matrisi incelendiğinde, toplam 23 maddeden oluşan ölçek yapısının 3 faktör altında birleştiği görülmektedir. 1. Faktör altında toplam 13, 2. Faktör altında toplam 5 ve 3. Faktör altında ise toplam 5 madde yer almakta ve faktör yükleri ,555 ile ,824 arasında değişmektedir. Ölçek nihai formu toplamda 23 maddeye sahiptir. Uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında madde analizleri tekrar uygulanmış ve ifadelerle ilişkin madde-toplam korelasyonu değerlerinin ,518 ile ,826 arasında değiştiği

tespit edilmiştir (EK-19). Faktör yapı matrisine ilişkin yamaç grafiği (Scree Plot) aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4. Açımlayıcı Faktör Analizi Yamaç Grafiği (Scree Plot)

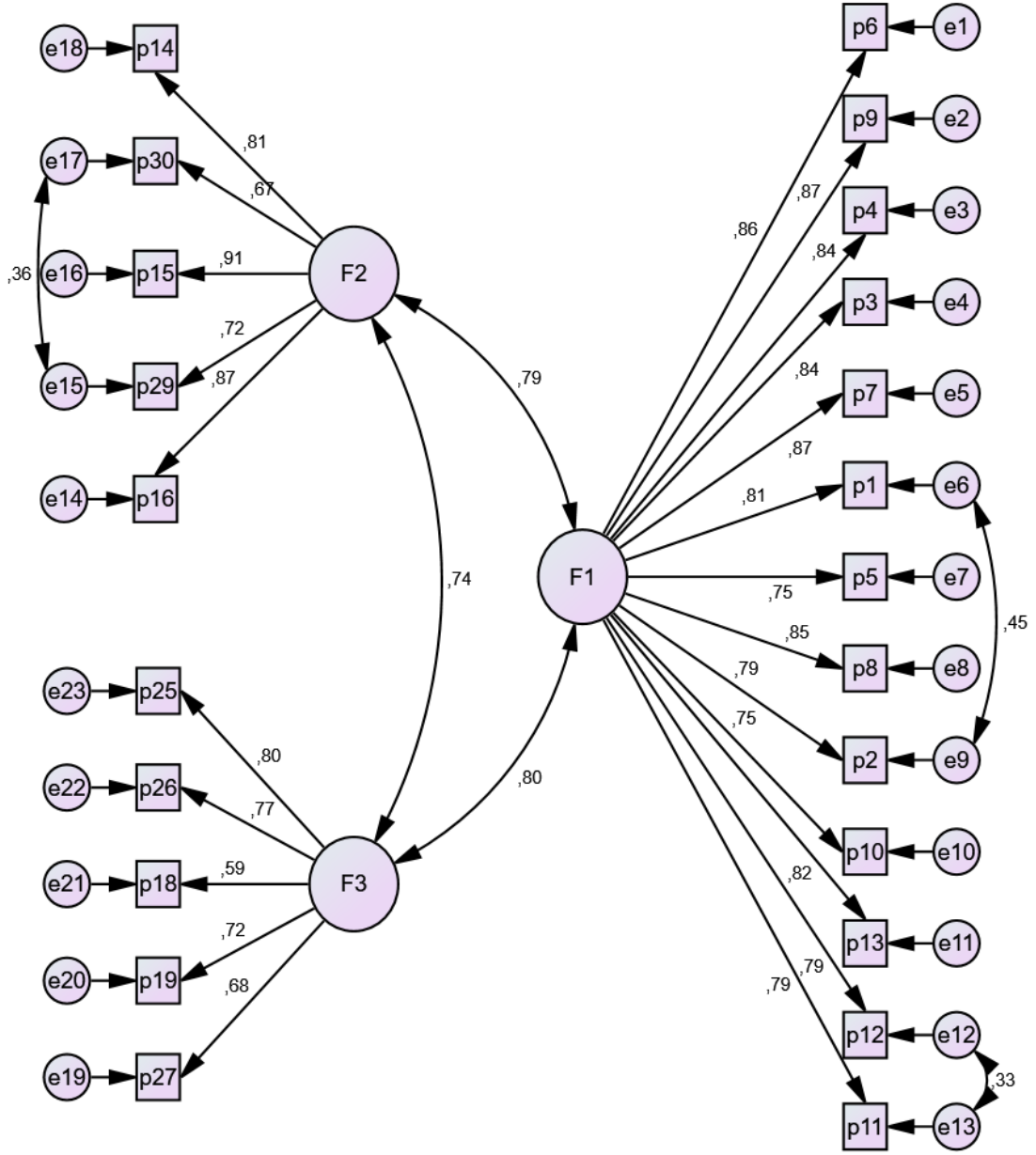
Açımlayıcı Faktör Analizine yönelik olarak elde edilen yamaç grafiği incelendiğinde, ölçeğin 3. Faktör yapısından sonra özdeğer (eigenvalue) değerinin kırılmaya başladığı görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğe ilişkin 3 faktörlü yapı, ilgili grafik üzerinden de doğrulanmıştır.

- **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

PRA-DİL'e ilişkin olarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve ölçüt bağımlı geçerlilik analizleri sonrasında, ölçeğin teorik yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla yapılmaktadır. Bu analizde faktör yapısının, veri setine uyum sağladığı ölçülmekte ve ölçeğin teorik yapısının geçerliliği istatistiksel olarak sınanmaktadır (Byrne, 2016).

Doğrulayıcı faktör analizi, genellikle faktörler arası ilişkilerin ve her bir maddenin faktör yüklerinin belirli bir yapıyı ne kadar iyi yansıttığını test etmektedir. DFA ile, açımlayıcı faktör analizi sonuçları doğrulandıktan sonra, ölçeğin teorik modelinin veri setiyle ne kadar uyumlu olduğu belirlenir. Bu süreç, ölçeğin yapı geçerliliği açısından önemli bir adım olmakla birlikte ilgili faktörlerin güçlü bir şekilde ayrılabilir olduğunu, her bir maddenin doğru faktörde yer aldığını ve ölçeğin genel yapısının güçlü olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999).

PRA-DİL'e ilişkin olarak uygulanan doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeli aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 5. Üç Faktöre İlişkin DFA Sonuçları

PRA-DİL'e ilişkin olarak uygulanan doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeli üzerinde, ölçeğe ilişkin olarak tespit edilen alt faktörler, gizil değişken olarak "F1", "F2" ve "F3" şeklinde kodlanmıştır. Yapısal modele ilişkin model uyumu indeks değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yapısal Modeli Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks	Değer	Mükemmel Uyum Değeri	Kabul Edilir Uyum Değeri
CMIN/ df (χ^2 /sd)	4,693	≤ 3	$\leq 4-5$
GFI (Goodness of Fit)	,84	$>0,90$	0,85-0,89
AGFI (Adjusted Goodness of Fit)	,80	$>0,90$	0,80-0,89
CFI (Comparative Fit Index)	,92	$>0,90$	0,80-0,89
NFI (Normed Fit Index)	,90	0,94-0,90	0,80-0,90
IFI (Incremental Fit Index)	,92	0,94-0,90	0,80-0,90
TLI (Tucker&Lewis Index)	,91	0,94-0,90	0,80-0,90
SRMR	,04	$\leq 0,05$	0,05-0,08
RMSEA	,07	$\leq 0,05$	0,05-0,10

Doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeline ilişkin olarak model uyumunu iyileştirmek amacıyla önerilen modifikasyon indisleri dikkate alınarak e6-e9 (M.I = 102,65), e15-e17 (M. I = 57,62) ve e12-e13 (M.I = 56,45) hata terimleri arasında kovaryanslar oluşturulmuştur (Byrne, 2016). Model uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, χ^2 /sd = 4,693, GFI = ,84, AGFI = ,80, CFI = ,92, NFI = ,90, IFI = ,92, TLI = ,91, SRMR = ,04 ve RMSEA = ,07 değerlerinin elde edildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler kabul edilir ve mükemmel uyum parametreleri aralığındadır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2019). Yapısal modele ilişkin tahmin parametreleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Doğrulayıcı Faktör Analizi Tahmin Parametreleri

			β_0	β_1	S.E.	C.R.	P
F1_pra-dil6	←	F1	,863	1,000			
F1_pra-dil9	←	F1	,875	1,112	,040	27,617	***
F1_pra-dil4	←	F1	,843	1,024	,040	25,726	***
F1_pra-dil3	←	F1	,838	,865	,034	25,470	***
F1_pra-dil7	←	F1	,872	1,083	,039	27,448	***
F1_pra-dil1	←	F1	,815	,802	,033	24,190	***
F1_pra-dil5	←	F1	,748	,888	,042	20,971	***
F1_pra-dil8	←	F1	,854	1,025	,039	26,351	***
F1_pra-dil2	←	F1	,790	,775	,034	22,916	***
F1_pra-dil10	←	F1	,753	1,000	,047	21,201	***
F1_pra-dil13	←	F1	,820	1,119	,046	24,491	***
F1_pra-dil12	←	F1	,791	1,056	,046	22,991	***
F1_pra-dil11	←	F1	,791	,996	,043	22,991	***
F2_pra-dil16	←	F2	,874	1,000			
F2_pra-dil29	←	F2	,716	,656	,034	19,280	***
F2_pra-dil15	←	F2	,914	,964	,033	29,169	***
F2_pra-dil30	←	F2	,673	,701	,040	17,578	***
F2_pra-dil4	←	F2	,808	,890	,038	23,414	***
F3_pra-dil27	←	F3	,680	1,000			
F3_pra-dil19	←	F3	,717	1,290	,089	14,432	***
F3_pra-dil18	←	F3	,594	1,123	,092	12,189	***
F3_pra-dil26	←	F3	,767	1,532	,100	15,299	***
F3_pra-dil25	←	F3	,797	1,375	,087	15,786	***

*** $p < ,001$

β_0 = Standardize edilmiş regresyon katsayısı

β_1 = Standardize edilmemiş regresyon katsayısı

Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi tahmin parametreleri incelendiğinde, tüm yolların istatistiksel olarak $p < ,001$ noktasında anlamlı ve $\beta_0 > ,500$ olduğu tespit edilmiştir (Byrne, 2016). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum iyiliği indeks değerleri ve tahmin parametreleri göz önüne alındığında, araştırmanın veri seti ile kullanılan ölçeğin teorik yapısının uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak, Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

4.1.4. Ölçüt Bağımlı Geçerlik Bulguları

PRA-DİL'e yönelik ölçüt bağımlı geçerlilik analizleri için eş zamanlı ölçüt kullanılmıştır.

Ölçüt bağımlı geçerlilik, bir ölçeğin, ölçmeyi amaçladığı kavramı ne derece doğru temsil ettiğini belirlemek için kullanılan bir geçerlilik türüdür. Ölçüt bağımlı geçerlilik, ölçüt ile ölçek arasında eşzamanlı ya da geleceğe yönelik bir ilişki kurmayı amaçlamaktadır. Eşzamanlı geçerlilik, ölçeğin sonuçlarının aynı anda uygulanan geçerli bir ölçüt ile olan ilişkisini değerlendirirken (Cohen vd., 2013), yordama geçerliliği ise ölçeğin gelecekteki bir olguyu tahmin etme başarısını ölçmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu araştırma kapsamında ölçüt olarak Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi (SIBKL) ölçeği kabul edilmiş ve eşzamanlı ölçüt bağımlı geçerlilik düzeyi değerlendirilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlilik analizinde genellikle korelasyon katsayısı kullanılmakta ve ,70'in üzerindeki korelasyon katsayıları güçlü bir geçerliliğe işaret etmektedir (Field, 2018). Ölçüt bağımlı geçerlilik için iki ölçek arasındaki Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Ölçüt Bağımlı Geçerlilik Analizi Sonuçları (Pearson Korelasyon)

Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği	SIBKL
1. Faktör	r (Pearson Korelasyon)
	Sig. (p)
2. Faktör	r (Pearson Korelasyon)
	Sig. (p)
3. Faktör	r (Pearson Korelasyon)
	Sig. (p)
GENEL ORTALAMA	r (Pearson Korelasyon)
	Sig. (p)

Ölçüt bağımlı geçerlilik analizi sonuçlarına ilişkin olarak uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genel ortalama puanı ile SIBKL arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,717, p < ,000$). Birinci faktör ile SIBKL arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = ,791, p < ,000$). İkinci faktör ile SIBKL arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,653, p < ,000$). Üçüncü faktör ile SIBKL arasındaki ilişkinin de anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmektedir ($r = ,518, p < ,001$). Elde edilen sonuçlar, ölçeğin

hem genel yapısının hem de alt boyutlarının ölçüt bağımlı geçerlilik açısından yeterli bir psikometrik özellik sergilediğini göstermektedir.

4.1.5. Ayırt Edici Geçerlik Bulguları

Araştırma kapsamında PRA-DİL'e ilişkin modelin temel yapısal özelliklerinin uygunluğu tespit edildikten sonra, norm dışı grup (özel gereksinimli) ile ayırt edici geçerlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Norm dışı gruba ilişkin sosyo-demografik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Norm Dışı Gruba İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular

Değişken	Kategori	n	%
Tanı	Otizm Spektrum Bozukluğu	21	50,0%
	Zihinsel Yetersizlik	21	50,0%
	Toplam	42	100,0%
Çocuk Yaş Aralığı	48-60 ay	6	14,3%
	60-72 ay	36	85,7%
	Toplam	42	100,0%
Çocuk Cinsiyet	Kız	14	33,3%
	Erkek	28	66,7%
	Toplam	42	100,0%
Öğretmen Cinsiyet	Kız	6	54,5%
	Erkek	5	45,4%
	Toplam	11	100,0%
Öğretmen Yaşı	$\bar{x} = 30,45$	Min: 24	Maks: 47
Öğretmen Deneyim Yılı	$\bar{x} = 4,73$	Min: 1	Maks: 20

Norm dışı grupta toplam 42 kişi yer almaktadır. Norm dışı gruba ilişkin sosyo-demografik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %54,5'i (n=6) kadın, %45,4'ü (n=5) erkektir. Öğretmenlerin yaş dağılımı 24 ile 47 arasında olmakla birlikte ortalaması 30,45'tir. Çocukların yaş aralığına göre dağılım ise, 48-60 ay çocuklar %14,3 (n = 6) ve 60-72 ay çocuklar ise %85,7'dir (n=36). Çocukların %50'si (n=21) "Otizm Spektrum Bozukluğu", %50'si (n=21) ise "Bilişsel Gelişimsel Gerilik" tanı grubundadır. Öğretmenlerin deneyim yılları 1 ile 20 arasında olmakla birlikte ortalaması ise 4,73 olarak bulunmuştur. Çalışmanın ana grubu ile norm dışı grup arasındaki ayırt edicilik için bağımlı bağımsız örneklem T-Test uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. Ayırt Edici Geçerlilik Analizi (Bağımsız Örneklem T-Test)

Değişken	Grup	\bar{x}	ss.	t	p
1. Faktör	TG	4,24	,77	15,648	,001
	ÖG	2,20	1,26		
2. Faktör	TG	3,93	,87	15,106	,001
	ÖG	1,80	,98		
3. Faktör	TG	4,03	,81	16,620	,001
	ÖG	1,80	1,14		
Genel	TG	4,07	,73	17,508	,001
	ÖG	1,93	1,07		

TG: Tipik Gelişen, ÖG: Özel Gereksinimli

Çalışmanın ana grubu ile norm dışı gruba yönelik olarak uygulanan ayırt edici geçerlilik analizi sonuçlarına göre, ölçek genel puanının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t = 17,508$, $p < ,001$). Ölçeğe ilişkin tüm faktörlerde de istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir ($p < ,001$). Dolayısıyla araştırma kapsamında geliştirilen Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ne (PRA-DİL) ilişkin ayırt edici geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) Güvenirlik Bulguları

PRA-DİL'e ilişkin olarak uygulanan yapı geçerliliği analizlerinin ardından, ölçeğin güvenilirlik düzeyi test edilmiştir. Güvenirlik, bir ölçüm aracının tutarlılığını ve kararlılığını gösteren bir özellik olmakla birlikte psikometrik açıdan önemli bir göstergedir. Güvenirlik analizi, genellikle iç tutarlılık (Cronbach's Alpha - α) ve test-tekrar test güvenirliliği gibi yöntemlerle yapılmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). İç tutarlılık, ölçeğin farklı maddelerinin ölçmek istediği kavramla ne kadar tutarlı olduğunu gösterirken, test-tekrar test güvenirliliği ise bir ölçüm aracının zaman içinde ne kadar kararlı sonuçlar verdiğini değerlendirmektedir (Field, 2013). Cronbach's alpha değeri genellikle ,70 ve üzeri bir değerle kabul edilmekte ve bu değer yüksek olması, ölçeğin iç tutarlılığının iyi olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011).

Bu araştırma kapsamında PRA-DİL'e ilişkin olarak iç tutarlılık analizleri çerçevesinde hem Cronbach's Alpha (α) hem de McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca test-tekrar test güvenirliliği ile alt gruplara dayalı farklılık analizleri de uygulanmıştır. McDonald's Omega katsayısı (ω), Doğrulayıcı Faktör

Analizi formüllerine dayandığından dolayı ölçek geliştirme çalışmaları için önemli olduğu düşünülmektedir (Orcan, 2023).

4.2.1. İç Tutarlılık

PRA-DİL'e ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Ölçeğe İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Değişken/Alt Boyut	Cronbach's Alpha (α)	McDonald's Omega (ω)	Madde Sayısı
1. Faktör	,96	,96	13
2. Faktör	,90	,90	5
3. Faktör	,83	,83	5
ÖLÇEK GENELİ	,96	,96	23

PRA-DİL'e ilişkin olarak hesaplanan Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları incelendiğinde, ölçek genelinin $\alpha=,96$ ve $\omega=,96$ düzeyinde iç tutarlılık seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin 1. Faktör değişkeni $\alpha=,96$ ve $\omega=,96$, 2. Faktör değişkeni $\alpha=,90$ ve $\omega=,90$ ve 3. Faktör değişkeni ise $\alpha=,83$ ve $\omega=,83$ iç tutarlılık katsayılarına sahiptir. Elde edilen iç tutarlılık katsayılarının ,70'ün üzerinde olması, hem ölçek genelinin hem de faktörlere ilişkin güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Tavakol ve Dennick, 2011).

4.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Test-tekrar test güvenilirliği, bir ölçüm aracının zaman içindeki tutarlılığını ve kararlılığını değerlendiren bir güvenilirlik ölçütüdür. Bir testin ilk uygulamasının ardından belirli bir süre sonra aynı testin tekrar uygulanmasıyla elde edilen sonuçların korelasyonu test-tekrar test güvenilirliğinin bir ölçütüdür (Cohen vd., 2017). Bu araştırma kapsamında ölçek, 2 hafta arayla 41 kişiye tekrar uygulanmıştır. Veri setine ilişkin sosyo-demografik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Test-Tekrar Test Grubuna İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular

Değişken	Kategori	n	%
Çocuk Cinsiyet	Kız	19	46,3%
	Erkek	22	53,7%
	Toplam	41	100,0%
Çocuk Yaş Aralığı	36-48	6	14,6%
	48-60	16	39,0%
	60-72	19	46,3%
	Toplam	41	100,0%
Öğretmen Cinsiyet	Kadın	41	100,0%
	Toplam	41	100,0%
Öğretmen Yaşı	$\bar{x} = 39,34 \pm 8,37$	Min: 26	Maks: 49
Öğretmen Deneyim Yılı	$\bar{x} = 13,54 \pm 8,71$	Min: 3	Maks: 25

Test-tekrar test grubuna ilişkin sosyo-demografik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %100'ü (n=41) kadındır. Öğretmenlerin yaş dağılımı 26 ile 49 arasında değişmekle birlikte ortalaması $39,34 \pm 8,37$ 'dir. Çocukların yaş aralığına göre dağılım ise 36-48 ay %14,6 (n=6), 48-60 ay %39 (n=16) ve 60-72 ay ise %46,3'tür (n=19). Çocukların tamamı "Tipik" tanı kategorisindedir (n=41, %100). Öğretmenlerin deneyim yılları 3 ile 25 arasında değişmekle birlikte ortalaması $13,54 \pm 8,71$ olarak bulunmuştur.

Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Test-Tekrar Test Güvenilirliği (Pearson Korelasyon)

ÖN TEST		SON TEST			
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	GENEL
1. Faktör	r (Pearson Korelasyon)	,995**	,652**	,613**	,879**
	Sig. (p)	,000	,000	,000	,000
2. Faktör	r (Pearson Korelasyon)	,636**	,987**	,481**	,823**
	Sig. (p)	,000	,000	,001	,000
3. Faktör	r (Pearson Korelasyon)	,600**	,544**	,980**	,835**
	Sig. (p)	,000	,000	,000	,000
GENEL	r (Pearson Korelasyon)	,869**	,854**	,821**	,994**
	Sig. (p)	,000	,000	,000	,000

Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin olarak uygulanan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, ön test ile son test genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,994, p < ,001$).

Ölçeğe ait alt boyutların ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve ,481 ile ,995 arasında değişen korelasyon katsayıları görülmektedir ($p < ,001$). Ön test ve son test verilerine ilişkin olarak uygulanan bağımlı örneklem t-test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20. Test-Tekrar Test Güvenilirliği (Bağımlı Örneklem T-Test)

Değişken	Test	\bar{x}	ss.	t	p
Genel	Ön Test	3,6695	,80800	-1,456	,153
	Son Test	3,6902	,77096		
1. Faktör	Ön Test	4,0525	,91267	-,840	,406
	Son Test	4,0657	,87360		
2. Faktör	Ön Test	3,5220	,94539	-,404	,688
	Son Test	3,5317	,91171		
3. Faktör	Ön Test	3,4341	,99489	-1,243	,221
	Son Test	3,4732	,92925		

Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin olarak uygulanan bağımlı örneklem t-test sonuçlarına göre, ölçek genelinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($t = -1,456$, $p = ,153$, $p > ,05$). Ölçeğe ait 1., 2. ve 3. faktörlerinde de ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p > ,05$).

Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin olarak uygulanan pearson korelasyon ile bağımlı örneklem t-test analizi sonuçları, ölçeğin zamana karşı değişmezliğini ve ölçüm sonuçlarının kararlılığını desteklemektedir. PRA-DİL zamana bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemekte ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirliği de sağlanmaktadır.

PRA-DİL'e ilişkin olarak uygulanan madde, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 3 faktörden oluşan 23 maddelik bir yapının ölçüm aracı olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesine devam eden 36-72 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini ölçme amacıyla Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL) geliştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerine ilişkin yapılan alanyazın taraması, uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası beceriyi ölçmeyi hedefleyen 38 madde belirlenmiştir. Belirlenen maddelere ilişkin yanıtlar 5’li Likert tipinde “her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, asla” şeklinde toplanmıştır. Verilen yanıtlar “her zaman-5”, çoğu zaman-4, bazen-3, nadiren-2 ve asla-1” “olacak şekilde hesaplanmıştır. Madde analizleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin toplamda 3 faktörden ve 23 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Madde havuzu oluşturulurken pragmatik dil becerileri kavramına ilişkin yapılan alanyazın taramasında “İletişimsel Niyetler”, “Bağlam” ve “Söylem Yönetimi Becerileri” kavramları ön plana çıkmıştır. Bu kavramların göstergeleri ve pragmatik dili ölçmek amacıyla tasarlanmış diğer ölçme araçlarının maddeleri incelenerek bu ölçme aracının maddeleri oluşturulmuştur. Analizler sonrası ortaya çıkan faktörler incelendiğinde; toplam varyansın %35’ini açıklayan birinci faktörü oluşturan 13 maddenin kişilerin niyetleri doğrultusunda yaptığı eylemlere ilişkin olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple birinci faktöre “İletişimsel Niyetler” başlığı verilmesi uygun bulunmuştur. İkinci faktör %18 oranında bir varyansı açıklamaktadır. İkinci faktörü oluşturan 5 maddenin çocukların iletişimleri esnasında uygun davranışlarda bulunmak amacıyla uydukları kurallara yönelik olduğu görülmüştür. Bu da bize bu faktörün “Söylem Yönetimi Becerileri” başlığı altında yer almasının uygun olacağını göstermiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın %16’sını açıklamakta ve 5 maddeden oluşmaktadır. Son faktörün kişi, ortam ve etkinliklere göre dilde yapılan düzenlemeleri kapsayacak maddelerden oluştuğu gözlenmiştir. Bu sebeple PRA-DİL üçüncü faktörüne “Bağlam” isminin verilmesine karar verilmiştir. Faktörleri oluşturan maddelerin İletişimsel Niyetler, Söylem Yönetimi Becerileri ve Bağlam başlıkları altında toplanması literatürdeki pragmatik dil becerisi kavramına ilişkin yapılan tanımlamalarla örtüşmektedir (Bishop, 1997; Conti-Ramsden, 1989; Hyter, 2007; Landa ,2005; McTear ve Ramsden, 1989; Russel, 2007; Topbaş, 2005).

PRA-DİL’den bir çocuğun alabileceği toplam maksimum puan 115 iken minimum puan ise 23’tür. İletişimsel Niyetler alt boyutundan alınabilecek en yüksek

puan 65, Söylem Yönetimi Becerileri ve Bağlam alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan 25'tir. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük puanlar ise İletişimsel Niyetlerde 13, Söylem Yönetimi Becerileri ve Bağlam'da 5 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar pragmatik dil becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde 0-4 yaş arasındaki çocukların sözel ve sözel olmayan dil kullanımlarını değerlendiren Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili; İletişimsel İşlevler, İletişime Yanıt Verme, Etkileşim Konuşma ve İçerik Çeşitliliği alt boyutlarından oluşmaktadır (Tezel, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir diğer ölçe aracı olan İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (İBKL-2); Semantik, Tutarlılık, Bağlama Uygun Konuşma, Stereotipik Dil, Bağlamın Kullanımı, Sözel Olmayan İletişim, Sosyal İlişki, İlgiler alt boyutlarını içermektedir (Namlı,2022). PRA-DİL'in "Söylem Yönetimi Becerileri" alt boyutu; Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profiline yer alan "Etkileşim ve Konuşma" ve İBKL-2'yi oluşturan alt becerilerden biri olan "Sosyal İlişki" alt boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. "İletişimsel Niyetler" alt boyutu ise yine Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profiline "İletişimsel İşlevler" alt boyutuyla benzer özellikleri ölçmektedir. PRA-DİL alt boyutlarından sonuncusu olan "Bağlam"ın İBKL-2'de yer alan "Bağlama Uygun Konuşma" ve "Bağlamın Kullanımı" alt boyutlarıyla benzer olduğu ortaya konmuştur. PRA-DİL ölçeğinin sahip olduğu alt boyutlar ile önceki çalışmaların alt boyutları karşılaştırıldığında çalışmanın önemli katkılarından birinin beceriye tanımlayan kavramların ölçek alt boyutlarını oluşturması olmuştur.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak madde analizleri yapılmış ve düşük madde-toplam korelasyonuna sahip olan maddeler çıkarılarak ölçeğin yapı bütünlüğü güçlendirilmiştir. Faktör analizi sürecinde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin temel faktör yapısı ortaya konarak toplam 23 madden oluşan ve 3 faktör altında toplanan bir yapı tespit edilerek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile bu yapı doğrulanmıştır. Uyum iyiliği indeks değerleri ölçeğin teorik modelinin veri setiyle yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermiştir. Üç faktörlü yapı, ölçeğin toplam varyansın %69,498'ini açıklamaktadır. Bu oran, sosyal bilimlerde yeterli bir açıklayıcılık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Büyüköztürk, 2010).

Geçerlilik analizlerinde, kapsam geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerlilik testleri uygulanmış kapsam geçerlik oranı anlamlı ve ölçeğin puanlarının, benzer bir ölçüt ile yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin genel puanı ve alt faktörleri ile eş zamanlı ölçüt arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ölçeğin güçlü bir ölçüt bağımlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ayırt edici geçerlilik analizleri, ölçeğin zıt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit ettiğini göstermiştir. Bu bulgu, ölçeğin farklı gruplar arasında pragmatik dil becerilerindeki farkları ayırt edebilme yeteneğini desteklemektedir. Ayırt edici geçerlik analizi kapsamında veri toplanan OSB ve zihinsel yetersizliği olan çocukların pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Bishop ve Baird, 2001; Diken, 2014; Düver, 2006; Kıyak, 2018; Ökçün-Akçamuş, 2016; Ünverdi, 2019). İstatiklerde ortaya çıkan anlamlı farklılıklar alanyazını desteklemektedir.

Güvenilirlik analizleri kapsamında, Cronbach's Alpha (α) ve McDonald's Omega (ω) katsayıları hesaplanmıştır. Her iki katsayının da 0,70'in üzerinde bulunması, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Test-tekrar test güvenilirliği analizleri, ölçeğin zamana bağlı tutarlılığını doğrulamıştır. Bağımlı örneklem t-test sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış ($p > 0,05$) ve Pearson Korelasyon katsayıları yüksek düzeyde anlamlı korelasyon göstermiştir ($r > 0,90$). Test-tekrar test analizleri, ölçeğin zamana karşı kararlılığını ve tutarlılığını doğrulamıştır. Sonuç olarak, Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği (PRA-DİL), okul öncesi çocukların pragmatik dil becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir.

PRA-DİL'e ilişkin yanıtlar öğretmenler aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin uygulayıcı olduğu PDBE-TV (Alev, 2014), İBKL (Namlı,2022), Okul Öncesi Çocuklarda Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili (Tezel, 2015) ölçme araçlarıyla bu bakımdan benzerlik göstermektedir. SİBKL (Aslan, 2021) ve Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (İyigün, 2021) ebeveyn değerlendirmelerine dayalı olmaları sebebiyle PRA-DİL ile farklılaşmaktadırlar. Öğretmenlerden çocukların son bir aydaki serbest oyun etkinlikleri esnasındaki davranışlarını düşünerek ölçeği doldurmaları istenmiştir. Çünkü, çocukların doğal etkileşim ortamlarından biri olan oyunlar, okul öncesi sınıflarında bu becerinin ortaya çıkabileceği elverişli zamanlardan biridir (Mogford-Bevan ve Sadler, 1991). Nitekim ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik verilerine bakıldığında değerlendirmeye ilişkin doğru bir yol izlendiğini söylemek mümkündür. Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların pragmatik dil becerilerini

değerlendiren diğer çalışmaların hiç birinde değerlendirmenin bağlamı oyun değildir. PRA-DİL'in 36-72 ay arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini okul öncesi eğitim kurumlarında, akran etkileşimlerine dayalı serbest oyun bağlamında, öğretmen bildirimlerine dayalı olarak değerlendirmesi ölçeğin özgün ve ayırt edici yönlerinden biridir.

Diğer pragmatik dil becerileri değerlendirme araçları ile karşılaştırıldığında PRA-DİL'in farklılıklarından bir diğeri ise 36-72 ay arası çocukların pragmatik becerilerini değerlendiren Türkçe geliştirilmiş tek ölçme aracı olmasıdır. Kısa sürede kolaylıkla uygulanması mümkün olan PRA-DİL'in pragmatik dilin değerlendirilmesine yönelik önemli bir ihtiyacı karşılayacağı umulmaktadır. Ayrıca öğretmen yanıtlarına dayanması ile okul öncesinde erken müdahalenin planlanması ve uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğretmenler bu ölçek aracılığı ile pragmatik dil becerilerini değerlendirdikleri öğrencilerinin dil performansları hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocukların pragmatik ile ilişkili yetersizliklerinin okul öncesi dönemde ortaya konulması ile erken müdahale planları devreye sokulabilir. Pragmatik dil becerilerinin desteklenmesi ile bu beceri ile ilişkili olan pek çok gelişim de desteklenecektir. Ölçek kapsayıcı eğitim uygulamaları için önemli bir kolaylaştırıcı durumundadır.

Bu araştırmanın örneklemini 36-72 ay arasında okul öncesine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen yanıtlarına dayanan ölçeğin ebeveynler tarafından da yanıtlanıp yanıtlanmayacağına ilişkin bir çalışma yapılabilir. Böylece ölçek okul öncesine devam etmeyen çocuklarla da uygulanıp iki grubun sonuçları karşılaştırılabilir. Elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla çalışma, Gaziantep ili dışında başka illerden, başka okullardan daha geniş örneklem gruplarıyla yeniden yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

PRA-DİL ile geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilen pragmatik dil becerileri puanlarının çocukların diğer gelişim alanlarıyla ilişkisi incelenebilir. Yine çocukların ve öğretmenlerin demografik bilgileriyle PRA-DİL puanları arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim* (ss.170) içinde. Vize Yayıncılık.
- Acarlar, F. (2019). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. F. Acarlar ve Ö. Diken, (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (ss: 181-199) içinde. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415399.08>
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 121-127.
- Acar-Ünalgan, S. ve Ünsal, E. M. (2022). Pragmatik Gelişim. E. M. Ünsal, N. S. Sabandülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (ss.157-221) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. L. Cummings (Ed.) *Research in clinical pragmatics* (ss.3-29) içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_1
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açılımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1095-1123. <https://doi.org/10.30831/akueg.453786>
- Akın-Bülbül, I. ve Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerileri ve otizm spektrum bozukluğu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 195-220.
- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksu-Koç, A. (2010). The course of normal language development in Turkish. C. Topbaş, M. Yavaş (ed.), *Communication disorders in Turkish* (ss.65-105) içinde. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847692474-009>
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G. ve Gilliam, J. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *İlköğretim Online*, 13(1), 258-273.
- Almodovar, D. ve Levey, S. (2019). Preschool language development. S. Levey (Ed.), *Introduction to language development* (2. Baskı) içinde (ss.119-148). Plural Publishing.
- Altunatmaz, A. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pragmatik dil becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aslan, F., Özkan, H. B., Karakaya, J., Yücel, E. ve Sennaroğlu, G. (2021). İştme kayıplı çocuklarda sosyal iletişim becerileri kontrol listesi: Türkçe sürümünün psikometrik özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 6(3), 576-584. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2020-77741>
- Avcıoğlu, E. (2022). *60-72 ay arası erken okuryazarlık becerileri yüksek ve düşük olan çocukların pragmatik dil becerilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balo, E. (2020). Temel Kavramlar: İletişim, dil ve konuşma. Ö. Diken (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu: iletişim ve dil içinde* (2. Baskı, ss. 2-21). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880824.01>
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press Taylor & Francis.
- Bishop, D. V. M. ve 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 & Child Neurology*, 43(12), 809-818. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2001.tb00168.x>
- Bishop, D., (2013). Children's Communication Checklist (CCC-2). F.R. Volkmar, (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* içinde (s. 614-618). Springer.
- Bloom L. ve Lahey M. (1978) *Language development and language disorder*. John Wiley and Sons Inc.
- Budwig, N. (2014). Developmental pragmatics. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (ss.387-393) içinden. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.21bud>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Canlı, M. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda pragmatik dil, duygu tanıma ve zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi*. [Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Canpolat Ç. N. ve Diken, Ö. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu: İletişim ve Dil Özellikleri. İ. H. Diken (ed.), *Erken Çocuklukta Otizm Spektrum Bozukluğu Temel Bilgiler* içinde (ss.119-139). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Capone, N. C. (2010). Language assessment and intervention: a developmental approach. B.B. Schulman, N.C. Capone (Ed.), In *Language development foundations, processes and clinical applications* (ss.1-33). Jones and Barlett Pub.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.). Bilgesu Yayınları (Orijinal çalışma yayınlanma tarihi: 1972)
- Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774441>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8. Baskı) <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Çakır, T. (2013). Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve Psikolingüistik Dil Gelişim Kuramı. *Turkish Studies*, 12(28), 193-208. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12507>
- Çevik, D. (2019). İletişim, konuşma ve dil: temel kavramlar. F. Acarlar, Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 2-24) Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415399.01>
- Çiyiltepe, M. (2021). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 191-227) içinde. Kök Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crais, E., Douglas, D. D. ve Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47(3), 678. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)052](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)052)
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Diken, Ö. ve Toker, M. (2021). Dilin değerlendirilmesi T. Kargın, B. Güldenoğlu (Ed.), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 228-259). Pegem Akademi

- Dore, J. A. (1974). Pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4: 423-430. <https://doi.org/10.1007/BF01068169>
- Duchan, F. S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: influences from pragmatics. R.R. Kretschmer, L.W. Kretschmer (Ed.), In *communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* içinde (ss. 19-41). University of Northern Iowa.
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 1-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000099
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, Y. S., Bekir, A. H. Ş. ve Aras, A. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erdoğan, F. K. (2019). *Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, D. Y. (2013). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 125-148.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M. ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-277. <https://doi.org/10.14230/joiss577>
- Etlan, E. ve Acarlar, F. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 66-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/64742/947582>
- Ferketich, S. (1991). Focus on psychometrics: Aspects of item analysis. *Research in Nursing & Health*, 14, 165-168. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140211>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. baskı.). Sage Publications.

- Genç, E. (2022). *Formel olmayan iletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi ve işitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., Berckelaer-Onnes, I. A. ve 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, and allied disciplines*, 45(8), 1437–1453. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00850.x>
- Gilliam, J. E., ve Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M. ve Sekuse, D.H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:5, 967–978. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00289.x>
- Girgin, İ. (2020). A Review on the language development in early childhood. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.
- Gleason, J. B. (2016). The development of language: an overview and a preview. J. B. Gleason, N. B. Ratner (Ed.) *Development of language* (9. Baskı, ss:2-25) içinde. Pearson.
- Glover-Gagnon, S., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228–242. <https://doi.org/10.1177/105381510702900303>
- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R. ve Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: pragmatic language development. In *Seminars in speech and language* 33:04, 297-309. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1326916>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güngör, S. (2023). Dil gelişimi. A. Kızılkaya Namlı, (Ed.), *Eğitimin Kavramsal Temelleri-8 Eğitim Psikolojisi* (ss.133-152) içinde. Efe Akademik Yayıncılık.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Adaptation of the test of early language development- (TELD-3) into Turkish: reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176. <https://doi.org/10.20489/intjces.62795>

- Halliday, M.A.K. (1975). Learning how to mean. E. Lenneberg (Ed.), *Foundations of language development* içinde (ss. 239-265). Edward Arnold.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5. Basım). Cengage Learning.
- Howard, V. F., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). İnsan gelişimi: 0-6 Yaş. G. Akçamete (Çev. Ed.) ve Ş. Demir (Çev.), *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (4. Basımdan Çev.) içinde (ss.139-188). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma yayınlanma tarihi: 2010).
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulit L. M. ve Howard M. R. (2002). *Born to talk: An introduction to speech and language development*, (3. baskı). Allyn and Bacon
- Hyter, Y. D. (2007). Pragmatic language assessment. *Topics in Language Disorders*. 27(2):128-145.
<https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269929.41751.6b>
- İyigün, E. (2021). *Erken çocuklukta dil kullanım envanteri (LUI): pragmatik dil gelişimi değerlendirmesinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İyigün, E. (2022). Ortak dikkat. E. M. Ünsal, N. S. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* içinde (ss.61-79). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
<https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kazak-Berument S., Güven A. G., (2013). Türkçe İfade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*; 24(3): 192- 201.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K. ve Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214.
<https://doi.org/10.3109/13682820902863090>

- Kıyak, Ü. E. ve Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(1), 239-254. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413760>
- Kirk, S., Gallagher, J. ve Coleman, M. R. (2017). İletişim, dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar. S. Rakap, S. Kalkan (Çev. Ed.) ve H. Sarı, H. Gökdağ (Çev.), *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (14. Basımdan Çev.) içinde (ss.283-316). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Klein, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. basım). Guilford Publications.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 100-106. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.95564>
- Konrot, A. (2005). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S. Topbaş (ed.) *Dil ve kavram gelişimi* (ss.190-211) içinde. Kök Yayıncılık.
- Kuder, S. J. (2017). *Teaching students with language and communication disabilities* (5. baskı). Pearson.
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(3), 247-252. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20079>.
- Lanza, J. R., ve Flahive, L. K. (2012). *Guide to communication milestones*. Lingui Systems.
- Levey, S. (2019). An introduction to language acquisition. S. Levey (Ed.), *Introduction to language development* içinde (2. Basım) içinde (ss. 1-28). Plural Publishing
- Loyd, P., Peers, L. ve Foster, C. (2010). The listening skills test- a new instrument to assess children's pragmatic ability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (1), 429-434. <https://doi.org/10.3109/13682820109177924>
- Lund, N. ve Duchan, J. (1993). Assessing children's language in naturalistic contexts (3. Baskı). Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Marcos, H. (2001). Introduction: early pragmatic development. *First Language*, 21(63), 209-218. <https://doi.org/10.1177/014272370102106301>
- Maviş, İ. (2013). Okul öncesinde dil ve konuşma gelişimi. E. Ceyhan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (ss.239-263). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 149-170). Kök Yayıncılık.
- McTear, M. ve Conti-Ramsden, G. (1989). Assessment of pragmatics. K. Grundy (Ed.), *Linguistics in clinical practice*, (2. Baskı) içinde (ss.206-233). Taylor and Francis.
- Mogford-Bevan K. ve Sadler, J. (1991). Semantic and pragmatic difficulties or semantic-pragmatic syndrome? some explanations. K. Mogford-Bevan, J. Sadler (Ed.), *Child language disability volume II: semantic and pragmatic difficulties* içinde (ss. 1-18). Multilingual Matters.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C. ve Pomares, Y. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 109-115. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0089\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0089))
- Namlı, Ş. ve Şahin, S. (2022). İletişim bozukluklarının klinik olarak değerlendirilmesi: “İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (İBKL-2)”nin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(2), 469-496. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1021222>
- Namlı, Ş. (2023). Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6 (11), 67-92. <https://doi.org/10.36731/cg.1160917>
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2003). Hearing status, language modality, and young children's communicative and linguistic behavior. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 422–437. <https://doi.org/10.1093/deafed/eng029>
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3. Baskı) McGraw-Hill.
- O’Neill, D. K. (2014). Assessing pragmatic language functioning in young children. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* içinde (ss.363-387). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.20nei>
- O’Neill, D.K. (2007). The language use inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18-to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 214-228. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/017))
- Ornat, S. L. ve Gallo, P. (2004). Acquisition, learning, or development of language? skinner’s “Verbal Behavior” revisited. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(2), 161–170. doi:10.1017/S1138741600004868

- Orcan, F. (2023). Comparison of cronbach's alpha and McDonald's omega for ordinal data: Are they different?. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 709-722. <https://doi.org/10.21449/ijate.1271693>
- Otto, B. (2021). Anaokulunda dil gelişimi. F. Turan, G. Akoğlu (Çev. Ed.) ve Acar-Şengül, E. (Çev.). *Erken çocukluk Eğitiminde Dil gelişimi* (5. Basımdan çeviri, s.264-296) içinde. Nobel Yayınları.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction* (8. Baskı). Allyn & Bacon.
- Owens, R. (2022). *Language disorders - a functional approach to assessment and intervention in children* (7. Baskı). Plural Publishing Inc.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Ökcün Akçamuş, M. Ç., Acarlar, İ. F., Alak, G. ve Keçeli Kaysılı, B. (2019). Validity and reliability study of the early social communication and interaction scale (ESCI) for children with autism spectrum disorder. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1015-1036. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018046445>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve dil özellikleri. F. Acarlar, Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (ss.101-128). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415399.05>
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Paul, R. ve Norbury, C. F. (2011). *Language disorders from Infancy through adolescence: listening, reading, writing and communicating* (4. baskı). Mosby.
- Paul, R. ve Simmons, E. S. (2019). Communication and ist development in autism spectrum disorders. F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (3. Baskı) içinde (ss. 89-111). Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/9781108297769.005>
- Pesco, D. ve O'Neill, D. (2016). Assessing early language use by French-speaking Canadian children: Introducing the LUI-French. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(3), 198-217.
- Pieterse, M., ve Treloar, R. (1996) *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. Çev. G. Kırcaali-İftar (Ed.). Zihinsel Engellilere Destek Derneği.

- Reichhow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E. ve Odom, S. L., (2021). Risk altında olan ya da gelişimsel yetersizliği olan küçük çocukların iletişim becerilerinin desteklenmesi. H. Bakkaloğlu, Ş. Demir, (Çev. Ed.) ve Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (Çev.), *Erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* (1. Basımdan Çev.) içinde (ss. 201-226). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma yayınlanma tarihi: 2016)
- Rice, M., Sell, M. ve Hadley, P. (1990). The social interactive coding system: An online, clinically relevant descriptive tool. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 2–14. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2101.02>
- Russell, R. L. (2007). Social communication impairments: pragmatics. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 483–506. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.016>
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1994). *Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)*. Turkish Psychological Association.
- Simon C. S. (1984). Functional-pragmatic evaluation of communication skills in school-aged children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 15(2), 83-97. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1502.83>
- Shatz, M. ve Gelman, R. (1973). The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of the listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5): 1-38. <https://doi.org/10.2307/1165783>
- Stephens, G. ve Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0–18 months The social-cognitive foundations of pragmatic development. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* içinde (ss. 13-37). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.02ste>
- Şahlı, A. S. ve Belgin, E. (2017). Adaptation, validity, and reliability of the Preschool Language Scale-Fifth Edition (PLS-5) in the Turkish context: The Turkish Preschool Language Scale-5 (TPLS-5). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 98, 143-149.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayınları.
- Temel, F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyoekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 39-53.
- Temel, Z.F., Ersoy, Ö., Avcı, N., Turla A. (2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)*. Matsa.

- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tiryaki, E. E. (2022). *Kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tiryaki, E. E. ve Aksoy, V. (2023). Özel gereksinimli olan ve olmayan okul öncesi öğrencilerinin okula uyumları ve pragmatik dil becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1384-1403. <https://doi.org/10.37217/tebd.1303148>
- Topbaş, S. ve Maviş, İ. (2005). Edimbilim gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 149-170). Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56.
- Topbaş, S. (2015). Dil ve konuşma bozuklukları: Geç konuşan çocuklar ve dil bozukluğu. *Ana Baba Okulu Sunum Özetleri* (ss:75-84). Medipol Üniversitesi
- Topbaş, S. (2005). Dilin Bileşenleri. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 29-38). Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)*. Detay Yayıncılık.
- Tuna, Y. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss.2-23). Pegem Akademi.
- Turan, F. ve Gündüz, S. (2019). İletişim ve dil becerileri. F. Acarlar. ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (s.59-74). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415399.03>
- Ünal, Ş. (2014). *İletişim becerileri kontrol listesi-ii'nin (ccc-2) Türkçeye uyarlama çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsal, E. M. ve Saban-Dülger, N. S. (2022). Jestler. E. M. Ünsal, N. S. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* içinde (ss.25-61). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünverdi, C. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil özellikleri. F. Acarlar, Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (ss. 79-100). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415399.04>

- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A Method for Quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1): 67-70.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence, and depressive symptomatology in children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1647-1664. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0292-x>
- Vygotsky, L. S. (2021) Düşünce ve dil, B. Erdoğan, (Çev.). Roza Yayınevi (Orijinal çalışma yayınlanma tarihi: 1961)
- Wang, X. (2015). *Understanding language and literacy development: diverse learners in the classroom*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394261383>
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge University Press.
- Wells, G. ve Nicholls, J., (1985). *Language and learning: an interactional perspective*. The Falmer Press.
- Wiig, E. ve Secord, W. (1989). *Test of Language Competence: Technical Manual*. Psychological Corp.
- Wiig, E. ve Secord, W., Semel, E. (2004). *Clinical evaluation of language Fundamentals preschool* (2. baskı.) Harcourt Assessment.
- Winsler, A. ve Wallace, G.L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*, 13(1), 41– 58. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3
- Wolery, M. ve Hemmeter, M. L. (2011). Classroom instruction: background, assumptions, and challenges. *Journal of Early Intervention* 33 (4), 371-380. <https://doi.org/10.1177/1053815111429119>
- Yalçın, S. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies* 2(2) 749-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Şemşedinovska, B. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 335-355.
- Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2009). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Türkiye standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.


Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1*, 771-774.



EKLER

EK-1: Etik Kurul Onay Formu

22.03.2024-53912

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ 13.03.2024	TOPLANTI NO 2024-12

Sayı : E-97105791-050.04-53912
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Pragmatik Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi"
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN
Yazar	Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Ek:Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN , Latife ÖZAYDIN EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSESBD8JL*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSESBD8JL&eS=53912>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81

e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr

Keş Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Merve BİLGİN

Unvanı: Memur



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

839T.C.

GAZİANTEP VALİLİĞİ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	102037798
Adı-Soyadı	Çiğdem Keleş Karasahin
Kurum / Üniversite	Gaziantep Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl(ler)	Gaziantep
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm Anaokulu Öğrencileri
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Pragmatik Dil becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	1- Araştırma Soruları
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Var .
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	Var
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu veri toplama araçlarının Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm Anaokulu Öğrencileri üzerinde okul idaresinin gözetiminde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür.	
Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm Ortaokullardaki Öğretmenler Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile İzin Verilmiştir.

KOMİSYON

Komisyon Başkanı

Üye

Üye

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Öğretmen

Öğretmen

EK-3: Ölçek Kullanım İzni



Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

SİBKL Kullanım İzni Hk.

Kime: FİLİZ ASLAN, [REDACTED]

19 Mart 2024 15:04



Filiz Hocam merhaba,

Ben Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Çiğdem Keleş Kardeşahin. Yüksek Lisans Tezim kapsamında 3-6 yaş arasındaki çocukların pragmatik dil becerilerini değerlendiren bir ölçme aracı geliştirmekteyim. Yapı geçerliği verisi için Türkçe'ye uyarladığınız Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesini kullanmak için izninizi istiyorum.

Uyarlama çalışmasını yaptığınız kontrol listesini kullanmama izin vermeniz tez çalışmama önemli katkılar sağlayacaktır. Şimdiden zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Arş. Gör. Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü



FİLİZ ASLAN

Ynt: SİBKL Kullanım İzni Hk.

Kime: Çiğdem KELEŞ KARAŞAHİN

19 Mart 2024 21:26

Merhaba Çiğdem Hanım,

Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi'ni çalışmanızda kullanımıza seviniriz. Ancak orjinal listenin ve Türkçe uyarlamasının işitme kaybı olan çocuklarda yapıldığını hatırlatmak isterim.

Gerekli atıf için aşağıdaki referansı kullanabilirsiniz:

ASLAN, F., ÖZKAN, H. B., KARAKAYA, J., YÜCEL, E., & SENNAROĞLU, G. (2021). İşitme Kayıplı Çocuklarda Sosyal İletişim Becerileri Kontrol Listesi: Türkçe Sürümünün Psikometrik Özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 6(3).

Çalışmanızda başarılar dilerim,

Dr. Öğr. Üyesi Filiz ASLAN
Odyoloji Bölümü
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Hacettepe Üniversitesi

EK-4: Açıklayıcı Faktör Analizi Birinci Rotasyon*Rotated Component Matrix^a*

	Component		
	1	2	3
pra-dil9	,772	,305	
pra-dil6	,767	,322	
pra-dil4	,759		,329
pra-dil3	,757		,324
pra-dil5	,746		
pra-dil7	,741	,387	
pra-dil1	,737		,318
pra-dil8	,704	,363	,322
pra-dil2	,695	,305	
pra-dil10	,685		,398
pra-dil13	,673	,403	
pra-dil12	,662	,402	
pra-dil11	,628	,305	,407
pra-dil33	,547	,459	,461
pra-dil14		,794	
pra-dil30		,777	
pra-dil15	,412	,728	
pra-dil29		,685	,379
pra-dil16	,437	,678	
pra-dil23	,485	,611	,380
pra-dil24	,364	,552	,435
pra-dil22	,529	,552	,378
pra-dil35		,552	,508
pra-dil21	,523	,535	,398
pra-dil32	,505	,519	,485
pra-dil31	,478	,503	,453
pra-dil20	,425	,428	,407
pra-dil25			,748
pra-dil26	,312		,709
pra-dil36	,390	,376	,632
pra-dil27		,343	,617
pra-dil18			,570
pra-dil19	,353		,565
pra-dil37	,458	,391	,556
pra-dil34	,416	,508	,533
pra-dil38	,383	,460	,512
pra-dil28	,502	,377	,508

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-5: Açıklayıcı Faktör Analizi İkinci Rotasyon*Rotated Component Matrix^a*

	Component		
	1	2	3
pra-dil9	,772	,305	
pra-dil6	,767	,323	
pra-dil4	,759		,329
pra-dil3	,757		,325
pra-dil5	,746		
pra-dil7	,741	,387	
pra-dil1	,738		,318
pra-dil8	,705	,365	,323
pra-dil2	,695	,306	
pra-dil10	,686		,397
pra-dil13	,674	,404	
pra-dil12	,662	,402	
pra-dil11	,629	,307	,407
pra-dil14		,795	
pra-dil30		,778	
pra-dil15	,412	,729	
pra-dil29		,686	,379
pra-dil16	,437	,679	
pra-dil23	,485	,612	,378
pra-dil24	,365	,553	,435
pra-dil35		,553	,507
pra-dil22	,529	,553	,377
pra-dil21	,524	,535	,397
pra-dil32	,504	,518	,478
pra-dil31	,478	,503	,448
pra-dil20	,426	,429	,406
pra-dil25			,748
pra-dil26	,313		,709
pra-dil36	,391	,378	,632
pra-dil27		,345	,618
pra-dil18			,575
pra-dil19	,354		,565
pra-dil37	,458	,392	,553
pra-dil34	,415	,508	,529
pra-dil38	,383	,461	,510
pra-dil28	,502	,378	,506

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-6: Açıklayıcı Faktör Analizi Üçüncü Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,769	,327	
pra-dil9	,769	,311	
pra-dil4	,760		,326
pra-dil3	,758		,321
pra-dil5	,754		
pra-dil7	,739	,392	
pra-dil1	,739		,314
pra-dil8	,701	,370	,325
pra-dil2	,696	,312	
pra-dil10	,686		,397
pra-dil13	,660	,415	
pra-dil12	,648	,412	
pra-dil11	,618	,314	,416
pra-dil14		,804	
pra-dil30		,776	
pra-dil15	,394	,738	
pra-dil16	,419	,688	,304
pra-dil29		,684	,368
pra-dil23	,474	,618	,385
pra-dil22	,518	,560	,384
pra-dil24	,361	,554	,435
pra-dil21	,514	,542	,402
pra-dil32	,498	,524	,479
pra-dil31	,472	,509	,449
pra-dil20	,409	,438	,419
pra-dil25			,761
pra-dil26			,735
pra-dil36	,403	,372	,618
pra-dil27		,344	,609
pra-dil18			,581
pra-dil19	,339		,579
pra-dil37	,461	,392	,547
pra-dil34	,421	,505	,520
pra-dil28	,501	,383	,502
pra-dil38	,393	,456	,497

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-7: Açıklayıcı Faktör Analizi Dördüncü Rotasyon*Rotated Component Matrix^a*

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,771	,322	
pra-dil9	,770	,304	
pra-dil4	,761		,328
pra-dil3	,760		,325
pra-dil5	,754		
pra-dil7	,741	,388	
pra-dil1	,740		,318
pra-dil8	,702	,361	,331
pra-dil2	,698	,308	
pra-dil10	,686		,398
pra-dil13	,662	,412	,302
pra-dil12	,650	,410	
pra-dil11	,620	,312	,416
pra-dil21	,515	,511	,419
pra-dil14		,809	
pra-dil30		,782	
pra-dil15	,398	,737	
pra-dil16	,423	,684	,311
pra-dil29		,681	,373
pra-dil23	,477	,605	,395
pra-dil24	,364	,543	,444
pra-dil32	,501	,517	,484
pra-dil31	,475	,501	,455
pra-dil25			,760
pra-dil26			,734
pra-dil36	,404	,368	,619
pra-dil27		,336	,614
pra-dil19	,340		,586
pra-dil18			,583
pra-dil37	,463	,388	,549
pra-dil34	,423	,500	,524
pra-dil28	,503	,377	,506
pra-dil38	,395	,455	,499
pra-dil20	,411	,423	,430

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-8: Açıklayıcı Faktör Analizi Beşinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,772	,321	
pra-dil9	,771	,302	
pra-dil4	,762		,329
pra-dil3	,760		,327
pra-dil5	,755		
pra-dil7	,743	,388	
pra-dil1	,741		,320
pra-dil8	,703	,354	,333
pra-dil2	,698	,305	
pra-dil10	,687		,398
pra-dil13	,663	,410	,304
pra-dil12	,651	,409	
pra-dil11	,621	,312	,417
pra-dil14		,810	
pra-dil30		,783	
pra-dil15	,400	,737	
pra-dil16	,424	,683	,314
pra-dil29		,680	,376
pra-dil23	,479	,596	,398
pra-dil24	,365	,537	,417
pra-dil32	,502	,514	,486
pra-dil31	,476	,499	,457
pra-dil25			,760
pra-dil26			,734
pra-dil36	,405	,368	,620
pra-dil27		,330	,616
pra-dil19	,341		,588
pra-dil18			,585
pra-dil37	,463	,388	,549
pra-dil34	,425	,498	,525
pra-dil28	,504	,374	,508
pra-dil38	,397	,455	,500
pra-dil20	,412	,411	,433

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-9: Açıklayıcı Faktör Analizi Altıncı Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,774	,318	
pra-dil9	,772		
pra-dil4	,763		,329
pra-dil3	,762		,325
pra-dil5	,754		
pra-dil7	,745	,383	
pra-dil1	,743		,318
pra-dil8	,705	,352	,332
pra-dil2	,701	,300	
pra-dil10	,686		,399
pra-dil13	,664	,410	,305
pra-dil12	,654	,405	
pra-dil11	,621	,311	,419
pra-dil28	,510	,366	,503
pra-dil14		,813	
pra-dil30		,785	
pra-dil15	,402	,736	
pra-dil16	,426	,683	,316
pra-dil29		,678	,376
pra-dil23	,482	,594	,398
pra-dil24	,368	,537	,449
pra-dil31	,484	,486	,448
pra-dil25			,763
pra-dil26			,736
pra-dil36	,410	,364	,619
pra-dil27		,324	,612
pra-dil19	,341		,591
pra-dil18			,589
pra-dil37	,468	,382	,546
pra-dil34	,430	,492	,522
pra-dil38	,401	,451	,499
pra-dil20	,414	,410	,435

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-10: Açıklayıcı Faktör Analizi Yedinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,775	,322	
pra-dil9	,772		
pra-dil4	,765		,323
pra-dil3	,764		,316
pra-dil5	,754		
pra-dil1	,746		,304
pra-dil7	,745	,384	
pra-dil8	,705	,354	,329
pra-dil2	,704	,307	
pra-dil10	,685		,408
pra-dil13	,664	,410	,303
pra-dil12	,652	,402	
pra-dil11	,620	,311	,426
pra-dil14		,810	
pra-dil30		,787	
pra-dil15	,402	,736	
pra-dil29		,690	,347
pra-dil16	,426	,683	,316
pra-dil23	,482	,597	,395
pra-dil24	,369	,541	,435
pra-dil31	,486	,495	,430
pra-dil25			,768
pra-dil26			,748
pra-dil36	,412	,374	,608
pra-dil19	,339		,604
pra-dil18			,586
pra-dil27		,341	,583
pra-dil37	,469	,387	,544
pra-dil34	,432	,498	,514
pra-dil38	,402	,457	,494
pra-dil20	,414	,414	,431

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-11: Açıklayıcı Faktör Analizi Sekizinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,776	,320	
pra-dil9	,773		
pra-dil4	,766		,325
pra-dil3	,765		,316
pra-dil5	,754		
pra-dil1	,747		,305
pra-dil7	,747	,380	
pra-dil8	,707	,352	,330
pra-dil2	,706	,302	
pra-dil10	,685		,409
pra-dil13	,665	,407	,304
pra-dil12	,654	,397	
pra-dil11	,621	,309	,427
pra-dil14		,814	
pra-dil30		,786	
pra-dil15	,404	,736	
pra-dil29		,687	,349
pra-dil16	,428	,683	,319
pra-dil23	,485	,594	,397
pra-dil24	,371	,537	,428
pra-dil25			,769
pra-dil26			,749
pra-dil36	,414	,369	,609
pra-dil19	,339		,605
pra-dil18			,588
pra-dil27		,332	,582
pra-dil37	,471	,381	,545
pra-dil34	,435	,492	,515
pra-dil38	,405	,453	,495
pra-dil20	,415	,413	,433

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-12: Açıklayıcı Faktör Analizi Dokuzuncu Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,779	,323	
pra-dil9	,777	,301	
pra-dil4	,768		,316
pra-dil3	,766		,312
pra-dil5	,755		
pra-dil7	,750	,384	
pra-dil1	,747		,306
pra-dil8	,710	,357	,319
pra-dil2	,705	,302	
pra-dil10	,692		,393
pra-dil13	,670	,413	
pra-dil12	,659	,403	
pra-dil11	,628	,317	,410
pra-dil14		,814	
pra-dil30		,787	
pra-dil15	,407	,739	
pra-dil29		,689	,345
pra-dil16	,432	,688	,303
pra-dil23	,490	,600	,381
pra-dil24	,374	,542	,427
pra-dil34	,442	,500	,497
pra-dil38	,418	,466	,456
pra-dil25			,773
pra-dil26			,743
pra-dil18			,611
pra-dil19	,345		,603
pra-dil27	,301	,338	,584
pra-dil36	,428	,383	,571
pra-dil20	,419	,417	,429

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-13: Açıklayıcı Faktör Analizi Onuncu Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,781	,321	
pra-dil9	,779		
pra-dil4	,770		,314
pra-dil3	,768		,309
pra-dil5	,757		
pra-dil7	,753	,382	
pra-dil1	,748		,304
pra-dil8	,711	,357	,318
pra-dil2	,707	,301	
pra-dil10	,692		,392
pra-dil13	,670	,414	
pra-dil12	,661	,402	
pra-dil11	,631	,314	,406
pra-dil14		,817	
pra-dil30		,788	
pra-dil15	,407	,740	
pra-dil16	,433	,689	,304
pra-dil29		,688	,339
pra-dil23	,493	,600	,379
pra-dil24	,379	,539	,420
pra-dil38	,425	,463	,446
pra-dil25			,775
pra-dil26			,745
pra-dil18			,616
pra-dil19	,345		,606
pra-dil27	,306	,337	,579
pra-dil36	,434	,381	,564
pra-dil20	,417	,420	,434

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-14: Açıklayıcı Faktör Analizi Onbirinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,784	,318	
pra-dil9	,780		
pra-dil4	,772		,310
pra-dil3	,769		,309
pra-dil5	,759		
pra-dil7	,755	,379	
pra-dil1	,749		,304
pra-dil8	,713	,355	,316
pra-dil2	,709		
pra-dil10	,693		,393
pra-dil13	,672	,411	
pra-dil12	,661	,402	
pra-dil11	,632	,313	,405
pra-dil14		,818	
pra-dil30		,790	
pra-dil15	,410	,739	
pra-dil16	,435	,689	,304
pra-dil29		,687	,336
pra-dil23	,478	,596	,374
pra-dil24	,382	,540	,440
pra-dil25			,776
pra-dil26			,746
pra-dil18			,624
pra-dil19	,347		,606
pra-dil27	,311	,336	,574
pra-dil36	,444	,372	,549
pra-dil20	,418	,421	,436

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-15: Açıklayıcı Faktör Analizi Onikinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,785	,317	
pra-dil9	,782		
pra-dil4	,773		,308
pra-dil3	,771		,303
pra-dil5	,759		
pra-dil7	,756	,379	
pra-dil1	,752		
pra-dil8	,716	,353	,310
pra-dil2	,711		
pra-dil10	,696		,387
pra-dil13	,674	,411	
pra-dil12	,661	,404	
pra-dil11	,633	,314	,406
pra-dil14		,818	
pra-dil30		,792	
pra-dil15	,414	,738	
pra-dil16	,439	,688	
pra-dil29		,687	,336
pra-dil23	,502	,595	,368
pra-dil24	,384	,542	,442
pra-dil25			,780
pra-dil26	,302		,744
pra-dil18			,632
pra-dil19	,357		,591
pra-dil27	,313	,337	,576
pra-dil36	,447	,373	,548

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-16: Açıklayıcı Faktör Analizi Onüçüncü Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,788	,321	
pra-dil9	,783		
pra-dil4	,777		
pra-dil3	,775		
pra-dil5	,760		
pra-dil1	,757		
pra-dil7	,757	,382	
pra-dil8	,718	,357	,301
pra-dil2	,715	,302	
pra-dil10	,700		,377
pra-dil13	,675	,414	
pra-dil12	,660	,406	
pra-dil11	,636	,318	,400
pra-dil14		,818	
pra-dil30		,795	
pra-dil15	,415	,740	
pra-dil29		,695	,306
pra-dil16	,440	,690	
pra-dil23	,505	,600	,355
pra-dil24	,387	,547	,434
pra-dil25			,781
pra-dil26	,306		,749
pra-dil18			,640
pra-dil19	,359		,595
pra-dil27	,324	,347	,552

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-17: Açıklayıcı Faktör Analizi Ondördüncü Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,791	,311	
pra-dil9	,787		
pra-dil4	,780		
pra-dil3	,778		
pra-dil7	,760	,374	
pra-dil5	,760		
pra-dil1	,759		
pra-dil8	,723	,344	,305
pra-dil2	,718		
pra-dil10	,699		,378
pra-dil13	,678	,408	
pra-dil12	,663	,401	
pra-dil11	,636	,320	,402
pra-dil14		,818	
pra-dil30		,800	
pra-dil15	,421	,737	
pra-dil29	,306	,694	,311
pra-dil16	,447	,679	
pra-dil24	,395	,524	,441
pra-dil25			,784
pra-dil26	,309		,752
pra-dil18			,639
pra-dil19	,362		,598
pra-dil27	,326	,347	,554

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-18: Açıklayıcı Faktör Analizi Onbeşinci Rotasyon
Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
pra-dil6	,795	,304	
pra-dil9	,792		
pra-dil4	,781		
pra-dil3	,780		
pra-dil7	,766	,366	
pra-dil1	,760		
pra-dil5	,760		
pra-dil8	,729	,333	,301
pra-dil2	,719		
pra-dil10	,701		,377
pra-dil13	,683	,401	
pra-dil12	,666	,396	
pra-dil11	,635	,320	,408
pra-dil14		,824	
pra-dil30		,800	
pra-dil15	,424	,738	
pra-dil29	,315	,687	,310
pra-dil16	,455	,671	
pra-dil25	,307		,779
pra-dil26	,311		,754
pra-dil18			,648
pra-dil19	,363		,601
pra-dil27	,331	,342	,555

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

EK-19: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonrası Madde Analizi

Madde	Madde İçeriği	Madde-Toplam Korelasyonu
pra-dil7		,826
pra-dil8		,816
pra-dil9		,816
pra-dil6		,806
pra-dil13		,806
pra-dil4		,798
pra-dil11		,794
pra-dil3		,790
pra-dil12		,783
pra-dil16		,783
pra-dil1		,781
pra-dil15		,776
pra-dil2		,764
pra-dil10		,709
pra-dil29		,686
pra-dil5		,683
pra-dil25		,662
pra-dil19		,656
pra-dil14		,646
pra-dil27		,640
pra-dil26		,634
pra-dil30		,567
pra-dil18		,518

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Çiğdem Keleş Kardeşahin
Uyruğu : T.C.

EĞİTİM

Derece : **Adı** : **Bitirme Yılı**
Üniversite : Hasan Kalyoncu Üniversitesi 2021
Yüksek Lisans : Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doktora :

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2023-2023	MEB	Özel Eğitim Öğretmeni
2023-	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

UZMANLIK ALANI

Özel Eğitim

YABANCI DİLLER

İngilizce

YAYINLAR

Keleş Kardeşahin, Ç. ve **Özaydın, L.** (2023). Türkiye'deki 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Ölçme Araçlarının Sistemik İncelemesi [Sözlü Bildiri]. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ekim, 25-27, 2023, Trabzon, Türkiye.

Küçük Karahan, S., Özaydın, L. & Keleş Kardeşahin, Ç. (2024, Temmuz 11-13). Otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocukların babalarının günlük rutinelere dayalı görüşleri [Sözlü Bildiri]. X. Uluslararası Turkcess Kongresi, Prizren Uksin Hoti Üniversitesi, Kosova.