

T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLETİŞİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ-II'NİN (CCC-2)
TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

ŞULE ÜNAL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA

2014

T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**İLETİŞİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ-II'NİN (CCC-2)
TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI**

ŞULE ÜNAL

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TEZ DANIŞMANI: ÖĞR. GÖR. DR. SEMRA ŞAHİN

ANKARA

2014

Anabilim Dalı :Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
 Program :Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
 Tez Başlığı :İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin (CCC-2) Türkçeye Uyarlama Çalışması

Öğrenci Adı-Soyadı :Şule Ünal
 Savunma Sınavı Tarihi :24.07.2014

Bu çalışma jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: **Prof. Dr. İsmihan ARTAN**
 (Hacettepe Üniversitesi)

Tez danışmanı: **Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN**
 (Hacettepe Üniversitesi)

Üye: **Prof. Dr. Pınar BAYHAN**
 (Hacettepe Üniversitesi)

Üye: **Prof. Dr. Figen TURAN**
 (Hacettepe Üniversitesi)

Üye: **Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN**
 (Medipol Üniversitesi)

(İmza)
(İmza)
(İmza)
(İmza)
(İmza)

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

(İmza)
 Prof.Dr. Ersin FADILLIOĞLU
 Müdür

TEŞEKKÜR

Yazar bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkılarından dolayı, aşağıda adı geçen kişi ve kuruluşlara içtenlikle teşekkür eder;

Sayın Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN, tez çalışmasının her aşamasında fikirleriyle çalışmayı yönlendirmiş, her koşulda yardım ve desteğini sunmuş ve gerekli motivasyonu her zaman sağlamıştır.

Sayın Doç. Dr. Nuri DOĞAN, tez çalışmasının en başından beri tezin yöntemiyle ilgili değerli bilgilerini sunmuş ve destek olmuştur.

Sayın Arif Babacan Otizmli Çocukların ailelerine ve eğitimcilerine ulaşabilme noktasında ilgi ve destek göstermiştir.

Sevgili arkadaşım Hanife Pekşen Cura özellikle uyarılma çalışmasında maddi manevi desteğini eksik etmemiştir.

Sevgili ailem, babam Hacı Duran NAMLI ve annem Hacer NAMLI çalışmanın her aşamasında sevgi ve sabır dolu davranışlarıyla her türlü yardım ve desteği sunmuştur.

ÖZET

Ünal, Ş., İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin Türkçeye Uyarlama, Çalışması, Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2014. Bu araştırma Bishop (2003) tarafından geliştirilen Childrens Communication Checklist-Second Edition (CCC-2) İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2) aracını Türkçeye uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 17 kuruma (6 Anaokul, 4 İlkokul ve 4 Ortaokul ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezi) devam eden 4-15 yaş grubu 1115 (normal gelişim gösteren ve 100 otizm spektrum tanısı almış) çocuğun çocuğun aileleri oluşturmaktadır.

Testin uyarlama çalışmasında, uluslararası test uyarlama ilkeleri dikkatle uygulanmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına tüm örneklem grubu dâhil edilmiştir. Güvenirlik analizi yöntemleri uygulanmış ve değerler oldukça yüksek bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında testin normal gelişim gösteren ve Pragmatik Dil Bozukluğu olan grupları iyi şekilde ayırt edebildiği ortaya koyulmuştur. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracının yapı geçerliliğinin genel olarak sağlandığı bulunmuştur.

Çalışma sonucunda testin Türk dili ve kültürüne uygun, oldukça yüksek düzeyde güvenilirliği ve yeterli düzeyde geçerliliğe sahip olduğu, Türk çocuklarının iletişim becerilerini taramak için testin kullanılabilir olduğu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Gelişimi, İletişimsel Dil Becerileri, İletişim Becerileri Kontrol Listesi

ABSTRACT

Ünal, Ş. Adaptation Of Children Communication Checklist Second Edition (CCC-2) Into Turkish. This research is planned for the adaptation of Children Communication Checklist- Second Edition (CCC-2) developed by Bishop (2003) and to determine the reliability and validity of the Checklist adapted into Turkish.

The study group for this research comprises of the families of 1015 typically developed children and 100 children with Otistic Spectrum Impairment between the ages of four to fifteen years attending the schools and institution chosen among six preschools, four elementary and four secondary schools part of National Education Ministry, and special education and rehabilitation institutions in Çankaya and Mamak region of the city of Ankara.

While adapting the test, international test adapting principles were carried out. The entire sample group was included in the study of validity and reliability of the test. Reliability analyzing methods were administered and the values have been found relatively high. In the study of validity, it was proved that the test can distinguish the groups that demonstrate normal development and that have Pragmatic Language Impairment. The results of factor analysis indicate that the construct validity of the test is provided.

The results of the study showed that the test is convenient for Turkish language and culture, with its high reliability and sufficient validity. The test is ready to be used for screening the communication skills of Turkish children.

Key Words: Child Development, Communication Skills, Children Communication Checklist, Adaptation, Validity, Reliability

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. DİL	3
2.2. DİLİN BİLEŞENLERİ	3
2.2.1 Anlambilim (Semantik)	4
2.2.2 Biçim Bilim	4
2.2.3 Dilin Pragmatiği (Kullanım Bilim)	5
2.3 BEBEKLİKTE PRAGMATİK GELİŞİM	9
2.4 OKULÖNCESİ DÖNEMDE PRAGMATİK GELİŞİM	12
2.4.1 Sohbet İçeriği	13
2.4.2 Sohbet Becerileri	13
2.4.3 İletişimsel Düzeltme	14
2.4.4 Konu Açma, Sürdürme ve Sonuçlandırma	14
2.4.5 Farz Etme: Dinleyicinin Bilgisine Adaptasyon	15
2.4.6 Yönerge ve Talepler	16
2.4.7 Deiktik	16
2.4.8 İletişimsel Amaç	17
2.4.9 Öyküler	18
2.5 OKUL DÖNEMİ ve ERGENLİK DÖNEMİNDE PRAGMATİK GELİŞİM	18
2.5.1 Öyküler	19
2.5.2 Sohbet Becerileri	19
2.5.3 Konu Açma ve Sürdürme	20

2.5.4	Dolaylı Talepler	20
2.5.5	İletişimsel Düzeltme	20
2.5.6	Deiktik Terimler	21
2.6	PRAGMATİK GELİŞİM BOZUKLUKLARI	21
2.6.1	Pragmatik Dil Bozukluğunun Tanımı	21
2.6.2	Pragmatik Dil Bozukluğunun Sınıflandırması	23
2.6.3	Pragmatik Gelişimin Değerlendirilmesi	24
2.7	DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI	25
2.7.1	Betimsel Yaklaşım	25
2.7.2	Psikometrik Yaklaşım	26
2.7.3	Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi	27
2.8	EĞİTİMDE ve PSİKOLOJİDE ÖLÇME STANDARTLARI	28
2.9	GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	29
2.9.1	Geçerlik	30
2.9.2	Güvenirlilik	32
2.9.3	Bir Testin Güvenirliğini Etkileyen Etmenler	35
2.9.4	Test Uyarlama	37
3	ARAŞTIRMANIN AMACI	40
4	GEREÇ ve YÖNTEM	41
4.2	Araştırma Modeli	41
4.3	Araştırmanın Evreni	41
4.4	Araştırmanın Örneklemi	42
4.5	Örneklem Ölçütleri	43
4.6	Veri Toplama Aracı	44
4.7	CCC-2'nin Uyarlama Çalışması	47
	BULGULAR ve TARTIŞMA	51
	SONUÇ ve ÖNERİLER	82
	KAYNAKLAR	85
	EKLER	
	EK 1. Etik Kurul İzni	
	EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı İzni	

SİMGELER ve KISALTMALAR

AERA	Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği
APA	Amerikan Psikologlar Derneği
ASHA	Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Birliği
CCC	Children Communication Checklist
CCC-2	Children Communication Checklist- Second Edition
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
<i>n</i>	Örneklem Sayısı
NCME	National Council on Measurement in Education (Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi)
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖDB	Özgül Dil Bozukluğu
ÖSH	Ölçümün standart hatası
PDB	Pragmatik Dil Bozukluğu
<i>p</i>	Anlamlılık değeri
<i>r</i>	Korelasyon katsayısı
<i>ss</i>	Standart sapma
<i>t</i>	t testinin hesaplanmış değeri
χ^2	Ki-Kare İstatistiği
\bar{X}	Aritmetik ortalama

TABLOLAR

	Sayfa
1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Yaşlara Göre İletişimsel Amaçları Kullanma Becerileri	17
2: Test veya Ölçek Oluşturulmasında Standartlar	29
3: Örneklem Gelişimsel Durum ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	42
4: Örneklemi Oluşturan Çocukların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	43
5: CCC-2'nin Alt Testleri	46
6: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Dilsel Eşdeğerlik Sonucu	52
7: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Faktör Analizi Sonuçları	54
8: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Faktör Yükleri	55
9: İletişim Becerileri Kontrol Listesinin Alt ölçekler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları	59
10.1: Konuşma Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	62
10.2: Sentaks Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	62
10.3: Semantik Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	63
10.4: Tutarlılık Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	63
10.5: Konuşmanın Uygunluğu Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	63
10.6: Stereotip Dil Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, <i>t</i> Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	64

10.7: Bağlamın Kullanımı Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	64
10.8: Sözel Olmayan İletişim Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	64
10.9: Sosyal İlişki Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	65
10.10: İlgiler Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı	65
11: Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri	66
12. Farklı Yaş Gruplarında İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları (Standart Sapmaları) ve Bunların Yaşla Korelasyonu	68
13: İletişim Berileri Kontrol Listesi 2'nin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları	70
14: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin ve Alt Boyutlarının Gelişim Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları	73
15: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları	77
16: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları (Ortalama, Standart Sapma ve Ölçümün Standart Hatası)	80

1. GİRİŞ

İletişim yaşamın başlangıcından bu yana var olan insanlığın en önemli ve birincil ihtiyaçlarından bir tanesidir. Bilinen odur ki tüm canlılar kendilerine özgü bir iletişim biçimi ile etkileşim içindedir.

Canlılar ses ve sese dayalı çağrı sistemleri ile mesaj alışverişinde bulunurlar. Ancak sadece insan bu alışverişte kendine özgü olağanüstü bir araç kullanmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran ve üstün kılan bu özelliği konuşma dilini kullanabilme yeteneğidir.

Günlük kullanımda olduğu kadar, çocuk gelişimi ile uğraşan çoğu bilim alanı için iletişim, dil ve konuşma terimleri birbiri ile aynı anlamı ifade eder. Oysa bu terimler gelişimin farklı yönlerini içerir ve birbirini tamamlar. İletişimi, dil ve konuşmayı da içeren ve birbirleriyle kesişen becerilerden oluşan şemsiye bir terim olarak düşünülebilir. Dil, bu iletişimi sağlayan araç, konuşma ise aracı iletme yoludur (Topbaş, 2006).

Dili kullanma ya da konuşma bir yetenek olduğu kadar aynı zamanda bir süreci içerir. Bu süreç içerisinde çocuk çevresindekilerle iletişim kurmak için konuşma dilini öğrenir.

Bebekler sözcük üretmeye başlamadan önce gereksinimlerini karşılayabilmek için çevresindeki kişilerle sesler, jestler ve bakışlarla etkileşime girme çabası gösterirler. Yaşları ilerledikçe gelişen dil yapıları farklılaşır ve sosyal etkileşimlerini sağlamada dil bir araç haline gelir.

Dilin yapısını fonetik, semantik ve sentaks dil bileşenleri oluşturmaktadır. Ancak, dil iletişim kurmak için kullanıldığında ortaya çıkan anlamın zenginliğini açıklamada yetersizdir. Bu geniş ve zengin anlamlar dilin pragmatik alanını yani dilin kullanımını kapsamaktadır ve ortaya çıktığı sosyal bağlamın bir bileşenidir. Bu nedenle iletişim kurma yeteneği sadece bir dil sistemine bağlı değildir. İletişim kurma yeteneği, o anki iletişimin özel bağlamı hakkında sahip olunan bilgiye, konuşmacılar hakkında bilgiye ve dünya hakkında sahip olunan genel bilgiye bağlıdır.

Pragmatik alan dilin diğer bileşenlerine oranla üzerinde daha az çalışılan bir alandır. Ayrıca dilin biçimi ile ilgili sorunların tespiti nispeten kolay olmasına rağmen, pragmatik dil sorunlarının tespiti daha zordur. Çünkü pragmatik dil becerileri özel bağlamlara ve örtük kurallara bağlıdır. Bu alanda yapılan araştırmalarda pragmatik dil sorunları genellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve özgül dil bozukluğu (ÖDB) gibi gelişimsel bozukluklar bağlamında incelenmiştir. Ancak pragmatik dil sorunları sadece bu sorunlara özgü değildir ve bu bozukluklardan ayrı bir şekilde nüfusun genelinde de ortaya çıkabilmektedir. Ülkemizde bu alanda yeterli düzeyde araştırma olmaması nedeniyle bu bozukluğun nüfusun genelinde ne düzeyde ortaya çıktığı ve yaygınlığı hakkında bilgi eksikliği söz konusudur. Ayrıca Türk çocuklarının iletişimsel becerilerini değerlendirmeye yönelik yeterli düzeyde değerlendirme aracı bulunmamaktadır.

Planlanan bu araştırma ile Türk çocuklarının iletişim becerilerini değerlendirebilmek, iletişim becerileri yetersiz olan çocukların belirlenebilmesini sağlamak amacı ile Bishop (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Children’ Communication Checklist-Second Edition (CCC-2)” isimli tarama aracının Türkçeye ve Türk kültürüne uygun şekilde kullanımını sağlayabilmek için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek birincil hedefdir. Tarama aracının pragmatik bozukluğu olan çocuklarla çalışan eğitimcilere ve araştırmacılara yararlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. DİL

Bir toplumun bireyleri, birbirlerine duygu ve düşüncelerini, fikirlerini, isteklerini ve beklentilerini iletebilmek için benzer bir sistemi kullanırlar. Bunun için de bir dizi semboller kullanırlar. Bu bilgiler ışığında dili tanımlarsak, dil çeşitli nesnelere, canlılarla, olaylarla ve ilişkilerle ilgili kavramları temsil etmek için toplum tarafından paylaşılan semboller sistemidir. Bu semboller rastgele seçilmiştir ama gelenekselleşmiştir ve kullanımı kurallara bağlıdır (Owens, 2001; Ege, 2006).

Dil toplum için gerekli bir özelliktir; algılarımızın, konuşmalarımızın ve günlük etkileşimlerimizin temelini oluşturur. Düşüncelerimizi sınıflandırdığımız, düzenlediğimiz ve açıkladığımız semboller sistemidir (Otto, 2006).

2.2. DİLİN BİLEŞENLERİ

Dil çok karmaşık bir yapıdadır dolayısıyla dil fonksiyonel bileşenlerine ayrıldığında en iyi şekilde anlaşılacaktır. Dil Bloom ve Lahey tarafından temel olarak üç ana bileşene ayrılmıştır. Bunlar biçim, içerik, kullanım bileşenleridir (Bloom ve Lahey, 1978; Lahey, 1988). Biçim bileşeni, sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji) ve söz dizim (sentaks) yapılarını içerir. İçerik bileşeni, anlam ya da semantiği içerirken kullanım bileşeni de pragmatığı içerir.

Dilin kullanımında fikirler (semantik) kodlanır. Bu bir olayı, nesneyi ya da ilişkiyi anlatmak için ses ve kelimelerden ya da daha fazlasından oluşan sembolleri kullanmaktır. Bir birey çevresindekilere fikirlerini iletmek için uygun ses birimlerini (fonoloji) içeren, uygun kelime ve kelime köklerini ve eklerini (morfoloji) içeren ve uygun söz dizimini (sentaks) içeren belirli yapıları kullanır. Bu bileşenler bilgi almak, selamlamak ya da yanıtlamak gibi iletişim niyet ve amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılır (Owens, 2000). Bu da dilin kullanımı (Pragmatik) olarak isimlendirilir.

2.2.1. Anlam Bilim (Semantik)

İçerik, sözcük sistemi ya da sözcük haznesi aracılığıyla oluşur, fikirleri aktarabilmek ya da aktarılan bilgiyi anlamak için sözcükler seçilir ve düzenlenir (Justice, 2006).

İçerik (semantik) nesne, olay ve nesnelere olaylar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Semantik; anlam ya da kelime ve kelime kombinasyonlarının içeriğini belirleyen kurallar sistemidir (Otto, 2006).

Semantik nesnelere, olaylar ya da ilişkileri algılama şekli ve dilin biçimlerini kullanabilme ile ilişkilidir. Kullanılan kelimeler ve semboller, algılamamız ve düşüncelerimizle birleşerek gerçeklik kazanırlar (Topbaş, 2006).

2.2.2. Biçim Bilim

Biçim; sözcüklerin, cümlelerin ve seslerin içeriği (anlam) oluşturmak için düzenlenmesi ve birleştirilmesidir (Justice, 2006). Biçim anlamı aktarmaya yarayan bir koddur. Düşünceleri karşı tarafın alıp, algılayıp değerlendirebileceği bir şekilde, şifreye dönüştürmek için biçime gerek vardır. Konuşmaya dayalı dilde sözcelerin biçimi akustik, sesçil biçimleriyle kodlanır. Bunun için konuşmanın hammaddesi olan konuşma seslerine ihtiyaç vardır. İşarete dayalı dilde biçim, görsel, şekilsel hareket özellikleriyle kodlanır. Bu yöntemde el işaretlerine gerek vardır. Yazılı dilde ise biçim, görsel, grafiksel hareket özellikleriyle tanımlanabilir. Yazıda ise harflere gerek vardır. Mesaj hangi kanalla gönderilecekse, o biçime dönüştürülmelidir (Topbaş, 2006).

Biçim bileşeni konuşma dilinin yapısal düzenlenişini oluşturur. Bunlar; Sesbilgisi (Fonoloji), Biçimbilgisi (Morfoloji), Sözdizimidir (Sentaks).

Sesbilgisi (Fonoloji) dilin konuşma seslerinin yapısı, dağılımı, sıralanışı ve hecelerin şekli ile ilgili kurallarını içeren özelliğidir. Her dilde çeşitli konuşma sesleri ya da fonemler vardır. Fonem, anlamda farklılık gösterebilen en küçük dilbilimsel birimdir (Owens, 2001).

Biçimbilgisi (Morfoloji), sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir (Topbaş, 2006). Sözcükler morfem adı verilen bir ya da daha küçük birimlerden oluşur. Bir morfem en küçük dilbilimsel birimdir ve morfemler bölündüğünde anlam bölünür ya da anlamsız birimler üretilir (Owens, 2000, 2001).

Sözdizimi (Sentaks); sözcüklerin kurallı bir biçimde sözce içinde diziliş kurallarını içerir. Bunlar: Sözcük sırası, sözcüklerin tümce içinde örgütlenmeleri, sözcükler arası bağlantılar, tümce türleri, sözcük gruplarının ya da öbeklerinin cümle türlerine göre sıralanmaları gibi kurallardır. Sözdizimi, bir dilde hangi sözcük sıralamalarının kabul edilebilir ya da edilemez, dilbilgisel açıdan doğru ya da yanlış olduklarını betimler. Her dilin kendine özgü sözcük diziliş kuralları vardır (Topbaş, 2006).

2.2.3. Dilin Pragmatiği (Kullanım Bilim)

Topbaş (2006) pragmatiği, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir şeklinde tanımlanmaktadır. Dilin kullanımı (pragmatik) sosyal-kültürel bağlamın içine yerleştirilmiş bir olgudur. Farklı bağlamlar dilin farklı yollarda kullanılmasıyla nitelendirilmiştir. Sosyal-kültürel etkileşimlerle ne zaman konuşup konuşmayacağımızı; kiminle ne hakkında konuşabileceğimizi; ne zaman, nerede ve ne şekilde konuşmamız gerektiğini öğreniriz (Gleason, 1994).

Pragmatik bilgi, konuşmanın genel amacını bilme veya bu amacın farkında olma ve bu amaca ulaşmak için dilin nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Pragmatik bilgi konuşmacının amacını, ifadelerin özel biçimlerini ve bu ifadelerin dinleyicide nasıl bir etki bırakacağını kapsar. Uygun ve etkili bir konuşmaya katkıda bulunur (Ninio ve Snow, 1999).

Konuşma amacına ek olarak, pragmatik bilginin 3 bileşeni daha belirlenmiştir. Bunlar: Konuşma kurallarını öğrenme, nezaketli olmayı öğrenme ve öykülerde olduğu gibi ilişkili konuşmayı öğrenmedir (Ninio ve Snow, 1999).

Konuşma becerileri pragmatik bilginin önemli bir parçasıdır çünkü bu beceriler çocukların sınıf ortamına ve sosyal etkileşimlere uyum sağlama becerilerini

etkilemektedir (Ninio ve Snow, 1999). Farklı ortamlarda dili nasıl kullanacaklarını ayırt edemeyen çocuklar akranları tarafından dışlanabilirler ya da sınıf çalışmalarında eğitimcilerinden yardım isteyemeye çekinebilirler.

İletişimin farklı türleri vardır, bunlar genel olarak sosyal iletişimi, sınıf ortamı konuşmalarını, telefon konuşmalarını, argo ifadeleri, hizmet verirken gerçekleştirilen temasları, şakaları ve doktor-hasta konuşmalarına benzeyen didaktik konuşmaları içerebilir. Çocuklar doğrudan yaşantı ile iletişim kurallarına ve iletişimin hangi yollarla başlatıldığına, sürdürüldüğüne ve bitirildiğine farkındalık kazanırlar. Bir konuşmada her iki taraf da hem konuşmacı hem dinleyici rolünü karşılıklı olarak üstlenmektedir. İletişim becerileri, sıra alma, konuşma sürecine benzer ya da ilişkili konular açma, diğer kişilerin konuşmaya katılımlarını teşvik etme ve yanlış anlaşılmalara açıklama getirme ya da onları düzeltme gibi özel becerilerin gelişimine bağlıdır (Otto, 2006).

Pragmatik bilgi aynı zamanda dili nezaket kurallarına uygun olarak kullanmanın farkındalığını içermektedir. Çocuklar farklı zamanlarda ses tonunun ne zaman yükseltip alçaltılacağını ayırt etmeyi öğrenirler ve “lütfen, teşekkür ederim” gibi nezaket sözcüklerinin kullanımını edinirler. Çocuklar yetişkinlerle ve akranlarıyla nasıl daha etkili konuşabileceklerini öğrenirler. Örneğin bir anne 5 yaşındaki oğlunun okul ortamında evdeki gibi sızlanmadığını öğrendiğinde şaşırır. Anlaşıldığı üzere, çocuk sızlanmanın evde etkili bir iletişim biçimi olduğunu ancak okulda etkili olmayacağını öğrenmiştir.

Çocuklar, pragmatik bilgiyi aynı zamanda, öyküler (öyküyü dinleyerek dilin nasıl kullanıldığını anlama, öyküde geçen olaylarla ilgili bilgi edinme) aracılığıyla edinebilirler. Öykü kitaplarıyla devamlı etkileşim içinde olan çocuklar bu tür konuşmalarda dilin nasıl kullanıldığına farkındalık kazanırlar (Otto, 2006).

Pragmatik bilgi en genel anlamıyla dilin sosyal amaçlar için kullanımınıdır. Bununla beraber pragmatik yeterlilik, konuşma yeteneği, sosyal dil kullanımı, sosyodilbilimsel yeterlilik ve iletişim becerileri olmak üzere birçok farklı şekilde isimlendirilir. Pragmatik, Bishop (2000) tarafından *dilin bağlam içinde uygun kullanımı* olarak tanımlanmıştır. Dili insanları etkilemek ya da bilgi iletmek amacıyla

kullandığımızda pragmatikliği kullanırız. Pragmatik iletişimsel bağlamda dilin kullanımına ilişkin kurallar bütünüdür (Owens, 2000).

Pragmatik becerileri iyi olan biri, uygun mesajı etkili bir şekilde gerekli olduğu bir zaman çerçevesindeki gerçek yaşam durumunun içinde iletebilir. Pragmatikliği bir kek gibi düşünülebilir. Kek içindeki hiçbir madde tek başına keki temsil etmez. Buna benzer bir şekilde, eğer kek benzetmesini sürdürmek gerekirse, içindeki maddelerin tek bir standardize testi “pragmatik” olarak isimlendirdiğimiz bütünün ya da yapının niteliğini etkili bir şekilde karşılamaz. Verilen durumla ilgili uygun mesajı iletmek için, içindeki maddeler aniden karıştırılmalıdır. Bu karıştırma işlemi pragmatik için de düşünülebilir. Vicker’e (2003) göre normal bir konuşmacı birkaç ya da daha az saniye içinde:

- O anki iletişimsel etkileşimde ortaya çıkan sosyal duruma, sözel olmayan ipuçları da dahil olmak üzere, dikkat etmelidir.
- Konuşmacının aktardığı sözel mesajın tümüne dikkat etmelidir ve mesajın tümünü almalıdır.
- Konuşma bağlamındaki sözel ve sözel olmayan anlamları analiz etmelidir.
- Kişinin sosyal bilgisine dayanan mesajın geçici yorumunu denetlemelidir.
- Çeşitli olası durumları düşündükten sonra, aklındaki yanıtı açık ve kesin bir şekilde ifade etmelidir.
- Karşısındaki kişinin sözcük ve gramer bilgisine dikkat etmelidir.
- Verdiği mesajı diğerlerinin de anlayabileceği tarzda aktarmalıdır.
- Karşılığında gelecek yanıtı almaya ve analiz etmeye hazırlanmalıdır aynı zamanda da sözel olmayan ve gizli mesajlar iletmelidir.
- Bu döngünün hepsini baştan gerçekleştirmelidir

Bununla birlikte pragmatik becerilerinin zayıf olmasına aşağıdakiler neden olabilir:

- Mesajın kendisine iletilip iletilmediğine dair sınırlı farkındalık.
- İşitsel mesaj ile gelen duyuşsal uyaran arasındaki birleşimi sağlamada güçlük
- Konuşmacının mesajını konuşmacıdan kaynaklanan sebeplerle işlemlenememek. Bunlar:

✓ Hızlı konuşma

- ✓ Dinleyicinin aşına olmadığı kelimeleri kullanma
 - ✓ Dinleyicinin ilgilenmediği konular hakkında konuşma
 - ✓ Bilinmeyen olaylar, fikirler ya da deneyimler hakkında konuşma
 - ✓ Dinleyici için çok karmaşık olan bir gramer kullanma
 - ✓ Dinleyicinin yorumlamasını zorlaştıran mecazi bir dil kullanma
 - ✓ Dinleyiciyi rahatsız edici ve anlamsız jestler kullanma
- Konuşmacının mental durumunu/bakış açısını anlayabilmeyi da içeren sosyal dünya hakkında sınırlı bilgiye sahip olma
 - Karışık bilgileri ayrıştırmada ve onu mevcut olan bilgi/sosyal becerilerin bilgisiyle hızlı bir şekilde birleştirmede güçlük
 - Yanıtı hazırlarken mesaj içeriği, sözcük ve söz dizimi açısından güçlük yaşama
 - Mesajın ya çok hızlı ya da tutarsız bir şekilde iletilmesinden dolayı anlaşılır olmaması

Yukarıdaki süreçlerin karmaşıklığını düşündüğümüzde pragmatik gelişimin, çocuğun pragmatik gelişimini izleyip desteklemenin ve pragmatik gelişimi değerlendirmenin ne denli önemli olduğunu anlayabiliriz. Pragmatik beceriler yaşamın erken yıllarında ortaya çıkar ve gözlemlenebilir.

Çocuklar dili öğrenirken belirli süreçlerden geçerler, pragmatik gelişim sürecinde de sırasıyla aşağıdaki aşamaları kaydederler:

1. İletişimsel amaçların edinimi ve bu iletişimsel amaçların sözel olarak ifade etme becerisinin gelişimi,
2. Konuşma becerilerinin gelişmesi ve konuşmada sıra alma, araya girme, yanıt verme, konuya uygun konuşma- konu açma sürdürme kapatma ve benzeri özellikleri içeren konuşma kurallarının edinimi,
3. Nezaket kurallarının ve diğer kültürlere ait konuşma kurallarının edinimi,
4. Bağlantılı konuşmayı içeren, uzun konuşmalarda ifadelerin tutarlılığını sağlamak için ya da bilgileri düzenlemek için kullanılan dilbilimsel bağlaçların kullanımının ve kontrolünün gelişimi.

Bu becerilerin her biri gelişimsel olarak farklı dönemlerde ortaya çıkmaktadır. Bu gelişimsel dönemlerde gözlenen iletişimsel becerilere bebeklik, okulöncesi, okul çağı ve ergenlik dönemlerine pragmatik gelişim başlığı altında yer verilecektir.

2.3. BEBEKLİKTE PRAGMATİK GELİŞİM

Dilin ve genel olarak iletişimin gelişimini izlerken çocuğun konuşabilmesi ve dili üretebilmesi için gerekli olan anatomik donanımla dünyaya geldiğini göz önünde bulundurmaktır önemlidir. Hatta karmaşık beceriler ile kullanılan bu yapılar oluşmadan önce büyüme ve nöromüsküler olgunlaşma oluşmalıdır, çocuk başlangıçtan itibaren iletişime ilgili tüm donanımlarını kullanır. Kulaklarını işitmek için kullanır. Gırtlakını ilk olarak ağlama seslerini ve birkaç hafta içerisinde memnuniyet sesleri çıkarmak için kullanır. Yaşamın birinci yılında artikulatorleri ile yaptığı uyarlamalar çoğunlukla gelişigüzel ve anlamsızdır ancak sadece birkaç ay içinde konuşma mekanizmasına benzeyen sesler çıkarmaya başlar ve birinci yılın sonunda bebek ünsüz üretimi için gerekli olan hareket ve bağlantıları yapar. Önemli olan nokta şudur ki insan yavruları konuşmaya hazırdır ve iletişim stratejilerinin dili içereceği güne hazırlık yapmak için herhangi bir çaba harcamazlar.

Bebek henüz dili gelişmeden, amaca uygun mesajlar göndermeye başlamadan önce, iletişim kurar. Yeni doğan bir bebek ağladığında bir mesaj iletmektedir. Bu her zaman açık bir mesaj değildir ve bebek bunu herhangi bir amaca yönelik yapmaz ancak bebeğin ağlamasını duyma mesafesinde olanlar kendilerine iletilen şeyi bir mesaj olarak algırlar. Dinleyici bu yansıtıcı ağlamayı muhtemelen “ben açım”, “uykum var” ya da “acı çekiyorum” şeklinde yorumlayacaklardır. Çocuk bir uyarana irkilme refleksiyle bacaklarını ileri geri hareket ettirip ve kollarını sallayarak tepki verdiğinde gözlemci bu davranışı “heyecanlıyım” ya da “korkuyorum” şeklinde yorumlar. Çocuk gülümsediğinde, dinleyici çocuğun kendisiyle “Seni gördüm. Sen benim için özelsin ve Seni seviyorum.” şeklinde iletişim kurduğunu hisseder. Özellikle özel uyaranlara yansıtıcı yanıtlar olarak verilen bu sinyaller çocukla yakından ilgili bireylerce yorumlandığında sınırlamalar olmaz (Otto, 2006).

Bebeklerin dünya ile ilişkilerine bakıldığında, diğer kişilerin davranışları bu etkileşimin bir sonucu ya da amacı olarak algılanabilir (örn: anne bebeğini

besleyecekmiş gibi görünür). Konuşmanın eyleme eşlik etmesiyle, eylemle ilişkili olan iletişim amacı, konuşmayla ilişkili hale gelir. Çocuklar bağımsız olarak oturmaya geçme becerisini edindikten ve çevrelerindeki kişi veya nesnelere uzanmaya başladıktan sonra (6-7 ay civarı), jestlerine sesler de eşlik eder. Bebekler ilk başlarda jest ve sesleri herhangi bir iletişim amacı olmadan üretmelerine rağmen, yetişkinler bebeklerin davranışlarına anlamlar yükleyebilirler. Örneğin bir bebek elini bir nesneye doğru sallayıp ses çıkardığında yetişkin “Ah, sen bununla oynamak mı istiyorsun?” deyip nesneyi bebeğe verebilir. Menyuk’a (1988) göre 10. aylarda bebeklerin çoğunluğu iletişimsel amaçlarını belirtmek için bazı özel jestleri kullanmaya başlarlar. Bir süre sonra, 1 yaş civarında bebeklerin iletişimsel amaçlarını ya da maksatlarını belirtmek için kullandıkları jestlerine jargon ve sözcükler eşlik eder (akt: Otto, 2006).

İnsanların söyleyecek şeyleri ve hatta konuşacak kimseleri olmadığına bile konuştukları doğru olmasına rağmen, insanlar genellikle bir amaç için iletişim kurarlar. Konuşmayı içsel olarak özel amaçlarımıza ulaşmak için kullanırız. Konuşmayı, bilgilendirmek, ikna etmek, emir vermek, takdir etmek, manipüle etmek, yanıtlamak, açıklamak, tartışmak, vurgulamak, şikayet etmek ve benzeri için kullanırız. İletişimin bu fonksiyonlarının, amaçlarının veya niyetlerinin çalışması pragmatik olarak isimlendirilir. Bu terim mantıklıdır. Pragmatik “uygulanabilir” anlamına gelir ve pragmatik iletişimin uygulanabilir özelliklerinin çalışmasıdır. Bebekler dil üretimine başlamadan önce pragmatığa ya da iletişim fonksiyonuna farkındalık gösterirler.

Halliday’ın (1975) işlevsel ve düzenleyici fonksiyonuna göre bebeklerin iletişim amaçları ihtiyaç giderme ve kontrol odaklı görünür. Bebeklik boyunca, çocukların yetişkin ve kendilerinden büyük kardeşleriyle erken etkileşimleri belirgin sıra alma becerileri ve ortak konu ile doğal olarak karşılıklı konuşmaya dönüşür. Sohbetteki karşılıklı sıra alma çocukların belirli ortamlarda dilin nasıl kullanıldığına farkındalık kazanmalarını sağlar. Çocuklar dilin nasıl kullanıldığına ve sonuç ya da amaca ulaşıp ulaşılmadığına bir farkındalık ya da anlayış geliştirmeye başlarlar. Örneğin bazı seslendirme ve jestler beslenme, ilgilenme ya da avutulma ile sonuçlanabilir.

Selamlama ve vedalaşmalar ve –ce oyunu ya da şarkılı çocuk oyunları gibi günlük oyunlar bebeklerin pragmatik gelişimlerini destekler.

Halliday'e (1975) göre; 8-12 aylar arasında bebekler amaçlı olarak mesaj iletmek için jest ve seslendirme kullanırlar. İşaret etme, gösterme ve isteme gibi jestleri kullanarak bebek çeşitli amaçlarını iletir.

9-16 aylar arasında bebekler anlamları iletmek için dilbilimsel olmayan birçok ifade ve ses kullanarak 4 belirli iletişimsel amaç kullanırlar. Bebekler gereksinim ve istekleri yerine getirmek, diğerlerinin davranışlarını kontrol etmek, diğerleriyle etkileşime girmek için ve bir duygu ya da ilgilerini belirtmek için iletişim kurarlar.

Bruner (1981) ve Halliday (1975) bebek konuşmalarının diğerleri ile bağlantı kurma isteğini yansıttığını belirtmişlerdir. Bruner bu iletişimsel fonksiyonu ya da amacı "sosyal etkileşim" olarak adlandırmaktadır. Bu iletişimler, diğer bir kişiyi selamlama, diğerlerinin dikkatini çekme ve sürdürme ve bir çocuğun ya da kişinin paylaşılan dikkatini oluşturma gibi davranışları içerir.

Yaşamın ilk yılı pasif değildir. Çocuk oldukça olgunlaşmıştır. Zihinsel becerileri hızlı bir şekilde gelişmiştir. Çocuk dünyasıyla ve bakıcılarıyla hevesle ve durdurulamaz bir merakla etkileşime girmiştir. Amaçlı ve amaçsız olarak konuşmuştur, ancak bütün bular sadece ortaya çıkmakta olan şeye bir başlangıçtır. Çocuk şimdi doğru dilin büyü ve mucizesine hazırdır. İlk yılı sona erdiğinde, çocuk ilk gerçek sözcüklerinin başlamasıyla dilbilimsel bir konuşmacı olmak üzeredir.

Haliday'e (1975) göre çocuklar sözcük kullanımına başlamadan önce iletişimsel amaçların belirtilerini gösterirler, ancak çocuk dilbilimsel olmayan iletişimden dilbilimsel iletişime geçtiğinde Pragmatik önemli bir gelişme gösterir. Sözcükler, jestlerin tek başına yaptığından daha fazla özel amaca imkan sağlar. Halliday (1975) oğlunu gözlemleyerek çocukların dilbilimsel olmayan ifadelerinden dört iletişim amacı belirlemiş, daha sonra çocukların ilk sözcüklerinin başlamasıyla iletişim amaçlarını yedi madde ile genişletmiştir. Bu fonksiyonlar: gereksinim ve istekleri yerine getirme, diğerlerinin davranışlarını kontrol etme, diğerleriyle etkileşime girme ve duygu ve ilgileri belirtme. İlk sözcüklü dönemde ise bebek çevresindeki nesnelere

keşfetmek ve sınıflamak, hayal kurmak ya da taklit etmek ve deneyimleri başkalarıyla paylaşarak bilgilendirmek gibi iletişim amaçları kullanır.

Dore'ye (1979) göre tek-sözcüklü dönemde olan çocuklar iletişim amaçlarını iletmek için Dore'nin İlkel Konuşma Davranışı olarak adlandırdığı davranışları üretirler. Dore çocukların bu iletişim becerilerini nesne ya da olayları adlandırmak, soruları cevaplamak, bir davranış ya da cevabı istemek, bir kişiyi ya da nesneyi göstermek, birini selamlamak, itiraz etmek ya da karşı çıkmak, taklit etmek veya tekrarlamak ve basitçe dile egzersiz yapmak için kullanılabilir.

2.4. OKULÖNCESİ DÖNEMDE PRAGMATİK GELİŞİM

Okulöncesi yıllarında dil gelişiminin hızı ve değişkenliği heyecan vericidir. Birkaç kısa yıl içerisinde çocuk çok kelimeli ifadelerden yetişkinlerin kullandığı biçime yaklaşan cümleler kullanmaya geçer. Bu gelişim çok boyutludur ve çocuğun hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişimini yansıtır (Owens, 2001).

Bu karmaşık çok boyutlu sistemde dilin özellikleri bir bütün olarak edinilir. Dilin tüm özellikleri birbiriyle ilişkilidir ve bu karmaşık sistemin içindeki bir parçasındaki değişiklik diğerlerini de etkiler. Örneğin, sözcük haznesinin gelişimi okulöncesi çocuklarının amaçlarını daha geniş bir oranda ifade etmelerini sağlar.

Genelde, çocuklar dili iletişimsel bağlamda öğrenirler. Yaşamın ilk yıllarında çocukların çoğunun sohbet ortağı yetişkinlerdir ve bu yetişkin genellikle anne babalar. Çocukların sosyal çevreleri genişledikçe, öz-güven ve benlik algıları değişir ve sosyal standartlara daha fazla farkındalık kazanırlar. Çocukların dilleri de bu büyük çevreyi ve iletişimsel açıklığa ve bakış açısına duyulan gereksinimin artışı yansıtır. Diğer bir ifadeyle çocuk içinde bulunduğu çevrenin iletişimsel özelliklerini gösterecektir. Bu çevre okulöncesi yıllarında çocukların iletişim becerilerindeki yeterliliklerini etkileyecektir.

Okulöncesi yılları boyunca, çocuklar birçok iletişimsel beceriler edinirler. Hala çocukların çoğunun konuşmaları anlık içerikle ilgilidir ve konuşmanın geleneksel rutinleri hakkında öğrenecekleri çok şeyleri vardır. Hatta çocuk sıra almayı

öğrenmiştir, konuşmaları kısadır ve yanıtlarının sayısı sınırlıdır. Bu beceriler okul yıllarında gelişir.

Çocukların çoğunun konuşmaları anne-çocuk diyalogları içerisinde ortaya çıkar. Bu dilbilimsel çevrenin dili öğrenmede anlamlı bir etkisi vardır. Çocuk iletişime daha katılımcı olmaya başlasa da, anne kontrolü elinde tutmakta, diyalogu biçimlendirmektedir. Bu iletişimsel asimetri okul öncesi yıllar boyunca devam etmektedir (Owens, 1999, 2001).

2.4.1. Sohbet İçeriği

Genellikle iki yaşındaki bir çocuk, sohbet ettiği kişiye yanıtlar verebilir ve bir konu hakkında kısa diyaloglara girebilir. Ayrıca konuyu değiştirip yeni bir konu açabilir. Dili yeni öğrenen bir çocuğun tartışabileceği konu sayısı ise kısıtlıdır. Sıra almayı öğrenmiş olsa da, iletişim becerileri sınırlıdır. Anne çocuk iletişiminde, çocuk sohbetin akıcılığını korumayı ve karşı tarafın bakış açısını dinlemeyi öğrenmeye başlar. Çocuğu annenin kolaylaştırıcı davranışları destekler. Genelde, anne ve çocuğun her biri yüzde otuz “başlangıç”, yüzde altmış “yanıtlayıcı” davranış içindedirler. Konuşma davranışını başlatmak, yeni bir konu açmayı, bir sonrakine geçmek için bir öncekine atıfta bulunmayı ve karşısındakinin yanıt vermesine fırsat tanımak için sorular sormayı içerebilir. Yanıtlayıcı konuşma davranışları, onaylama “anlıyorum, hıhı”, “evet-hayır” yanıtları, cevaplar, tekrarlar, tasdik edilen veya yeniden biçimlendirilen yanıtlar ve genişletmeleri içerir. Kontrol annelerdedir, ancak iletişimi sözel yanıtları teşvik edici şekilde yönlendirirler (Owens, 1999; Corbalis, 2002).

2.4.2. Sohbet Becerileri

Okulöncesi dönemi çocuklarının sohbet becerilerine baktığımızda ilgilerini çekebilecek yeni konular bulmakta oldukça başarılı oldukları, ancak sürdürmekte zorluk çektikleri görülmektedir. Sık konu değişimi çocuğun verdiği ilgili cevapların sayısını azaltır. Çocuğun cevapları diğer konuşmacının sözleriyle oldukça alakalıdır, okulöncesi çocuğun yanıtlarının ancak yüzde yirmisi konuşmacının son sözleriyle ilgilidir, bu yüzde yaşla beraber artmaktadır (Uzuner, 2001).

Sohbette sıra almak, önceki ve sonraki konuşmacının sıraları arasında köprü kurmak, özellikle zordur. Üç yaşla beraber çocuk daha uzun diyaloglara girse de, ilgili ve bağlantılı konuşmaya göre spontane konuşma daha kolay gelir. Ortak konuşma, diğer konuşmacının son ifadeleriyle yakından ilişkilidir. Yaş büyüdükçe konuşma içindeki konu sayısı düşerken, bir konu üzerinde konuşma süresi uzar. Beş yaşındakilerin yüzde ellisi, bir konu üzerinde iki tur konuşabilir (Corbalis, 2002).

Yirmi dört ve otuz ay arasında sözel yanıtların sayısı oldukça artar. Otuz aylık çocuk, dinleyicinin ilgisini çekmek ve onun geri bildirimine yanıt vermek konusunda oldukça başarılıdır (Owens, 2000).

2.4.3. İletişimsel Düzeltme

Okulöncesi dönemi çocuklarının iletişimsel düzeltme becerileri incelendiğinde bu yaşlarda bu becerilerin ortaya yeni çıktığını görürüz. Küçük çocuklar soruları, sorgulamayı ve “Ne? Ha? Anlamadım” gibi açıklama taleplerini, bir görüşmeyi başlatmak veya sürdürmek için kullanabilirler. İki yaş çocuklarının bu tip sorgulayıcı ifadelerinin dörtte biri, kafası karışmış bir yüz ifadesi gibi sözel olmayan şekillerde görülür. Bu sözel olmayan yöntemler çocuk olgunlaştıkça azalır. İki buçuk yaşındakiler açıklama istendiğinde, yapmaya hazır olsalar da en az yüzde otuz altı oranında tutarlı cevap veremez ve iletişimin sürmesi için çaba gösteremezler. Bu durum çocukların motivasyonu ve anlaşılmaktan ziyade isteklerinin gerçekleşmesine yöneliktir. Çocuklar büyük ihtimalle iletişimin kesintiye uğramasının anlamını daha az fark ederler, ama sohbetin akıcılığını koruma ihtiyacını bilirler (Hulit ve Howard, 1997; Owens, 2000)).

2.4.4. Konu Açma, Sürdürme ve Sonuçlandırma

Bir konu, hakkında konuştuğumuz içerik olarak tanımlanabilir, sohbet esnasında paylaştığımız şey konudur. Yaşamın ilk yıllarında bebek konu başlığı olarak kendisine dikkat çeker. Bir yaşındaki çocuk; bakışlar, duruşlar ve vokalizasyonlarla konu başlatabilir, o an fiziksel olarak mevcut olan objelerle sınırlıdır (Owens, 2000). Konular bir ya da iki tur sürdürülebilir. Çocuğun çıkardığı sesler yetişkini taklide yöneliktir. İki veya daha fazla tur konuyu sürdürme becerisi günlük rutinlerle ilgili olabilir. Banyo veya giyinme gibi bu tip rutinler, iletişimin çerçevesini belirler ve

sohbetin planlanması gibi iki yaşına kadar olan dönemde çocuk için zor olan bir görevden kurtarır (Uzuner, 2001).

İki üç yaş arasında, çocuk tutarlı konuları sürdürmek konusunda sınırlı beceriler kazanır. Üç buçuk yaşında, çocuğun ifadelerinin dörtte üçü bahsedilen konu hakkındadır. Seçilen konular, aşına olduğu senaryoları canlandırma, evcilik oyunlarına katılma, o an orada bulunan bir objeyi veya süren bir olayı tanımlama ve problem çözme içinde yer alırsa çocuk konuşmayı daha uzun sürdürebilir (Owens, 2000, 2005).

2.4.5. Farz Etme: Dinleyicinin Bilgisine Adaptasyon

Farz etme, dinleyicinin bildikleri hakkında tahmin yürütmedir. Konuşmacı bu süreçte dinleyicinin kullandığı sözcüklerin anlamını bilip bilmediğine, aktardığı sosyal içerik hakkındaki bilgi düzeyine ve sohbetin konusunun konuştuğu kişinin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat etmelidir.

Genel olarak okulöncesi çocuğu konuşmaya hangi bilgiyi katması gerektiği, onu nasıl düzenleyeceği ve hangi sözcükleri ne şekilde kullanacağı konularında gittikçe beceri kazanır. Bu beceri zamanla dilin iletişim aracı olarak kullanılmasıyla kazanılır. Tanımlar, bazı zamirler, sıfatlar, fiiller ve sorular farz etme araçları olarak kullanılır.

Üç yaşındaki çocuklar konuşmalarının içeriğinde dinleyicinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirleyebilirler. Dört yaşla birlikte; bilmek, düşünmek, unutmak ve hatırlamak fiilleri farz etme araçları olarak doğru kullanılır. Beş altı yaşlarında çocuk; dilemek, tahmin etmek ve davranmak gibi fiillerin kullanımını anlar. Söylemek, fısıldamak, inanmak gibi fiiller yedi yaşından önce pek algılanmaz (Owens, 2000, 2005).

Ellipsis (eksik anlatım) denilen bir yolla konuşmacı daha önceden verilmiş gereksiz bilgiyi dışarıda bırakır, dinleyicinin bu bilgiyi bildiğini farz eder. Örneğin “kim pasta yapıyor?” sorusuna çocuk “ben” diyerek cevap verir ve “pasta yapıyorum” bölümünü çıkarır (Hulit ve Howard, 1997).

2.4.6. Yönerge ve İstekler

Yönerge ve isteklerin amaçları konuşmacı için dinleyiciye bir şeyler yaptırmaktır. Erken dönemdeki direktif cümleleri "... istiyorum/ihtiyacım var" gibi ihtiyaç belirten veya "bana ... ver" gibi emir bildiren cümlelerdir.

İki yaşında çocuklar dikkat çekmek için bazı sözcükleri jestlerle birlikte ses tonlarını da yükselterek kullanabilirler ancak genelde bu şekilde dikkat çekmede başarısız olurlar. Bunun yerine "daha fazla" "istiyorum" ve "benim" sözcükleri, "uykum geldi" "acıktım" gibi problem durumları ve sözel rutinler yaygın olarak görülmektedir. İki üç yaşında çocuklar, dinleyicinin yaş, büyüklük, aşinalık, rol ve alanına göre nezaket ayrımı yaparlar. Küçük çocuklar özellikle dinleyici yaşça ve bedenen daha büyük olduğunda bir talepte bulunurken "lütfen" sözcüğünü kullanırlar. Üç yaşla beraber çocuk "Verebilir miyim?", "... Var mı?" gibi yardımcı fiiller kullanabilirler. Dört yaş çocuğu dolaylı yolları kullanmada daha becerikli olmasına rağmen birinin dikkatini çekmede çoğunlukla başarısızdır (Owens, 2000, 2005).

2.4.7. Deiktik

Deiktik, belirtme veya işaret etme demektir. Deiktik terimler dikkat çekmek için, mekansal karşılaştırmalar yapmak için ve konuşmacının bakış açısından zaman ya da katılımcıları işaret etmek için kullanılır. Deiktik terimlerin doğru kullanımı çocuğun pragmatik ve bilişsel gelişimin göstergesidir. Çocuk için konuştuğu kişinin bakış açısına uyum sağlamak kolay değildir. Yedi yaşındaki çocukların yüzde otuzu, kendi konuşmalarında dahi, bazı deiktik karşılaştırmaları anlamakta zorlanmaktadır (Owens, 2000; Corbalis, 2002; Owens, 2005).

Owens'a (2000, 2005) göre deiktik terimlerin kazanımında üç problemle karşılaşılır. Bunlar, referans noktası, referansın değişmesi ve sınırların değişmesidir. Referans noktası terimi genellikle konuşmacıyı ifade eder. Çocuğun referans noktasını anlayabilmesi için iki prensibi öğrenmesi gerekir. Bu iki prensip – konuşmacı prensibi ve mesafe prensibidir. Bu prensipler de referansın değişmesi ve sınırların değişmesi problemleriyle ilişkilidir. Her yeni kişi yeni bir konuşmacı demektir bu durum da yeni bir referans noktası oluşturmaktadır. Bazı deiktik terimler – orada,

burada – gibi konuşmanın içeriğine ve konuşmacının bakış açısına göre değişmektedir. Bu da sınırların değişimi ile ilgili problemi oluşturur. En azından bir deiktik terim, çoğu çocuğun ilk elli kelimelelik dağarcığında vardır. Mekansal deiktik terimlere (orada, burada...) göre ben/sen ve benim/senin terimleri daha erken gelişmektedir.

2.4.8. İletişimsel Amaç

İletişimsel amaç, konuşma eyleminin amacını ya da beklenen etkisini ifade etmektedir (Adams, 2002). İletişim amacı, bireyin/çocuğun isteğini, talebini, gereksinimini aktarmak için niyetlenmesi ve bu niyeti konuşma eylemi ile ifade etmesidir.

Bebeklikten yetişkinliğe amaçlar hep aynıdır ama yaşantı, deneyim, ortam farklılığı gibi nedenlerle bu amaçların aktarılış biçimi farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle, iletişim amaçlarının aktarılış biçimleri bebeklik döneminde sözel olmayan iletişim davranışları ile başlar ve giderek sözcüklerin biçimlenmesi ile dil bu iletişim amaçlarına yönelik işlev kazanmaktadır.

Wells (1985) genel olarak okulöncesi çocuklarının iletişim amaçlarını aşağıdaki şekilde uyarlamıştır (akt: Owens, 2001).

Tablo 1. Okulöncesi Dönem Çocuklarının Yaşlara Göre İletişimsel Amaçları Kullanma Becerileri

Amaçlar	Çocukların Yaşları (Ay)
Ünlem ve Seslenme	18
İsimlendirme	21
Talepte bulunma	24
İçerikle ilgili soru sorma	30
Yasaklama, niyet, anlamlı ifade ve aydınlatıcı tekrarlama	33
Evet/hayır soruları, sohbete sözel katılım ve iletişimsel düzeltme	36
İzin isteme	45
Teklif etme	48
Fiziksel doğrulama	54
Öneri sunma ve dolaylı olarak talepte bulunma	57

2.4.9. Öyküler

Sözel öyküler konuşmacı tarafından dinleyicinin ilgisini çekmek ve tutmak için oluşturulan dilin bölünmeden akışıdır (Owens, 2000). Bir başka deyişle öykü anlatımı geçmişteki, şimdiki ya da gelecekteki olayların sözel açıklamasıdır ya da bir öykünün veya amaç odaklı yönergeler dizisinin tanımlanmasıdır (Adams, 2002). Öyküler, kendi kendine oluşturulan hikayeler, masallar, filmlerin ve televizyon şovlarının anlatılması ve kişisel deneyimlerin açıklanmasını içerir.

İki yaş çocukları bilindik olaylar ve art arda meydana gelen durumlar için script (senaryo) adı verilen temel kalıplara sahip olmalarına rağmen, dört yaşına kadar olayları uygun bir şekilde anlatabilmede yeterli olamayabilirler (akt. Owens, 2000). Çocuklar en erken iki ile üç yaşları arasında başlarına gelen olayları anlatabildikleri ve yine bu yaşlar arasında kendi öykülerini yaratabildikleri görülmektedir. Çocuklar bu öykülerde genellikle kendileri hakkında açıklamalarda bulunurlar yani bu öykülerin merkezinde kendileri vardır, benmerkezcilik hakimdir. Üç yaş itibariyle çocukların öykülerinde çevrelerindeki diğer kişiler yer almaya başlar. Yine bu yaş itibariyle çocuklar olayları oluş sırasına göre anlatmaya başlayabilirler.

2.5. OKUL DÖNEMİ ve ERGENLİK DÖNEMİNDE PRAGMATİK GELİŞİM

Okul dönemi ve ergenlik çağında çocukların dilbilimsel olarak en büyük gelişmeyi gösterdikleri alan; dilin kullanımı ya da pragmatik alandır. Çocukların gelişen bilişsel süreçleri, dilin yapısı hakkında artan yetenekleri ve diğer kişilerin bakış açılarını anlama becerileri geliştikçe iletişimde daha etkin rol alırlar.

İlkokul yılları itibariyle çocuklar dolaylı taleplerde bulunmaya başlarlar ve sohbetlerde zaman geçtikçe daha yetenekli olurlar (Owens, 2000). Aynı zamanda bu yaş itibariyle çocuklar sohbetlere dahil olduklarında dinleyicilerin bilgisini dikkate almaya da başlarlar. Çocuklar çeşitli iletişim ortamlarına uyum sağlayabilmek için daha karmaşık olan iletişimsel düzeltmeler yaparlar (Otto, 2006).

2.5.1. Öyküler

Okul çağı itibariyle çocukların hikaye anlatım becerileri gelişir. Ev ortamında ve diğer çevrede öykü oluşturma hakkında daha fazlasını öğrenirler. Ayrıca çocuklar geçmiş deneyimlerini ve gözlemlerini oluş sırasına göre anlatmada daha başarılı olurlar.

Altı yaş çocuklarının çoğu basit öyküler oluşturabilir ya da bir film veya televizyon programını uzun bir biçimde ve oluş sırasına göre anlatabilir (Owens, 2000). Çocukların öykülerinin merkezinde olayın süreci yer almaya başlar.

Johnston'a göre (1982) genelde büyük çocukların öyküleri aşağıdaki özellikleri içerir (akt: Owens, 2000):

1. Çözülmemiş problemlerin azalması ve problemlerin çözümleriyle birlikte anlatılması
2. Gereksiz detayların azalması
3. Zaman ve yer değişikliklerini daha açık ifade etme
4. Ortam ve karakter bilgilerini içeren daha uzun bir giriş
5. Motivasyon ve içsel tepkilere daha fazla önem verme
6. Daha karmaşık olay yapısı
7. Öykü anlatımında dilbilgisi kurallarına daha fazla uyma

2.5.2. Sohbet Becerileri

Okul çağı döneminde çocukların sohbet becerileri de büyük oranda gelişim gösterir. Çocuklar daha uygun ve daha uzun süre sohbet edebilirler. Okul çağındaki çocuğun yaşlılarıyla etkileşiminde, ifadelerinin ortalama yüzde altmışı etkilidir. Bu etkinlik, açıklık ve yapısal bütünlük, durumla olan ilgisinin netliği, ifadenin şekli, dikkatin çekilmesi ve korunması, kişiye göre iletişim mesafesinin ayarlanması ile ölçülür (Owens, 2000).

Okul çağında çocuklar açıklama yaparlar, kendilerini daha rahat ifade ederler, tasvirler yaparlar, yönlendirmelerde bulunurlar, gözlemledikleri durumları rapor edebilirler, hayallerini anlatırlar, önermelerde bulunurlar, ikna kabiliyetleri gelişir,

çıkarm yaparlar. İlkokul yılları itibariyle çocuk dili alay etmek, şaka yapmak ve eşanlamlılar için kullanır. Daha büyükler metaforlar kullanır, karmaşık davranışları ve fenomenleri açıklayabilirler.

2.5.3. Konu Açma ve Sürdürme

Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan sohbet esnasında konu açma, sürdürme ve konuyu kapatma becerisi okul çağında gelişimini tamamlar. Üstelik çocuk konuyu uzun süre birkaç tur sürdürebildiği gibi sohbet esnasında konuyu değiştirme becerisini de kazanır. Konuyu çeşitlendirme becerisi bu dönemde artış gösterir (Owens, 2000). Yedi yaşında çocuğun sohbet konuları somut olma eğilimlidir, onbir yaş itibariyle çocuklar daha soyut konular hakkında sohbet edebilirler.

Çocuğun ifadelerinin arasında köprüler kurmaya başlaması, konuşmanın devamlılığını artırır. Bağlaçların gelişimi okul çağından yetişkinliğe kadar sürer. Üretim ve anlama yaşla beraber gelişim gösterse de, henüz bu kelimeleri üretemeyen çocuklar anlamlarını daha önceden algılamaya başlarlar. Aynı zamanda dinleyicilerin ihtiyaçlarını daha fazla önemseyen ve dikkate alabilen okul çocuğu, sohbeti çeşitli stratejiler kullanarak berraklaştırmaya çalışır.

2.5.4. Dolaylı Talepler

Okul çağında çocukların dolaylı taleplerin içerikleri hakkında farkındalıkları artar ve bu tür taleplere yanıtları daha uygun olmaya başlar (Owens, 2001). Dolaylı talep bir isteğin yorumlanmasıdır. Bu dolaylılık başka birinden özel bir eylemde bulunmasını isterken daha kibar bir yol olarak kabul edilmektedir (Otto, 2006). İstekler “kapıyı aç” gibi doğrudan olabilir ya da “kapıyı açabilir misin?” gibi dolaylı olabilir. Altı yaşındaki bir çocuk bu dolaylı talebi bir “evet” ile sözel olarak yanıtlarken sekiz yaş çocuğu genelde talep edilen eylemi gerçekleştirerek yanıtlar (Owens, 2001).

2.5.5. İletişimsel Düzeltme

İletişimsel düzeltme, sohbet esnasında bilgi alışverişinin uygun olmadığı, mesajın zayıf planlandığı ya da gürültü gibi dış etkenler nedeniyle yanlış anlaşıldığı durumları düzeltmek için kullanılan bazı stratejilerdir (Adams, 2002).

Dokuz yaşına kadar en çok kullanılan onarım stratejisi tekrardır. Dokuz yaşındaki çocuk ise dinleyiciye açıkça katkıda bulunur. Yetişkin kadar akıcı olmasa da çocuk iletişimin kesildiğini fark ederek, terimlerini tanımlamaya, geçmiş hakkında bilgi vermeye böylece sohbeti sürdürmeye çalışır (Owens, 2000).

2.5.6. Deiktik Terimler

Okul çağında çocukların çoğu deiktik terimleri doğru üretirler. Yedi yaşındayken çocuk tekil ve çoğul işaret sıfatlarını bilir. “Daha az” “daha çok” kavramlarını anlar. Konuşmak için birini muhatap aldığını da bilir (Owens, 2000).

2.6. PRAGMATİK GELİŞİM BOZUKLUKLARI

2.6.1. Pragmatik Dil Bozukluğunun Tanımı

Pragmatik dil bozukluğu terimi dilin kullanımında sorunları olan çocukları tanımlamak için kullanılan birbirinde farklı bir dizi terimden sonuncusudur. Dilin kullanımında sorunları olan çocuklar ilk olarak Rapin ve Allen (1983) tarafından gelişimsel dil bozuklukları kuramsal çerçevelerinde “Semantik – Pragmatik Sendrom” terimiyle tanımlanmıştır. Bu terim tanıtıldıktan sonra Bishop ve Rosenbloom (1987) otizm spektrum bozukluğu (OSB) belirtilerini andıran ilgili davranışlar dizisini “Semantik – Pragmatik Bozukluk” olarak ifade etmiştir. İlerleyen zamanda Bishop (2000) semantik yetersizliklerin pragmatik dil bozukluğunda bir bulgu oluşturmadığını belirtmiş ve yürüttüğü çalışmayla ‘semantik’ ifadesini kaldırmıştır. Pragmatik bozukluk konuşmanın içeriğini iletmek ve anlamak için dilin kullanımında güçlükler olarak tanımlanabilen bir terimdir: dil ve bağlamın birbiriyle uyumsuz olması demektir (Adams, 2002).

Gelişimsel pragmatik bozukluk, OSB, asperger sendromu ya da dikkat eksikliği hiperaktivite gibi özel tanılara eşlik edebilen bir bozukluk olmasına rağmen sadece bu bozukluklara özgü bir bozukluk değildir. Pragmatik bozukluğun, sosyal yetersizlikler ya da öğrenme güçlüklerinin eşlik etmediği durumlarda da ortaya çıkabileceğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Bishop (2000) bu durumu **Pragmatik Dil Bozukluğu** olarak tanımlamıştır.

Pragmatik dil bozukluğunun tanımı yaygın olarak kullanılmasına rağmen henüz DSM-IV'te yer verilmemiştir. Ancak, “toplumsal iletişim bozukluğu” terimi altında pragmatik dil bozukluğu tanımlanmıştır. Toplumsal iletişim bozukluğu sözel, sözel olmayan iletişimin toplumsal kullanımında süregiden güçlüklerdir ve aşağıdaki özelliklerin tümü ile kendini göstermektedir:

1. Toplumsal bağlamla uyumsuz olacak biçimde, selamlama ve bilgi paylaşımı gibi toplumsal amaçlı iletişimde eksiklikler.
2. Sınıfta, sokakta (oyun alanında) olduğundan daha değişik konuşma, çocuğa karşı bir büyüğe karşı olduğundan daha değişik konuşma ve biçimsel dil kullanmaktan kaçınma gibi, içinde bulunulan durumla ya da dinleyen kişinin gereksinmeleriyle eşleşecek biçimde iletişim biçimini değiştirme yeteneğinde bozukluk.
3. Sırayla konuşma, yanlış anlaşıldığında yeniden söyleme ve etkileşimi düzenlemek için sözel ve sözel olmayan simgeleri nasıl kullanacağını bilme gibi konuşmanın ve anlatmanın kurallarına uymakta güçlükler.
4. Açıkça söylenmeyi (örn: çıkarımda bulunma) ve dilin dolaylı ve değişmeceli (mecazi) anlatımlarını (örn: deyimler, gülmece, eğretileme, değişik anlama gelme) anlamakta güçlükler.

Bununla birlikte pragmatik bozukluk, herhangi bir dil bozukluğuyla sınırlandırılmış iletişim yeteneği nedeniyle ikincil bir bozukluk olarak da ortaya çıkabilir. Bu nedenle dilin pragmatik açıdan değerlendirilmesi farklı gelişimsel bozukluklar için önemlidir.

Dilin pragmatik gelişimsel bozukluklar ile birlikte değerlendirilmesi;

- Sözel olmayan davranışların tek başına gözlemlenmesiyle elde edilemeyen sosyal ve bilişsel işlevlerin özelliklerine bütünleyici bir bakış sağlayabilir.
- OSB; ÖDB, semantik pragmatik dil bozuklukları, DEHB ve asperger sendromu gibi durumlarda iletişim ve sosyal müdahale stratejilerine etkili bir katkı sağlayabilir.

2.6.2. Pragmatik Dil Bozukluğunun (PDB) Sınıflandırması

Pragmatik dil bozukluğunun sınıflandırması, terim kullanıma girdiğinden bu yana üzerinde tartışılan bir konudur. Pragmatik dil bozukluğunu birincil bir dil bozukluğu olarak kabul eden araştırmacılar ve sosyal bir bozukluk olarak kabul eden araştırmacılar arasında bir kutuplaşma görülmektedir. Pragmatik dil bozukluğunun her iki alanın da içine eş zamanlı olarak yerleştirilebilir olması tam olarak bir sınıflandırma yapılmasını sınırlamaktadır.

Kökensel olarak pragmatik dil bozukluğu, ÖDB'nin bir alt kategorisi olarak kabul edilmektedir. Bu pragmatik dil bozukluğuna ait bulguların dil ve iletişim alanında ve özellikle de pragmatik dil alanında kısıtlanmış olduğu anlamına gelmektedir (Ketelaars, 2010). Ancak, ÖDB bulgularında yer alan semantik yetersizliklerin pragmatik dil bozukluğunun ana bulgularına dahil edilmesinin önem arz etmediği görülmüştür. Ayrıca pragmatik yetersizliğin ÖDB ikincil bir bozukluk olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bishop (2000), yaptığı bir araştırmada ÖDB'li çocuk gruplarının homojenliğine ve yapısal dil bozuklukları ve pragmatik bozukluklar arasında bir ilişkinin olmadığına ve bazı pragmatik yetersizliklerin ÖDB'nin bir sonucu olarak açıklanamayacağına dikkat çekmiştir.

Pragmatik dil bozukluğu, OSB ile oldukça örtüşmektedir hatta OSB'li bireylerde pragmatik dil problemleri ana semptomlarından birini oluşturmaktadır. Pragmatik dil bozukluğu teriminin geçerliliği ile ilgili tartışmaların temelini otizm spektrum bozukluğu ve asperger sendromu gibi yaygın gelişimsel bozuklukların bulgularıyla olan benzerlik oluşturmaktadır (Ketelaars ve ark, 2009). Ancak Bishop (2000) ve Norbury (2002) yaptıkları araştırmalarında PDB'nin, OSB'den ayrı olarak ortaya çıkabileceğine ilişkin bazı bulgular sunmuşlardır. Ayrıca pragmatik bozukluğu olan çocukların herhangi bir OSB'ye bağlı bir semptom göstermediklerini kaydetmişlerdir.

Birincil olarak PDB'li çocukların görünüşte normal bir dil gelişimi, anormal bir dil yapısı, dilin kullanımına ilişkin kuralları kullanmada güçlükler, sıra alma becerisinde yetersizlikler ve anlama becerisinde güçlükler gösterdikleri bilinmektedir (Bishop ve Rosenbloom 1987; Rapin ve Allen, 1987; McTear ve Conti-Ramsden, 1992). Ayrıca

PDB'li çocuklarda, OSB tanılı çocuklarda görülen üçlü bozukluğun (İletişim alanında, sosyal etkileşim alanında ve sınırlı ilgi) görülmediği bilinmektedir. Bu nedenle pragmatik yetersizlik gösteren çocukların OSB ya da asperger sendromu ile tanılanması uygun olmayacaktır.

PDB'nin her iki alanın içine de yerleştirilebilir olması oldukça dikkat çekicidir. Ancak OSB ile ÖDB'nin doğası karşılaştırıldığında bu iki kavram arasında açık bir farklılık olduğu görülmektedir. Bishop (2000) OSB'nin, işlevlerin çeşitli alanlarını etkilerken, ÖDB'nin tek bir alanını etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca OSB'nin bulgularının normalden farklı olduğu ve her yaşta normal gelişim gösteren çocuktan niteliksel olarak farklılık gösterdiği belirtilirken, ÖDB'nin bulguları ise anormal gelişimden çok gelişimsel bir gecikmeyi yansıttığı belirtilmiştir.

PDB'yi sadece yukarıda belirtilen gelişimsel bozukluklarla sınırlandırmak veya sınıflandırmak uygun değildir. Son yıllarda yapılan DEHB olan çocuklarda da pragmatik dil bozukluklarına rastlanmıştır (Camarata ve Gibson, 1999; Geurts ve ark, 2004). Bu çocuklardaki pragmatik bozukluklar, OSB olan çocuklara oranla daha az görünmektedir ve sıklıkla sosyal ilişkiler ve konuşmayı başlatma-sürdürme-bitirme alanlarında görülmektedir. Dahası DSM-IV'te OSB bulgularına benzer şekilde DEHB için de pragmatik yetersizliğe ilişkin çeşitli bulgular listelenmiştir.

2.6.3. Pragmatik Gelişimin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, geçerli ve güvenilir bilgi toplama ve bu bilgileri bir yargıya varmak veya karar vermek amacıyla kullanma sürecidir (Shiple ve McAfee, 2004). Aynı zamanda değerlendirme, iletişim bozukluğu olan çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesinde ilk ve en önemli adımdır.

Değerlendirmenin temel amacı tanılamak gibi görünse de mevcut sorunun yapısını ve mevcut beceri düzeyini belirleme ve dil becerilerindeki ilerlemeyi ölçmek için de kullanılabilir. Tanı koymanın yanı sıra başka uzmanlara yönlendirmek, bir müdahaleye ihtiyacı olup olmadığını belirlemek, müdahalenin amaçlarını, sıklığını ve uzunluğunu belirlemek uygun bir eğitim programı hazırlamak için de önemlidir.

Dil değerlendirmesi uygun formal araçlar ve informal kontrol listeleri ya da gözlemler kullanılarak çocuğun iletişimsel becerilerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır. Paul, (2001) bunu ‘Gelişimsel Tanımlama Modeli’ olarak tanımlamıştır. Ancak pragmatik dil becerilerinin değerlendirmesi sınırlılık göstermektedir. nk Pragmatik becerilerin gelişimsel normları hakkındaki bilgiler sadece pragmatik becerilerin ortaya çıktığı yaşlar ile sınırlıdır. Buna ek olarak pragmatik performans erken çocuklukta ortaya çıkan bireysel etkileşim biçimlerinden etkilenmektedir ve değerlendirme esnasında bunun nasıl ele alınacağına dair bir fikir birliği sağlanamamıştır. Daha da önemlisi pragmatik beceriler; ortama, bağlama ve dinleyicilere bağlı olarak farklılık göstermektedir ve bunun kontrol altına alınması da mümkün olmamaktadır. Bu nedenle pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi tipik dil değerlendirme yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte pragmatik değerlendirme sadece özelliklerinin tanımlanmasıyla gerçekleştirilmesi sıradan bir uğraşı olacaktır. Bu nedenle pragmatik beceriler değerlendirilirken pragmatik yetersizliklerin altında yatan nedenler de araştırılmalıdır. Adams (2002) pragmatik değerlendirmenin çocukların iletişimsel hatalarının altında yatan sebepleri ortaya çıkarması ve güçlü kuramsal temellere dayandırılmasının gerekliliğini savunmaktadır.

2.7. DEğERLENDİRME YAKLAşIMLARI

2.7.1. Betimsel yaklaşım

Betimsel yaklaşım, çocuktan daha çok gözlem ve karşılıklı konuşma yoluyla veri toplamaya dayanan bir yöntemdir. Bu yaygın olarak öğretilen bir yaklaşımdır; fakat diğer yandan zaman kısıtlamasından dolayı belirli bir itibar kazanmasına rağmen eksiksiz şekilde uygulanamamaktadır (Owens, 1995). Bu yaklaşımla çocukların dilbilimsel bilgisi, becerileri, yetersizlikleri daha doğal ortamda değerlendirilebilir.

Doğal dil rneği almak zgn olarak bir dil bozukluğunu belirlemekten ziyade çocuğun genel dil işlevi hakkında belirleyici bir yöntemdir. Betimsel yaklaşımın avantajlı yanları bu yöntemle doğal bir ortamda değerlendirme yapılabilmesi ve çocuğun daha zayıf olduğu alanları değerlendirmesine fırsat vermesidir. Diğer yandan dezavantajları ise çocuğu değerlendirmek ve verileri analiz etmek için gereken zamanın uzun olması, verilerin geçerliği ve güvenirliğinin belirsizliğidir.

2.7.2. Psikometrik Yaklaşım

Dil ve konuşmanın değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar kullanılmakla birlikte, kullanılan her yaklaşımın güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle, değerlendirmeyi bir bütün halinde ele almak ve çocuk için en uygun olan değerlendirme yaklaşımlarını bir arada kullanmak tanımlayıcı bir yaklaşımı beraberinde getirecektir ve dil profilinin gerçeğe en yakın şekliyle ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır. Değerlendirmenin amacı çocuğun yaşlarına göre performansının farklı olup olmadığına karar vermekse norm bağımlı değerlendirmelerin yapılması daha uygun olacaktır (Turan, 2012). Dil ve konuşma bozuklukları alanında kullanılan testlerin büyük çoğunluğu norm referanslı testlerdir ve norm referanslı testler her zaman standardizedir. Bu standardize testlerin değerlendirme sürecine sağladığı en büyük katkı çocuğun norm grubu yani daha geniş bir gruptan farklı olup olmadığını göstermesidir (Paul, 2001). Objektifliği, tekrarlanabilir olması ve beklenmeyen veya kontrol edilemeyen değişkenleri gidermesi bu testlerin en büyük avantajıdır (Owens, 1995). Bunun yanı sıra bu değerlendirme yöntemi hazır, pratik ve güvenilirdir. Diğer yandan bu testlerin bir takım dezavantajları da bulunmaktadır. Test ortamının doğal olmaması ve bireyin gerçek performansını yansıtamaması, bireyleri farklı ele almaya izin vermemesi, test materyallerinin dilsel veya kültürel farklı popülasyonlar için uygun olmaması bunlardan bazılarıdır.

Değerlendirmenin amacı çocuğun dil özelliklerini tanımlamak ya da eğitim verilmesi sürecindeki ve sonrasındaki ilerleme aşamalarını ölçmek ise ölçüt bağımlı değerlendirmelerin kullanılması daha uygun olacaktır (Turan, 2012). Ölçüt referanslı testler, bireyin önceden belirlenmiş bir ölçütle karşılaştırıldığında ne yapıp yapamadığını belirlemektedir. Bu tür bir değerlendirmede iletişim becerileri ayrıntılı bir şekilde tanımlanır. Ölçüt bağımlı testler, değerlendirilen çocuğun gereksinimlerine göre uyarlanabilir ve eğitimsel planlama kolaylığı sağlar. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocuklarla doğrudan karşılaştırma olanağı sınırlıdır. Bu tür bir değerlendirme öznel ve uzun süre gerektirir.

2.7.3. Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Adams (2002) Pragmatik becerilerin değerlendirilmesi için kullanılan yöntemleri 3 kategoride incelemiştir:

1. Yayınlanmış Standardize Ölçekler
2. Yayınlanmış Kontrol Listeleri ya da Profiller
3. İletişimin Doğal Ortamda Bir Kodlama Sistemi ile Değerlendirilmesi

1. *Yayınlanmış Standardize Ölçekler*

Ölçekler bireylerin performanslarını daha geniş bir popülasyonla karşılaştırma fırsatı tanınması açısından faydalıdır ve uygulayıcıya değerlendirmede zaman ve eğitim açısından kolaylık sağlar. Ancak bağlama dayalı insan davranışlarının bir dizisi olan pragmatiğin doğası formal değerlendirmede bu davranışların güvenilirliğini azaltmaktadır. Bu nedenle pragmatik dil becerilerini formal olarak değerlendirmek, uygun ve anlaşılır bir klinik tablo çizmede yeterli değildir.

Yaygın kullanımda olan ve alt ölçeklerinde pragmatik dil bileşenini değerlendiren çeşitli yayınlanmış testler bulunmaktadır (Assessment of Comprehension and Expression '6-11 yaş', Clinical Evaluation of Language Fundamentals, The Test of Language Competence). Pragmatik Dil Testi (The Test of Pragmatic Language) ise alanda pragmatik dil becerilerini bütünüyle değerlendiren tek ölçektir.

2. *Yayınlanmış Kontrol Listeleri ya da Profiller*

Pragmatik davranışları değerlendirmek için kullanılan kontrol listeleri normatif veri eksikliğinden kaynaklanan ve değerlendirme sırasında ya da sonrasında ortaya çıkabilecek problemleri önlemekte ve en aza indirmektedir. Ayrıca testi uygulayacak kişiler açısından bakıldığında kontrol listeleri hem daha popüler hem uygulama açısından daha kolay ve zaman açısından daha verimlidir.

Bu alanda etkili çalışmalardan biri Prutting tarafından geliştirilen Pragmatik Protokolü'dür (Prutting ve Kirchner, 1987). Bu protokol pragmatik parametrelerden oluşan ve pragmatik becerileri gözlem yoluyla tanımlayan bir araçtır. Pragmatik becerilerin gözlem yoluyla değerlendirilmesi için diğer bir yöntem de Bishop (2003)

tarafından geliştirilen Children Communication Checklist-Second Edition (CCC-2) kontrol listesidir.

3.İletişimin Doğal Ortamda Bir Kodlama Sistemi İle Değerlendirilmesi

Yapılandırılmış ortamlarda ya da formal testler ile değerlendirilmesi sağlıklı sonuçlar vermeyen ve kişisel ya da bağlamsal çeşitlilikten etkilenen bazı beceriler Doğal Dil Örneği alınarak ve sonrasında konuşma analizleriyle değerlendirilebilir. Adams (2002) kodlama sistemi ile değerlendirilebilecek becerileri tanımlamıştır. Bu beceriler; iletişimsel amaç ve konuşma eylemi, cevap verme yeteneği ve sohbeti başlatma-sürdürme-sonlandırma becerisi, iletişim hatalarını düzeltme ve sıra alma becerisi, tutarlılık, konu belirleme ve konu kapsamında konuşma ve bağlama uyma becerisidir. Bu beceriler ile ilgili alın yazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Dore, 1979; Halliday, 1975; Roth ve Speakman, 1984a/b; Wetherby ve Prizant, 1992; McTear ve Conti-Ramsden, 1992, Adams ve Bishop 1989; Bishop ve Adams, 1991; Bishop ve ark., 2000; Lloyd, Peers ve Foster, 2001; Adams ve ark., 2002).

2.8. EĞİTİMDE VE PSİKOLOJİDE ÖLÇME STANDARTLARI

Test veya ölçeklerin oluşturulması ve kullanılmasında ‘çeşitlilikler ve farklılıklar’ karşılaştırılabilirlik konuları ortaya çıkarmıştır. Bu sorunlar belirli standartların oluşturulması gereğini doğurmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği (APA), Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) ve Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi (NCME) tarafından bu amaçla eğitsel ve psikolojik testlerin standardı, yeni bir inceleme komitesi tarafından oluşturulmuştur.

Anastasi ve Urbina (1997) tarafından bu standartlar ana başlıklarıyla şu şekilde listelenmiştir:

Tablo 2. Test veya Ölçek Oluşturulmasında Standartlar

<i>Birinci Kısım.</i> <i>Testi oluşturma, Değerlendirme ve Belgeleme</i>	1- Geçerlik 2- Güvenirlik, ölçümün hataları ve test puan bilgisi işlevi 3- Test geliştirme ve gözden geçirme 4- Normlar, standartlar ve skor karşılaştırılabilirliği 5- Test yönetimi, puanlama ve rapora dökme 6- Test belgeleri
<i>İkinci Kısım.</i> <i>Testin Yanlılığı</i>	7- Yanlılık ve önyargılar 8- Testi alan kişilerin haklarının korunması 9- İlk dili İngilizce olmayan kişilerin test edilmesi 10-Engele sahip bireyleri test etmek
<i>Üçüncü Kısım. Test Uygulamaları</i>	11-Test kullanımının genel ilkeleri 12-Psikolojik testler ve değerlendirme 13-Eğitsel testler ve değerlendirme 14-Test kullanımının yetkilendirilmesi, belgelenmesi 15-Program geliştirme ve kamu yararını gözetme amacıyla test etmek

2.9. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Yeni geliştirilen bir testin iki özelliği yerine getirmesi beklenir bunlar güvenilirlik ve geçerliktir. Bu özellikler bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özelliklerdendir. Güvenirlik ve geçerlik kavramları bilimsel ölçüm ve araştırmalarda çoğunlukla birlikte kullanılmaktadır ve bu kavramlar herhangi bir şeyin uygun ve sağlam olduğu hakkında bilgi vermektedir (Şencan, 2005).

Geçerlik bir testin ölçmek istediği özelliği ölçmesi ile ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda bir test ölçmek istediği özelliği doğru ve diğer özelliklerle karıştırmadan ölçüyor ise bu testin geçerli olduğunu göstermektedir (Alpar, 2010). Örneğin bireyin yaratıcılığını ölçtüğünü söyleyen bir test yaratıcılığı, görsel algıyı ölçtüğü iddia

edilen bir test ise görsel algıyı ölçmelidir. Bir testin kullanılması öncesinde geçerliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesi önceliklidir.

Geçerli bir testte bulunması gereken önemli bir özellik testin güvenilir olmasıdır (Alpar, 2010). Bilimsel çalışmaların gücü büyük ölçüde hatalarından arındırılmasına bağlıdır ve bu çalışmalarda çok sayıda hata yapılabilmektedir. Hatalardan arındırma güvenilirliğin konusudur. Hatalar büyük ölçüde değişkenler arası ilişkinin yanlış tanımlanması ve örneklem büyüklüğü ve seçimi gibi, ölçümün veya araştırmanın tasarımından kaynaklanır. Bilimsel çalışmanın gücünü belirleyen diğer önemli etmen ise geçerliktir ve bu etmen ölçümün amacına uygunluk ve ölçüm yapılan ana kütleye genellenebilirlik konularını kapsamaktadır (Şencan, 2005).

Ölçme sonuçlarından amaçlara uygun kararları sağlıklı şekilde verebilmek için bu sonuçların sağlıklı olması gerekmektedir ve bu sağlıklılık ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine bağlıdır. Her ölçme yönteminin güvenilirlik ve geçerlik incelemesi kendine özgü yöntemleri gerektirmektedir. Araştırmacı bilimsel alanda geliştirilen yeni uygulamaları takip edip, ölçme yöntemine uygun klasik veya modern hesaplama yöntemlerini tespit edebilmelidir. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

2.9.1. Geçerlik

Geçerlik bir ölçme aracının ölçmek üzere hazırlandığı amacı ölçme derecesidir (Özgüven, 2012). Başka bir tanım da ise Thorndike ve Hagen (1959), geçerlik kavramını, bir testin, sadece o testle ölçülmek istenen değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırılmamasıdır (akt: Özgüven, 2012).

Araştırma yapılan örneklemin büyüklüğü, örnekleme yöntemi, örneklemin homojenliği ve maddelerin anlaşılabilirliği test verilerinin geçerliğini etkileyebilir. Geçerlik tek seferde yapılan araştırmayla bitirilen bir süreç değil, sonu olmayan bir süreçtir. Geçerlik analizi türü ölçüm yapılan örneklemin niteliği ve ölçüm aracının türüne göre değişmektedir. Yeni geliştirilen veya uyarlanan bir testin ise geçerliği ve güvenilirliği yapılmadan sonuçları hakkında bilgi verilmesi mümkün olamamaktadır (Şencan, 2005).

Bir testin geçerlik derecesi, testi kullanan kişiye; bu testin belirli amaçları yerine getirmede başarılı olduğunu göstermesi gerekir (Alpar, 2010).

Üç farklı geçerlik türü bulunmaktadır. Bunlar; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğidir.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, Özgüven (2012) tarafından test içindeki soruların testin ölçmeyi amaçladığı konuları ve bu kapsamın davranışsal olarak hedeflerini dengeli şekilde temsil etme derecesi olarak tanımlanmıştır. Yazar, testin gerek kapsam boyutunun gerek hedef boyutunun iyi örneklenmiş olmasının kapsam geçerliği için önemli olduğunu belirtmiştir. Alpar'a (2010) göre ise geliştirilen test incelenen konuların önemli tüm alt konularını içeriyorsa testin kapsam geçerliğinin olduğu söylenebilmektedir.

Bu geçerlik türü bir çeşit karar verme sürecidir ve testin maddelerinin oluşturulma ve seçilme zamanıyla oldukça ilişkilidir. Kapsam geçerliğini “uzman görüşlerine” başvurarak saptamak çok etkili bir yaklaşımdır (Alpar, 2012). Burada sözü edilen uzman kişi, hem testin hazırlandığı bilim alanını iyi bilen hem de test sorusu hazırlama teknik ve yöntemlerini bilen kişidir (Özgüven, 2012).

Bir kapsam geçerliği çalışmasında öncelikle testin kapsamı beklenen davranışlar saptanmış olmalıdır. Bu işlem testin hazırlanma safhasında gerçekleştirilir. Kapsam geçerliği yönünden önemli olan, testin, maddelerinin ölçtüğü davranışlar yönünden, önceden hazırlanmış belirtke tablosuna uygun olup olmadığıdır. Buna göre belirtke tablosundaki bazı davranışların testte yer almaması veya testte belirtke tablosunda bulunmayan davranışları yoklayan soruların bulunması veya davranışların belirtke tablosundaki ağırlıklara uygun olarak testte temsil edilmemesi kapsam geçerliğini düşürür (Baykul, 2010).

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, performansı, beceriyi standart olarak ölçtüğü düşünülen ya da ölçen test ile aynı özelliği ölçebileceği düşünülen bir ya da daha fazla testin/değişkenin skorları ile karşılaştırılması sürecidir (Alpar, 2010). Ölçüt geçerliğinde geliştirilen

test veya ölçek ile elde edilen sonuçların standart olarak tespit edilen başka bir ölçüm aracına ait puanlarla korelasyonuna bakılmaktadır ve sonucunda bu korelasyonun yüksek çıkması beklenmektedir (Şencan, 2005). Karşılaştırma yapılacak ölçeğin ise daha önceden geçerliği ve güvenilirliği yapılmış standart bir ölçüm aracı olması gerekmektedir.

Yapı geçerliği

Yapı geçerliği, bir testin ve ondan elde edilen puanların gerçekten ne anlama geldiğini araştırma sürecidir (Özguven, 2012). Diğer bir deyişle yapı geçerliği doğrudan ölçülemeyen bir özelliği ölçen bir testin ölçme derecesi olarak tanımlanabilir (Alpar, 2010). Bu süreç bir araştırma yöntemi olarak testin ölçtüğü faktörleri incelemek veya geçerliği araştırılan testin diğer test ve ölçülerle olan ilişkisini araştırarak yapılmaktadır (Özguven, 2012).

Yapısal geçerlik sadece matematiksel hesaplamalarla sağlanmamaktadır. Önce alanyazın çalışmasına veya gözlemlere dayalı değişkenler ve etmenler arasında ilişki kurulmasıyla başlanmakta sonrasında da bu ilişkilerin deneysel test sonuçlarıyla doğrulanmasına çalışılmaktadır. Doğrulanması durumunda da bu geçerlik sağlanmış olmaktadır (Şencan, 2005).

Yapısal geçerliği test etmek için alanyazında çok sayıda yöntem önerilmiştir. Bu yöntemleri ölçüm aracına göre değerlendirmek ve fazla zaman gerektirmeyen düşük maliyetli olanı tercih etmek gerekmektedir. Yapısal geçerlik; içerik analiz, iç tutarlılık analizi, dış testler, grup farklılıkları ve faktör analizi yöntemiyle test edilebilir.

2.9.2. Güvenirlik

Güvenirlik bir değerlendirme yönteminin en temel konularındandır. Bir testin aynı bireylere birden çok kez uygulanması durumunda testten beklenen şey; uygulama sonuçlarının benzer olmasıdır (Alpar, 2010). Güvenirlik bir ölçüm sürecinde tekrarlardaki tutarlılık, bir özelliğin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılık ve zamana göre değişmezlik ölçüsüdür. Bu uygulamalar bilim alanlarına göre farklılık göstermektedir. Güvenirlik, kullanılan test veya ölçeğin sözel veya biçimsel

içeriğiyle ilişkili değil aksine sadece test edilen gruptan toplanan verilerle ilişkilidir (Şencan, 2005).

Testten bireylerin aldıkları puanların kararlı ve tutarlı olması önemlidir. Çünkü testlerden elde edilen puanlar bireyler hakkında alınacak önemli kararlarda ve yapılan değerlendirmelerde temel bilgi kaynağı olmaktadır. Eğer test sonuçları kararlı olmaz, test bireye kısa vadede tekrar verildiğinde bireyler önce aldıkları puana göre çok farklı puanlar alıyorsa bu test sonucuna göre birey hakkında yapılan değerlendirmeler ve kararlar da geçersiz olacaktır.

Klasik test teorisine göre, ölçmenin hatasız yapılabilmesi halinde bireylerin ölçülen niteliğe ilişkin bir gerçek puanları vardır. Ancak ölçme sürecini etkileyen faktörler ve ölçme araçlarının az ya da çok kusurlu olmaları nedeniyle, ölçme araçları ile elde edilen gözlemsel puanlar kişinin gerçek puanına göre farklılık göstermektedirler. Bireyin gözlenen puanı ile gerçek puanı arasındaki fark ise ölçme hatalarından kaynaklanmaktadır (Özgüven, 2012). Uygulamacı test koşulları yani test ortamı, yönergeler, zaman sınırlaması gibi benzer etmenleri tek bir biçimde gerçekleştirdiği zaman hata varyansını azaltmış olur ve testi daha güvenilir hale getirir. Ölçümü gerçekleştirilen şeyin amacına uygun olarak yeterli bir duyarlılığı olan ölçme aracı olması, olmayanlara oranla daha güvenilirdir.

Güvenirlilik Katsayısı

Güvenirlilik katsayısı, paralel iki ölçme arasındaki korelasyon katsayısıdır. Korelasyon bir istatistiksel metot olarak iki değişken arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü hakkında bilgi vermektedir (Özgüven, 2012). Korelasyon katsayısı -1 ve 1 aralığında değerler almasına rağmen güvenirlilik katsayısı negatif değerler alamaz ve 0 ve 1 aralığında değişir. Diğer bir deyişle elde edilen korelasyonun pozitif sınırlar içinde ve oldukça yüksek olması beklenmektedir.

Güvenirlilik katsayıları, gerçek puanlara ilişkin varyansın gözlenen skora ilişkin varyansa bölünmesi ile de bulunur. Ancak gerçek skorların bilinmemesi güvenirlilik katsayısının dolaylı olarak hesaplanması zorunluluğunu doğurmaktadır (Alpar, 2012).

Testin güvenilirlik kat sayısını bulmak için çeşitli yöntemlerden yararlanılır. Bu yöntemler hata kaynaklarından hangisini dikkate alıp almadığına, bulunulan koşullara, testi tekrar uygulama olasılığının bulunup bulunmamasına, testin paralel formunun varlığına ya da yokluğuna, testin bir güç ve hız testi oluşuna göre tercih edilip kullanılmaktadır (Özgüven, 2012). Aşağıda sıklıkla kullanılan bu yöntemler üzerinde durulacaktır.

Paralel Testler Yöntemi

Güvenirlik katsayısının bu yöntemle elde edilebilmesi için asıl testin hazırlanmış bir paralelinin (genel anlamda eş değerinin olması gerekir. Testlerin paralel sayılabilmesi için içeriklerinin farklı olması, madde sayılarının aynı olması, maddelerin güçlük derecelerinin aynı olması, aritmetik ortalamalarının ve standart sapmalarının eşit olması, maddelerin niteliğinin ve ölçtüğü davranışlar bakımından birbirine denk olması gerekir. Paralel testteki bir madde, asıl testteki benzeri madde ile doğrudan ilişkili olmalı ve benzeri içerikte (konuda/kapsamda) olmalıdır (Alpar, 2010).

Güvenirlik katsayısı iki testin aynı bireylere uygulanması sonrasında, bireylerin bu testlerden aldığı puanlar arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması ile elde edilir. Testler aynı koşullar altında aynı oturumda ya da farklı zamanlarda uygulanabilir.

Test-Tekrar Test Yöntemi

Test-tekrar test yöntemi güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında kullanılan başka bir yöntemdir ve bir ölçme ya da değerlendirme aracının aynı bireylere, aynı koşullarda ancak, belirli bir zaman aralığı ile tekrar uygulanmasıdır. Bu iki uygulama sonrasında, testlerden elde edilen skorlar arasındaki *korelasyon katsayısı* hesaplanır ve bu katsayı (r), teste ilişkin güvenilirlik katsayısıdır. *Korelasyon katsayısı* (r) +1' e ne kadar yaklaşırsa testin o kadar güvenilir olduğu söylenir.

Test-tekrar test yönteminde iki uygulama arasındaki sürecin ne olacağı konusu önemli bir sorundur. Test-tekrar test yönteminin uzun zaman aralığında uygulanabilmesi için ölçülen özelliğin kararlı bir yapıya sahip olması gerekir. Bu ve

benzeri nedenlerle testler/ölçekler farklı zaman aralığında uygulanmaktadır. Kağıt kalem kullanılarak yapılan testlerde/ölçeklerde zaman aralığının çok kısa olması durumunda, gerek teste verilecek yanıtların gerekse yanıtlayıcıların yanıtlama stratejilerinin aynı olma olasılığının yüksek olması nedeniyle güvenilirlik katsayısı olabileceğinden yüksek elde edilir. Zaman aralığının uzun tutulması ise bireyin gerçek puanında değişikliklere yol açabilir ve güvenilirlik katsayısı olabileceğinden küçük kestirilebilir (Alpar, 2010).

Cronbach Alfa Katsayısı

Alfa katsayısı, toplam puanlar üzerine kurulu likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Diğer bir deyişle, alfa katsayısı ile ölçekte yer alan k tane sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarının konusunda bilgi edilir. İlgili ölçeğin alfa katsayısı ne kadar yüksek olursa “bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu ya da tüm maddelerin o ölçüde birlikte” çalıştığı yorumu yapılır (Alpar, 2010).

Bir Testin İki Yarıya Bölünmesi Yöntemi

Özellikle yazılı testlerde bir testin ya da ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için aynı testin aynı gruba iki kez uygulanmasının getireceği bazı sakıncalar vardır; iki testin aynı koşullarda uygulanamaması gibi. Bu sakıncaları giderebilmek için testin bir kez uygulanması ile elde edilebilecek değişik güvenilirlik yöntemlerinden en çok kullanılanı, bir testin iki yarıya bölünmesi yöntemidir (Alpar, 2010). Bu yöntemde uygulanan test iki yarıya bölünüp testin her iki yarısı ayrı ayrı puanlanmakta ve bireylerin iki yarı testten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı bulunmaktadır.

2.9.3. Bir Testin Güvenirliğini Etkileyen Etmenler

Bir testin güvenilirliğini etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenlerin çoğu, testi kullananlardan çok testi geliştirenler için önemlidir. Ancak Alpar’a (2010) göre bu

etkenlerden bir bölümünün bilinmesi, kabul edilebilir güvenilirlikteki bir testin seçilmesi açısından faydalıdır.

Testin ya da ölçeğin madde sayısı güvenilirlik ile yakından ilişkilidir. Madde sayısı azaldıkça güvenilirlik de azalma eğilimi gösterir, madde sayısının artması ise güvenilirliğin artmasına sebep olur. Bir diğer etmen ise güvenilirlik katsayısının çeşididir. Genellikle bir testin bir gün içinde yapılan ölçümlerle hesaplanan güvenilirlik katsayısı, aynı testin günden güne yapılan ölçümlerle elde edilen güvenilirlik katsayısından daha yüksektir.

Bir başka etken ise testin ya da ölçeğin uygulandığı gruptaki birey sayısıdır. Alinyazında gözlem sayısına ilişkin verilen sayılar farklılık göstermekle birlikte Alpar'a (2010) göre gruptaki birey sayısı değişik beceri düzeyindeki bireylerin birçoğunu temsil edecek yeterlilikte olmalıdır.

Bir testin güvenilirliğini etkileyen bir diğer önemli etken de bireylerin test edilmeye hazır olup olmadığıdır. Bireyler teste katılmadan önce test zamanı, test süreci hakkında bilgilendirilmelidir. Yine testin uygulanacağı bireylerin yaşı, cinsiyeti, eğitim ve deneyim düzeyleri güvenilirlik katsayısının büyüklüğünü etkilemektedir. Bununla birlikte araştırmacının ya da değerlendirmecinin özellikleri de güvenilirlik katsayısını etkilemektedir.

Ölçümün standart hatası

Bir test sonucunda elde edilen bir skorun gerçek değerini saptamak olanaksızdır. Çünkü her ölçümde ölçme hatasına bağlı olarak farklı skorlar elde edilebilir. Bir birey üzerinde sonsuz sayıda yapılan ölçümlere ilişkin dağılımın ortalaması kişinin gerçek puanının iyi bir kestirimi olacaktır. Bu dağılımın standart sapmasına ölçümün standart hatası denir (Alpar, 2010). Başka bir deyişle ölçümün standart hatası, bir bireyin test skorunun yorumlanmasında kullanılacak standart hatanın bir kestirimidir. Standart hatanın yüksek çıkması güvenilirliği düşürür, ölçmenin standart hatası küçük çıktıkça ölçüm puanları daha kesin bir değeri ifade etmektedir.

2.9.4. Test Uyarlama

Bir testi uyarlama, testin farklı kültür ve dilde aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek, çevirmeni belirleyip çevrilmesini sağlamak, testin uyarlandığı ölçme aracıyla uyumluluğuna bakmak ile ilgili bütün eylemleri kapsayan bir süreçtir. Test uyarlama, alan yazında genel olarak aynı ölçeğin diğer kültür ya da dillerde uygulanabilmesi için yapılan sistematik hazırlık çalışmaları olarak tanımlanır. Uyarlama çalışmaları yeni bir test oluşturma için harcanacak zamandan tasarruf sağlar ve daha ekonomiktir.

Hambleton ve Patsula (1999) test uyarlamak için uyulması gereken bazı ilkelerin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

1. Bir testi uyarlamak çoğunlukla, diğer kültürde yeni bir test geliştirmekten daha ekonomik ve daha hızlıdır.
2. Eğer amaç kültürel veya dilsel bir karşılaştırma çalışması yapmak ise bir testi uyarlama, ikinci kültürde denk bir test geliştirmenin en etkili yoludur.
3. İkinci bir kültürde test geliştirmek için uzmanlık bilgisi yetersiz olabilir.
4. Kaynak test alanda bilinen bir test olduğunda, o testin uyarlamasının vereceği güven duygusu yeni geliştirilecek olan bir teste duyulacak güvenden daha fazla olacaktır.
5. Bir testin çok kültürlü versiyonlarından çıkarılan sonuçlar testi alan adaylar için daha doğru olacaktır.

Bir dilde daha önce yayınlanmış bir ölçme aracını başka bir kültüre ve dile uyarlamanın tarihçesi çok eskilere dayanmasına rağmen bu araçların o dilde kullanılabilirliği, geçerliği ve güvenilirliğine gereken önem verilmemektedir (Hambleton ve Patsula, 1999). AERA, APA, ve NCME Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları'nda (1999) test uyarlama ve çeviri süreciyle ilgili şu standartlar getirilmiştir:

Standart 9.1. Dilbilgisel farklılıktan doğabilecek geçerlik ve güvenilirlik tehdidi indirgenmelidir.

Standart 9.2. Dilbilgisel gruplar arasında bir performans farkı olup olmadığı saptanmalıdır.

Standart 9.3. Test etmeden önce dilsel yeterlilik saptanmalıdır.

Standart 9.4. Dilbilgisel bir değişikliğe gitmek gerekiyorsa bununla ilgili herhangi bir öneri tanımlanmalıdır.

Standart 9.7. Çeviri ile ilgili sorunlar ortaya çıkarılmalıdır.

Standart 9.10. Dil yeterliliği hakkında tek bir skora bakılarak karar verilmemelidir.

Hambleton ve Patsula (1999), Uluslararası Test Komisyonunun test uyarlama süreci için yayınladığı kılavuz ve deneysel çalışmaların 13 aşamada ele almışlardır. Bunlar:

- 1- Amaçlanan yapının hedeflenen dil ve kültürel grupta ölçülmeye uygunluğu araştırılmalıdır.
- 2- Yararlarını ve sakıncalarını düşünerek ölçek uyarlama veya yeni bir ölçek oluşturma kararı verilmelidir.
- 3- Alanda bilgi sahibi, kültürü iyi bilen ve her iki dile de oldukça hakim bir çevirmenle çalışılmalıdır.
- 4- Testin bir dilden diğer dile çevrilmesi ve uyarlama sürecine geçilmesi gerekir.
- 5- Çevirinin gözden geçirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekir.
- 6- Testin uyarlanmış haliyle küçük bir grupta deneme çalışmalarının yapılması gerekir.
- 7- Test için madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gibi alan çalışmaları yapılmalıdır.
- 8- Skorları hedef dil ve kaynak dille ilişkilendirecek uygun bir istatistiksel desen seçilmelidir.
- 9- Eğer kültürler arası bir çalışma gerekliyse testin farklı dil versiyonları arasındaki eşdeğerlilik kanıtlanmalıdır.

10-Geçerlik çalışması yapılmalıdır.

11- Sürecin belirlenerek uyarlanmış şekli ile testin el kitabının hazırlanması gerekmektedir.

12-Testi uygulayacak kişilere eğitim verilmesi süreci dikkate alınmalıdır.

13-Gözden geçirme çalışmalarının devam etmesi gerekir.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi bağlamsal farklılıklar ve çocuğun yaşadığı aile içinde kullanılan iletişim becerilerinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle standardize testler ile zorlaşmaktadır. Aynı zamanda bu becerilerin betimsel yaklaşımla, doğal dil örneği alınarak konuşma analizlerinin yapılması araştırmacı için zaman iyi kullanılmadığı için bir dezavantajdır. Bu sebepler iletişim becerilerini değerlendirmek için nasıl bir yaklaşım izlenebileceği sorusunu ortaya çıkarmıştır. Alan yazın araştırmaları sonucunda en kolay ve zamanın en iyi kullanılabileceği ve değerlendirme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olabileceği bir yaklaşım ve yöntem belirlenmiştir. Amaca uygun bir araç daha önce Türkçe ve Türk kültürü için oluşturulmamıştır. Yeni bir test geliştirmenin önünde ekonomik ve zaman açısından zorluklar olduğu ve bu tür bir çalışmanın çok kapsamlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği bilinmektedir.

Pragmatik alanın dilin diğer bileşenlerine oranla üzerinde daha az çalışılan bir alan olması ve dilin biçimi ile ilgili sorunların tespitinin nispeten kolay olmasına rağmen, pragmatik dil sorunlarının tespitinin daha zor olması nedeniyle pragmatik gelişim ya da dilin kullanımına ilişkin beceriler göz ardı edilebilmektedir. Bununla beraber pragmatik dil bozukluklarının, OSB gibi belirli bozukluklarda ikincil bir bozukluk ortaya çıktığı bilinmesine rağmen bu bozukluğun nüfusun genelinde ne düzeyde ortaya çıktığı ve yaygınlığı hakkında araştırma eksikliğinden kaynaklanan yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Tüm bu nedenlerden yola çıkılarak Türk çocuklarının iletişimsel becerilerini değerlendirmek ve bu çocukların iletişimdeki yetersizliklerini destekleyecek bir eğitim programı hazırlamak için eksikliği görülen bir araç Türkçeye kazandırılmak istenmektedir.

Yapılan bu araştırma ile 4-16 yaş İngiliz çocuklarının iletişimsel becerilerini değerlendirmek amacıyla Dorothy VM. Bishop (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Children's Communication Checklist-Second Edition (CCC-2)” tarama aracının Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması amaçlanmıştır.

Temel Problem

CCC-2 Türkçeye ve Türk kültürüne uygun şekilde ve uluslararası standartlara bağlı kalınarak uyarlanabilir mi?

Sınırlılıklar

Araştırma;

- Ankara İli Çankaya ve Mamak ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları, ilkokulları, ortaokulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile,
- Çocukların 4-15 yaş grubu olması,
- Çocukların işitme kayıplarının olmaması,
- OSB tanımlı çocukların zihinsel engellerinin olmaması ve iletişimde sözel dili kullanabilen, basit düzeyde cümle kurabilen çocuklar olması ile sınırlıdır.

4. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı, işlem, veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Pragmatik dil bozukluğunun varlığını göstermek ve çocuklarda bulunan dil bozukluklarını taramak için kullanılan “Children's Communication Checklist-Second Edition-CCC-2” isimli araç, İngiliz İngilizcesini ölçmektedir. Testin Türkçeye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını gerçekleştirmeyi amaçlayan bu araştırma karşılaştırmalı model ile desenlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Çankaya ve Mamak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan anaokulları, ilkokulları, ortaokulları, liseler ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden çocukların aileleri oluşturmaktadır.

4.3.Araştırmanın Örneklemini

Araştırmanın örneklemini; Ankara İli Çankaya ve Mamak İlçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları, ilkokullar ve ortaokulları arasından seçilen on okul ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri arasından seçilen 3 kurum ve bu okul ve kurumlara devam eden 4 yaş-15 yaş grubu normal dil gelişimi gösteren ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış anadili Türkçe olan çocukların aileleri oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuk sahibi 1015 (553 kız 462 erkek), OSB tanılı çocuğu olan 100 (35 kız, 65 erkek) aile olmak üzere toplam 1115 aile oluşturmaktadır.

Tablo 3: Örneklemin Gelişimsel Durum ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
Normal Gelişim	553	54	462	46	1015
OSB	35	35	65	65	100
Toplam	588	53	527	47	1115

Çalışmanın planlama aşamasında gelişimsel bozukluk gösteren gruba ÖDB ve DEHB tanısı almış çocukların aileleri de dahil edilmiştir. Ancak ÖDB tanılı çocuk grubuna Ankara İli Çankaya ve Mamak ilçelerinde ulaşamadır. Bununla birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ücretlerinin devlet tarafından karşılanmaması nedeniyle sadece DEHB tanısı alan çocuğa rastlanmamıştır. Merkezlerde DEHB tanısının özgül öğrenme güçlüğü ve zihinsel engeli olan çocuklarda ikincil bir bozukluk olarak görüldüğü çocuklar bulunmaktadır. Bu durum sadece DEHB tanısı almış çocuk gruplarına ulaşmayı zorlaştırmıştır. Bu nedenle bu gelişimsel bozukluklar araştırmanın örnekleminde çıkarılmak zorunda kalmıştır.

Testin orijinali 4 yaş- 16 yaş arasındaki çocuk gruplarını değerlendirme için kullanılmaktadır. Çalışmanın planlama aşamasında araştırmanın örneklemine 4 yaş- 16 yaş arası çocuklar dahil edilmesine ve gerekli izinler alınmasına rağmen Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde okul personelinin araştırmanın yapılmasını kabul etmemesi nedeniyle 16 yaş grubu çocukların ailelerine ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemine dahil edilememiştir. Tablo 4'te rneklemi oluşturan çocukların yaş gruplarına göre dağılım verilmiştir.

Tablo 4: Örneklemi Oluşturan ocukların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
4 yaş	97	8,7
5 yaş	113	10,1
6 yaş	118	10,6
7 yaş	104	9,3
8 yaş	110	9,9
9 yaş	152	13,6
10 yaş	131	11,7
11 yaş	77	6,9
12 yaş	52	4,7
13 yaş	53	4,8
14 yaş	53	4,8
15 yaş	55	4,9
Toplam	1115	100,0

Araştırma kapsamında durumda yasal izin, aile, bakıcı veya okul sorumlusundan alınmış olup ilgili kişiler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir.

4.4. Örnekleme ltleri

Bu araştırmanın katılımcıları ölçüt bağımlı örnekleme seçimi uygulanarak belirlenmiş olup ölçütü karşılayan örnekleme grubu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Örnekleme ltleri aşağıdaki gibidir:

Normal dil gelişimi gösteren grup: lt karşılayan bu grup şubat 2014-Haziran 2014 tarihleri arasında testin uygulandığı anaokulu, ilkokul, ortaokulda çocuğu olan ailelerdir. Örnekleme ltleri şoyledir: Anadili Türkçe olan, aileye veya

ulaşılamıyorsa öğretmene/birincil bakıcıya sorularak, işitme veya zihinsel engeli, psikiyatrik bir problemi, genel bir gelişim problemi olmadığı-alınan bilgilere dayanarak-düşünülen, normal sınırlarda dil ve konuşma gelişimi gösteren çocuklardır.

Özel Eğitim Gereksinimli grup: Anadili Türkçe olan herhangi bir işitme kaybı ya da zihinsel engeli olmayan OSB tanısı almış ve iletişimde sözel dili kullanabilen, basit düzeyde cümle kurabilen çocuklardır.

4.5. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri çocuklarda görülen pragmatik dil bozukluklarını tanılama ve dil bozukluklarını tarama amacıyla Dorothy VM Bishop (2003) tarafından geliştirilen “Children's Communication Checklist-Second Edition-CCC-2” nin Türkçe uyarlaması kullanılarak toplanmıştır.

Bu bölümde Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerliği araştırılan CCC-2'nin tarihsel altyapısı, amacı, alt testleri, özellikleri açıklanacaktır.

CCC-2'nin Tarihsel Altyapısı

CCC-2, 10 yıla yakın bir süredir geliştirilmekte olan bir kontrol listesinin son versiyonudur. Children's Communication Checklist (CCC: Bishop 1998) yine Bishop tarafından oluşturulmuş bir kontrol listesinin (Checklist for Language Impaired Children, CLIC-2) iç güvenilirlik katsayıları en yüksek olan maddelerinden seçilerek oluşturulmuştur. CCC, 9 alt ölçekten (A:konuşma, B:sentaks, C:konuşmanın uygunluğu, D:tutarlılık, E:stereotip dil, F:bağlamın kullanımı, G:uyum, H:ilgiler ve I:sosyal ilişki) oluşmaktadır. İlk çalışmalarda sadece eğitimci ve dil konuşma terapistleri tarafından kullanılmak üzere oluşturulan kontrol listesi sonraki çalışmalar ile ailelerin kullanımı için uyarlanmıştır. CCC'yi kullanan aileler ve profesyonellerden gelen geri bildirimler sonrasında maddelerin biçimi ve sırasında, alt ölçeklerde ve puanlanmasında değişikliklere gidilerek CCC-2 geliştirilmiştir. CCC'nin alt ölçeklerinde iletişimin güçlü yanlarını ve zayıf yönlerini ölçen maddeler kontrol listesinin genelinde serpiştirilmişken CCC-2'de maddeler olumlu ve olumsuz maddeler olarak iki gruba ayrılmıştır. Böylelikle CCC-2'yi

yanıtlayan aileler ya da uzmanların kafalarının karışmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. CCC, birbirinden farklı madde sayısından oluşan 9 alt ölçekten oluşurken CCC-2 her biri 7 maddeden oluşan 10 alt ölçekten oluşmaktadır. CCC-2’de alt ölçeklerin madde sayıları eşitlenmiş ve semantik becerileri içeren bir alt ölçek daha eklenmiştir.

CCC-2’nin Psikometrik Özellikleri

CCC-2’nin temel fonksiyonu geleneksel olarak birebir klinik değerlendirmelerde kolay bir şekilde değerlendirilemeyen iletişim özelliklerinin derecesini belirlemektir.

CCC-2’nin amaçları:

- Dil bozukluğu olan ve daha detaylı bir değerlendirme gerektiren olan çocukları taramak.
- İletişim problemleri olan çocukların pragmatik yetersizliklerini belirlemek.
- OSB için daha detaylı değerlendirmeye ihtiyaç duyulan çocukların belirlenmesinde yardımcı olmak.

CCC-2 çocukların iletişim becerilerini ölçmektedir ve dilin beş temel bileşenini de kapsamaktadır. Bununla birlikte OSB’nin tanılanmasında ayırt edici özellikleri de içermektedir.

Zaman, maliyet ve bireysel sınırlılıklar hızlı ve eksiksiz bir ölçme aracını zorunlu kılmaktadır. CCC-2 bunları göz önünde bulundurarak oluşturulmuş, pragmatik dil bozukluğunun varlığını gösterebilecek bir araçtır.

CCC-2 anne-babaların, çocuk gelişimi uzmanların, eğitimcilerin ya da dil konuşma terapistlerinin gözlemlerine dayanılarak yanıtlanan bir formdur.

CCC-2, 4-16 yaşları arasında olan, işitme engeli olmayan ve cümle düzeyinde iletişim kurabilen çocukları olan anne baba ya da eğitimcilerin gözlemlerine dayanılarak yanıtlanan bir formdur. CCC-2 genellikle bir ebeveyn tarafından yanıtlanır, ancak çocukla düzenli olarak en azından 3 aydır haftada 3-4 gün birlikte vakit geçirmiş bir yetişkin tarafından da yanıtlanabilmektedir.

Testi uygulayacak kişilerin, temel düzeyde istatistik bilgisi, testin uygulanışı, puanlanması ve yorumlanması hakkında bilgi ve dilin değerlendirilmesi hakkında özgün bilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

CCC-2'nin Alt Ölçekleri

CCC-2'nin 70 maddeden ve her biri 7 maddeden oluşan 10 alt ölçekten oluşmaktadır ve doldurulması yaklaşık olarak 5-15 dakika sürmektedir. Maddeler, 7 maddeden oluşan 10 ölçeğe ayrılmıştır.

Tablo 5. CCC-2'nin Alt Testleri

A	Konuşma	F	Stereotip Dil
B	Sentaks	G	Bağlamın Kullanımı
C	Semantik	H	Sözel Olmayan İletişim
D	Tutarlılık	I	Sosyal İlişki
E	Konuşmanın Uygunluğu	J	İlgiler

İlk dört ölçek (A: konuşma, B:sentaks, C:semantik ve D:tutarlılık), yapısal dil özelliklerini, sözcük dağarcığı ve sohbet becerilerini değerlendirmektedir. Bu alanlar genellikle ÖDB tanısı olan çocuklarda bozulan alanlardır.

Sonraki dört ölçek (E:konuşmanın uygunluğu, F:stereotip dil, G:bağlamın kullanımı ve H:sözel olmayan İletişim becerileri), standart dil testleri tarafından kolayca değerlendirilemeyen ancak yapısal dil bozuklukları olmayan çocuklarda yetersiz olan iletişimin pragmatik özelliklerini içermektedir. Pragmatik bu özellikleri yapısal dil bozukluğu olan bireylerde de hasar görmüş olabilir.

Son iki ölçek (I:sosyal ilişki ve J:ilgiler), genelde OSB vakalarında bozulan davranışları değerlendirmektedir. Bu ölçekler, pragmatik bozukluk otistik bozuklukların başlıca özelliği olması nedeniyle eklenmiştir. CCC-2 OSB'nin tanılanmasında kullanılmamakla birlikte pragmatik ölçeklerindeki değerlendirmelerde düşük skorlara artı olarak I ve J ölçeklerdeki bozukluklara dair bulgular, OSB'nin tanılanmasına ilişkin daha detaylı bir değerlendirme gereksinimi ortaya çıkarmaktadır.

CCC-2 dört noktada derecelendirilmiş likert tipi bir ölçektir. Kontrol listesinin birinci bölümü açıklayıcı yönergeler ve çocuklarla ilgili demografik bilgilerden (çocuğun rumuzu, doğum tarihi, cinsiyeti, kalıcı işitme kaybının olup olmadığının bilgisi, çocuğun anadili, kontrol listesini dolduran kişinin çocukla yakınlık derecesi) oluşmaktadır.

4.6. CCC-2'nin Uyarlama Çalışması

Testin uyarlama çalışmasında AERA, APA ve NCME'nin Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları (1999) ve Hambleton ve Patsula'nın (1999) aktardığı Uluslararası Test Komisyonu uyarlama ilkelerinden faydalanılmıştır.

Ön Hazırlık

Amaçlanan yapının hedeflenen dil ve kültürel grupta ölçülmeye uygunluğu araştırılmalıdır. Bir araştırmacı ilgilenilen her kültürde ölçülecek yapının varlığını araştırılmalıdır. Bu yapının karşılaştırılmasının yapılabilir olup olmadığını gözden geçirmeli ve yapılan kültürler arası karşılaştırmanın anlamlı olup olmadığına karar vermelidir. Tüm bunların sonucunda aynı yapı yapılacak düzeltmelerle sağlanmalıdır. Eğer aynı yapıya ulaşılamamışsa çalışma durdurulmalıdır. Bu bilgilerden hareketle ön hazırlık çalışmasında uyarlanacak tarama aracının yapısı incelenmiş ve Türkçeye uygunluğu gözden geçirilmiştir.

Yararlarını ve sakıncalarını düşünerek ölçek uyarlama veya yeni bir ölçek oluşturma kararı verilmelidir. Yeni bir test geliştirmenin ve uyarlama çalışması yapmanın yarar ve sakıncaları gözden geçirilerek ve amaca uygun bir aracın hedef kültüre veya başka kültürler için önceden yapılmış olup olmadığı dikkate alınarak bu karara varılmalıdır. Alınan karar çerçevesinde uyarlama çalışması için etik kurallar çerçevesinde aracın geliştiricisi Bishop'tan ve formun yayımcısından (Pearson-Always Learning, Inc.) gerekli izinler alınmıştır.

1. Aşama: Çeviri Düzenleme

Uyarlaması yapılacak olan İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2, Hint-Avrupa dil ailesinin bir üyesi olan İngilizce için oluşturulmuştur ve bu çalışmada kaynak testin farklı bir dil ailesinden (Ural-Altay) olan Türkçe ve Türk kültürü için gerekli

düzeltilmeler yapılarak uygunluğun sağlanması uyarılama çalışmasının birinci aşamasını oluşturmaktadır.

Bu konuda yapılan çalışmalar aşağıdaki sırayı izlemiştir.

- CCC-2, iyi derecede İngilizce bilen biri çocuk gelişimi bölümünden, biri dil konuşma bozuklukları bölümünden, biri dilbilim bölümünden olmak üzere üç öğretim üyesi ve anadili İngilizce olan ve iyi derecede Türkçe bilen bir çevirmen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.
- Tüm bu çeviriler bir araya getirilmiş ve maddeler birer birer incelenerek doğru Türkçe dil yapısına uygunluğu için tartışılmıştır.
- Forma son hali verildikten sonra iyi derecede İngilizce bilen bir başka çocuk gelişimi uzmanı tarafından formun Türkçeye çevrilmiş formundan geri çevirisi yapılmıştır.

Tarama aracının çeviri sürecinde çevirmenin, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültüre aşina, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bilgiye sahip olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre çocuk gelişimi, dil ve konuşma bozuklukları ve dilbilimi alanında uzman, iyi derecede İngilizce bilen öğretim üyeleri ve bir de aslen İngiliz olan ve iyi derecede Türkçe bilen bir çevirmenle testin çeviri süreci tamamlanmıştır. Çeviriler sırasında yazarın isteği üzerine testin orijinalindeki maddelerin değiştirilmemesine, madde eklenmemesine ve maddelerin yerlerinin değiştirilmemesine dikkat edilerek en uygun Türkçe dil yapısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

2. Aşama: Pilot Uygulama

Bir testin uyarılama çalışmasında küçük bir grupta deneme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu amaç çerçevesinde öncelikle pilot grubun özelliklerinin araştırmanın örneklem grubunun özelliklerini taşımasına özen gösterilmiştir.

Bu aşamada formun Türkçesi ve geri çevirisi kullanılarak iyi derecede İngilizce bilen ve 4-15 yaş arası çocuğu olan anne babalardan sırasıyla önce geri çeviri formu sonra Türkçe form verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Bu işlem için öğretim üyesi

olan 30 anne babaya ulaşılmış, istatistiksel işlemler ve gerekli düzeltmeler yapılarak teste son hali verilmiştir.

3. Aşama: Veri Toplama İşlemi

Çalışmanın yürütüleceği okullara gidilmiş ve okul müdürleriyle araştırmanın amacı ve yapılması gereken işlemler anlatılmıştır. Okul müdürlerinin onay vermesiyle rehber öğretmenlerle işbirliği yapılmıştır. Okula devam eden çocuklar aracılığıyla ailelerine iletmeleri için kapalı zarflar içinde formlar bırakılmış ve bir hafta sonra geri toplanacağı bilgisi verilmiştir. Bu şekilde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara 2000 adet form dağıtılmış ancak bunların sadece 1327'si geri dönmüştür. Bu formlar arasından araştırma için gerekli olan bazı bilgilerin bulunmadığı 312 form araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırmanın normal gelişim gösteren çocuk örneklemini çıkarılan formlar sonucuna 1015 olarak belirlenerek hedeflenen örneklem sayısına ulaşılmıştır.

Test-tekrar test değerlendirmesi için İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'yi (CCC-2) dolduran 1015 çocuğun ailesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 100 aileye ilk uygulamadan iki hafta sonra kontrol listesi tekrar verilmiş olup 53 aileden geri dönüş alınmıştır.

Özel eğitim merkezlerinde de benzer yol izlenmiştir. Kurum müdürleriyle araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında konuşulmuş ve kurumun hizmet verdiği engel grupları ve çocuk sayısı hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmaya alınacak çocuklar belirlendikten sonra çocuk sayısı kadar form ailelere iletmek üzere kurum sorumlusuna bırakılmıştır. Araştırma kapsamında gelişimsel bozukluk örneklem grubu için hedeflenmiş olan 100 OSB tanılı çocuğun ailesinden geri dönüş alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen tüm veriler 01.02.2014-18.05.2014 tarihleri arasında toplanmıştır.

4. Aşama: Veri Analizi

Verilerin değerlendirilmesi için tüm bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel analizlerin tümü SPSS 17 (SPSS, Chicago IL, Version 17) paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin tümünün ve alt testlerin güvenilirlikleri,

Cronbach'ın (1951) alfa katsayısı ve madde toplam puan korelasyon katsayısı analizleri yapılarak araştırılmıştır. Verilerin geçerlikleri için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Değişkenler normallik, varyansların homojenliği ön şartlarının kontrolü yapıldıktan sonra (Shapiro Wilk ve Levene Testi) değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken, iki grup karşılaştırması için Bağımsız 2 grup t testi (Student's t test), önşartlar sağlamadığında ise Mann Whitney-U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırması için Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi ile sağlanmadığında ise Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. Ayrıca, test-tekrar test güvenilirliği ve puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi Pearson korelasyon katsayısı ile araştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ ve $\alpha=0,01$ olarak gösterilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmanın amaçları doğrultusunda yöntem bölümünde belirtilen konular ışığında toplanan verilerin istatistiksel analizlerine yönelik bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, orijinali İngiltere için oluşturulmuş “Children Communication Checklist-*Second Edition*” (Bishop, 2003) tarama aracının Türkçeye uyarlamaktır. Kontrol listesi Türkçeye “İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2” olarak uyarlanmış, kısaltmasının ise CCC-2 olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

CCC-2'nin Uyarlama Çalışması

Yapılan çalışma sonucunda orijinal testin genel yapısında küçük bir değişikliğe gidilmiştir. Maddelerin ölçtüğü beceriler değiştirilmezken alt testlerden bir tanesinde (B: Sentaks) Türk dilinin yapısal özelliğiyle uyumlu olmayan 2 madde çıkarılmıştır. Bununla birlikte kültürel ve dilsel farklılıktan dolayı bazı maddeler için verilen örnek ifadelerde değişikliğe gidilmiştir. Yapılan değişikliklerde pilot çalışma grubundaki aileler ve alanda çalışan uzmanların görüşü dikkate alınmıştır. Tüm değişiklikler, dil farklılığından kaynaklanan, kültürel farklılıktan kaynaklanan ve yönergelerin biçimi ve içeriğinden kaynaklanan farklılıklardan dolayı gerçekleştirilmiştir

CCC-2'nin Pilot Uygulaması

Pilot çalışma 4 ve 15 yaş arasında dil gelişimi normal olan 30 çocuğun anne babasını kapsamaktadır. Bu anne babalar her iki dile de hakim öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Bu çalışma yürütülürken anne babalardan sadece *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'yi (CCC-2)* doldurmaları istenmemiştir, aynı zamanda kontrol listesi ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Çalışmanın sonunda maddeler ve yönergeler gözden geçirilmiş ve ailelerden gelen öneriler de dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 6: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Dilsel Eşdeğerlik Sonucu

	\bar{X}	ss	t	p	r
Türkçe	74,2	25,1	0,487	0,630	0,968
İngilizce	74,8	25,1			

Pilot uygulama sonucu *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)*'nin dilsel eşdeğerliğinden elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyona ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına bakılarak elde edilmiştir. Buna göre $n=30$ kişinin toplam puan ortalamaları Türkçe form için $\bar{X}=74,2$ İngilizce form için $\bar{X}=74,8$ bulunmuştur, ortalamalar arasında fark bulunmamıştır, korelasyon katsayısı .968'dir.

Uyarlama çalışması yapıldıktan sonra veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu verilerle *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)*'nin uygun analizlerle güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu istatistiksel işlemlere ilişkin bulgu ve tartışma aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Geçerlik Çalışması

Kapsam Geçerliği

İletişim Becerileri Kontrol Listesi yapılandırılırken alt test maddeleri için kullanılan formatlar tümüyle özgün kalmıştır. CCC-2 (Bishop, 2003) İngiliz İngilizcesi versiyonunun maddeleri CCC-2'nin Türkçe versiyonundaki maddelerin çekirdek yapısını oluşturmaktadır.

CCC-2 Türkçe uyarlaması gerçekleştirilirken testin yönergeleri için, uyarlanan ve eklenen yeni maddeler için alandan farklı uzman öğretim üyelerinin görüşü farklı zamanlarda birden fazla alınmış ve tüm bu süreçte fikir alışverişinde bulunulmuştur. Bu süreç içinde Çocuk Gelişimi Bölümünden, Dil ve Konuşma Bozuklukları Bölümünden ve Dilbilimi Bölümünde 5 öğretim üyesi ile çalışılmıştır.

CCC-2 orijinal testten farklı dilsel ve kültürel bir popülasyona uyarlandığı için alan yazın incelenerek bir takım kaynaklardan faydalanılmıştır. Testin uyarlama çalışmasında daha önceki bölümlerde açıklanan AERA, APA ve NCME'nin Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları (1999) ve Hambleton ve Patsula'nın (1999) aktardığı Uluslararası Test Komisyonu uyarlama ilkelerinden faydalanılmıştır.

Yapı Geçerliği

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ailelerden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör çözümlemesine uygun olup olmadığı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun çıkması üzerine, İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İletişim Becerileri Alt Ölçeği 2'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Analize tüm maddeler dahil edilmiştir. Ailelerden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .953 bulunmuştur. Görüldüğü üzere KMO katsayısı 1'e oldukça yakındır. Barlett Sphericity testi, 29607,781 ($p < .005$) olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucundan elde edilen bulgular, faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Tablo 7'de bu sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 7: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖR	Quartimax Döndürme Sonucu	Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı		
	Toplam	Açıklanan varyans	Birkimli varyans	
		%	%	
1	11,6	21,5	21,5	
2	4,8	8,9	30,4	
3	2,6	4,9	35,3	
4	1,7	3,2	38,5	
5	1,6	2,9	41,4	
6	1,5	2,8	44,3	
7	1,3	2,4	46,6	
8	1,1	2,1	48,7	
9	1,1	2,0	50,8	
10	1,1	1,9	52,7	

Kaiser-meyer-olkin örnekleme yeterliliği: 0,953

Bartlett's küresellik testini ki kare değeri 29607,781

Serbestlik derecesi 2278 p=0,001

Tablo 7 incelendiğinde uygulama verilerine göre 10 faktörün bulunduğu ve bu 10 faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %52,7 nin ölçüldüğü söylenebilir. Toplam açıklanan varyansın en az %50 olması yeterlidir. Buna göre *konuşma* alt ölçeği açıklanan varyansın %21,5'ini, *sentaks* alt ölçeği açıklanan varyansın %8,9'unu, *semantik* alt ölçeği açıklanan varyansın 4,9'unu, *tutarlılık* alt ölçeği %3,2'sini, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği %2,9'unu, *stereotip dil* alt ölçeği %2,8'ini, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği %2,4'ünü, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği %2,1'ini, *sosyal ilişkiler* alt ölçeği %2'sini, *ilgiler* alt ölçeği %1,9'unu oluşturmaktadır.

Genel olarak faktör analizi sonuçları ölçme aracının yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)'nin maddelerinin faktör yükleri ayrıntılı bir şekilde tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Faktör Yükleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri
A1	<i>Sözcükleri bazı seslerini atarak basitleştirir.</i>	0,86
I1	<i>Diğer çocuklarla birlikteyken kaygılı görünür.</i>	0,51
C1	<i>Konuşurken hatalı başlangıçlar yapar ve doğru sözcüğü bulmakta zorlanır.</i>	0,39
E1	<i>Kimsenin ilgi göstermediği konulardan tekrarlı olarak söz eder.</i>	0,89
C2	<i>Bildiği varlık ve nesnelerin isimlerini unutur ve özelliklerini ifade ederek tanımlar.</i>	0,37
I2	<i>Tanıdığı yetişkinlere karşı ilgisiz, mesafeli veya kaygılı görünür.</i>	0,69
H1	<i>Çoğu çocuğun belirgin bir yüz ifadesi takınacağı durumlarda boş bir yüz ifadesi takınır.</i>	0,31
J1	<i>İstedikini yapma fırsatı verildiğinde sürekli aynı aktiviteyi seçer.</i>	0,51
D1	<i>Konuşurken nelerden veya kimlerden bahsettiğini tam olarak anlayamadığınız cümleler kullanır.</i>	0,40
F1	<i>Konuşmalarında tam olarak anlamını bilmediği ifadeleri kullanır veya yetişkinden duyduğu sözcükleri tekrar eder.</i>	0,51
C3	<i>Birbirine benzeyen nesnelerin isimlerini karıştırır.</i>	0,34
I3	<i>Diğer çocuklar ona bebekmiş gibi davranır, dalga geçer veya dışlar.</i>	0,36
H2	<i>Konuşurken karşısındaki kişiye bakmaz.</i>	0,36
G1	<i>Şakaları ve kelime oyunlarını anlamaz. Ancak sözel olmayan şakaları anlayabilir.</i>	0,51
I4	<i>Diğer çocuklar tarafından grup oyunlarına dahil edilmez.</i>	0,37
B1	<i>O-onu, ben-bana gibi ifadeleri karıştırır.</i>	0,71
F2	<i>Yeni öğrendiği ve konuşmada kullanmayı çok sevdiği sözcükleri cümle içinde uygun olmayan şekilde kullanır.</i>	0,39
G2	<i>Bir sözcük temel anlamı dışında kullanıldığında kafası karışır</i>	0,51
H3	<i>Kişilerle konuşurken onların çok yakınında durur.</i>	0,58
E2	<i>Tanıdığı veya tanımadığı kişilerle çok kolay sohbete başlar.</i>	0,56
J2	<i>Ezberlediği şeyler hakkında konuşur.</i>	0,79
F3	<i>Telaffuzu mükemmeldir.</i>	0,39
A2	<i>Bebeksi konuşur.</i>	0,91

Tablo 8: İletişim Becerileri Kontrol Listesinin Faktör Yükleri (Devamı)

Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri
D2	<i>Konuştuklarının gerçek veya hayal ürünü olup olmadığını anlamak zordur.</i>	0,39
J3	<i>Başkalarının ilgilenip ilgilenmediğine bakmaksızın sohbetin konusunu kendisinin ilgi duyduğu konuya çeker.</i>	0,60
B2	<i>İfadeleri henüz 2-3 sözcük uzunluğunda olduğu için bebeksidir. Örneğin 'Bana topu ver' yerine 'Top ver' demesi</i>	0,89
G3	<i>İletişim becerisi durumdan duruma değişir. Tanıdığı yetişkinle birebir rahat konuşurken grup içinde arkadaşlarına kendisini ifade etmede zorlanır.</i>	0,79
A3	<i>Sözcüklerin başını, ortasını ya da sonunu yutar veya yuvarlar.</i>	0,99
F4	<i>Başkalarının söylediğini tekrar eder.</i>	0,75
H4	<i>Başkaları tarafından başlatılan konuşmalara aldırış etmez.</i>	0,36
C4	<i>Ses benzerliği olan sözcükleri karıştırır.</i>	0,36
I5	<i>Başka çocukları istemeden üzer ya da onlara zarar verir.</i>	0,81
G4	<i>Cümlede sözcüklerden sadece bir ya da ikisini anladığı için söylenmek istenileni yanlış anlar.</i>	0,84
E3	<i>Konuşmasını durdurmak zordur.</i>	0,63
B3	<i>Eylem ifadelerinin sonundaki geçmiş zaman ekini atar.</i>	0,72
E4	<i>Birlikte olduğu kişilere zaten onların bildikleri şeyleri anlatır.</i>	0,51
A4	<i>Uzun sözcükleri telaffuz ederken hata yapar.</i>	0,98
H5	<i>Başkalarının üzgün ya da sinirli olduğunu anlamaz.</i>	0,38
D3	<i>Hikaye ya da yakın zamanda olmuş bir olay anlatırken olayların sırasını karıştırır.</i>	0,39
G5	<i>Sözcüklerin mecazi anlamlarını anlamaz.</i>	0,81
F5	<i>Konuşmasında kesin ifadeler kullanır. Özellikle zaman veya tarih içerikli konuşmalarda...</i>	0,69
A5	<i>"r" sesi yerine "y" sesini çıkartır.</i>	0,84
E5	<i>Cevabı verilmiş olmasına rağmen aynı soruyu sorar.</i>	0,51
C5	<i>Sözcük seçimlerinde ve ne anlatmak istediği ile ilgili belirsizlikler vardır.</i>	0,68
J4	<i>Başkalarının ilgi duymadığı nesne ya da aktivitelerle aşırı ilgilenir (Trafik lambaları, çamaşır makinesi, hava durumu gibi)</i>	0,39
D4	<i>Kendi yaşantısı ile ilgili bilgisi olmayan kişilere herhangi bir açıklama yapmaya ihtiyaç duymadan olayları anlatır.</i>	0,75
J5	<i>Alışılmamış sözcükleri bilerek insanları şaşırır. Çocuk yerine yetişkinden duymayı bekleyeceğiniz sözcükleri kullanır.</i>	0,57

Tablo 8: İletişim Becerileri Kontrol Listesinin Faktör Yükleri (Devamı)

Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri
D5	<i>Kullandığı sözcükler net ve anlaşılır olmasına rağmen ne söylediğini anlamak zordur.</i>	0,34
A6	<i>Konuşması herkes tarafından anlaşılır.</i>	0,84
J6	<i>Yeni ve alışılmadık bir aktivite önerildiğinde olumlu tepki verir.</i>	0,85
D6	<i>Gelecekle ilgili planlarını net bir şekilde anlatır.</i>	0,80
G6	<i>İronik ifadeleri kavrar.</i>	0,94
B4	<i>Uzun ve karmaşık cümleler üretir.</i>	0,86
H6	<i>Konuşmasını destekler nitelikteki jestleri uygun kullanır.</i>	0,35
I6	<i>Üzgün olan kişileri teselli etmek için ilgi gösterir.</i>	0,94
A7	<i>Herhangi bir duraksama ya da tereddüt göstermeden tüm konuşma seslerini doğru üretir, akıcı ve anlaşılır konuşur.</i>	0,74
E6	<i>Birinin konuşmaya ya da konsantre olmaya çalıştığı durumlarda sessiz olur.</i>	0,79
G7	<i>Kibar olması gerektiğinin farkındadır. Kendisine verilen hediyeyi beğenmese bile memnunmuş gibi davranır; tanımadıklarıyla ilgili kişisel yorum yapmaktan kaçınır.</i>	0,86
F6	<i>Bir soruyu cevaplarken aşırıya kaçmaksızın yeterli bilgi verir.</i>	0,36
F7	<i>Eğlenceli ve ilgi çekici şekilde sohbet eder.</i>	0,22
J7	<i>Beklenmedik durumlara uyum gösterme konusunda esnekler.</i>	0,38
C6	<i>Soyut sözcükleri yerinde kullanır.</i>	0,59
H7	<i>Konuşmanın akışına uygun olarak gülümser.</i>	0,34
C7	<i>Belirli nesne yerine nesne sınıflarının isimlerini kullanır.</i>	0,56
I7	<i>Arkadaşları hakkında konuşur, onların söyledikleriyle ve yaptıklarıyla ilgilenir.</i>	0,75
D7	<i>Geçmişte olan olayları net bir şekilde anlatır.</i>	0,59
B5	<i>'Çünkü' bağlacı içeren cümleler kurar.</i>	0,65
E7	<i>Başkaları ile konuşurken kendi ilgi alanlarından çok onların ilgi alanları ile ilgili konuşur.</i>	0,38

Tablo 8 incelendiğinde daha önce belirlenen 10 faktöre göre soruların geçerli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Genel olarak bazı maddelerin oldukça iyi çalıştığı faktör yüklerinin yüksek olduğu gözlenirken bazı maddelerde oran düşük kalmıştır. Ancak tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üstünde olduğu görülmektedir. Alan yazında .30 katsayısının yeterli bir sayı olduğu bilinmektedir. Tablo 8'de *konuşma* alt

ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri .74 - .99 arasında, *sentaks* alt ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri .63 - .89, *semantik* alt ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri .34 - .68 arasında, *tutarlılık* alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .34 - .80 arasında, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .38 - .89 arasında, *stereotip dil* alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .22 - .75 arasında, *bağlamın kullanımı* alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .51 - .94 arasında, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeğinin faktör yükleri .31 - .58 arasında, sosyal ilişki alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .37 - .94 arasında, ilgiler alt ölçeğinin maddelerinin faktör yükleri .38 - .85 arasında değişmektedir.

Bu sonuçlar tarama aracındaki maddelerin geçerli olduğunu herhangi bir maddenin değiştirilmesinin ya da çıkarılmasının gerekli olmadığını göstermiştir.

Alt ölçekler arasında ilişki bulunup bulunmadığını bulmak için bu alt ölçekler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Alt ölçekler arasındaki korelasyona ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: İletişim Becerileri Kontrol Listesinin Alt ölçekler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

		Konuşma	Sentaks	Semantik	Tutarlılık	Konuşmanın Uygunluğu	Stereotip Dil	Bağlamın Kullanımı	Sözel Olmayan İletişim	Sosyal İlişki	İlgiler
Konuşma	r		,254	,259	,198	,165	,145	,164	,175	,194	,199
	P		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sentaks	r			,379	,317	,275	,183	,304	,182	,265	,257
	P			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Semantik	r				,323	,252	,174	,323	,213	,330	,226
	P				,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Tutarlılık	r					,429	,295	,412	,332	,363	,433
	P					,000	,000	,000	,000	,000	,000
Konuşmanın Uygunluğu	r						,350	,290	,411	,301	,479
	P						,000	,000	,000	,000	,000
Stereotip Dil	r							,218	,312	,150	,532
	P							,000	,000	,000	,000
Bağlamın Kullanımı	r								,318	,372	,360
	P								,000	,000	,000
Sözel Olmayan İletişim	r									,317	,441
	P									,000	,000
Sosyal İlişki	r										,263
	P										,000
İlgiler	r										
	P										

P<0,01

Tablo 9’da İletişim Becerileri Kontrol Listesinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. *Konuşma* alt ölçeğinin *sentaks* alt ölçeği ile korelasyonu .254, *semantik* alt ölçeği ile korelasyonu .259, *tutarlılık* alt ölçeği ile korelasyonu .198, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği ile korelasyonu .165, *stereotip dil* ile korelasyonu .145, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .164, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .175, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .194, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .199 olarak bulunmuştur. *Sentaks* alt ölçeğinin *semantik* alt ölçeği ile korelasyonu .379, *tutarlılık* alt ölçeği ile korelasyonu .317, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği ile korelasyonu .275, *stereotip dil* alt ölçeği ile korelasyonu .183, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .304, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .182, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .265, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .257 olarak bulunmuştur. *Semantik* alt ölçeğinin *tutarlılık* alt ölçeği ile korelasyonu .323, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği ile korelasyonu .252, *stereotip dil* alt ölçeği ile korelasyonu .174, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .323, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .213, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .330, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .226 olarak bulunmuştur. *Tutarlılık* alt ölçeğinin *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği ile korelasyonu .429, *stereotip* alt ölçeği ile korelasyonu .295, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .412, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .332, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .363, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .433 olarak bulunmuştur. *Konuşmanın uygunluğu* alt ölçeğinin *stereotip dil* alt ölçeği ile korelasyonu .350, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .290, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .411, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .301, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .479 olarak bulunmuştur. *Stereotip dil* alt ölçeğinin *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile korelasyonu .218, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .312, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .150, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .532 olarak bulunmuştur. *Bağlamın kullanımı* alt ölçeğinin *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile korelasyonu .318, *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .372, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .360 olarak bulunmuştur. *Sözel olmayan iletişim* alt ölçeğinin *sosyal ilişki* alt ölçeği ile korelasyonu .317, *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .441 olarak bulunmuştur. *Sosyal ilişki* alt ölçeğinin *ilgiler* alt ölçeği ile korelasyonu .263 olarak bulunmuştur.

Düver'in (2006) yapmış olduğu CCC'nin (Bishop, 1998) uyarlama çalışmasında örneklem grubu 5-6 yaş grubu (n:180) çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; konuşma alt ölçeği ile sentaks alt ölçeği, tutarlılık alt ölçeği ve sentaks alt ölçeği ile tutarlılık alt ölçeği ve stereotip dil alt ölçeği ile bağlamın kullanımı alt ölçekleri, çevreyle uyumluluk ile sosyal ilişki alt ölçekleri arasındaki korelasyonun yüksek olduğu bulunmuştur.

Ketelaars ve ark. (2009) CCC için yaptıkları geçerlik çalışmasında ($n=1377$) alt ölçekler arasındaki korelasyonu incelemiştir. Bu çalışmada konuşma alt ölçeği ile sentaks alt ölçeği ve tutarlılık alt ölçeği arasındaki korelasyon (.79, .72), sentaks ve tutarlılık alt ölçeği arasındaki korelasyon (.78) yüksek bulunurken, konuşmanın uygunluğu ile stereotip dil arasındaki korelasyon (.58), stereotip dil alt ölçeği ile bağlamın kullanımı ve çevreyle uyumluluk alt ölçekleri arasındaki korelasyon (.59, .57), çevreyle uyumluluk alt ölçeği ile sosyal ilişki arasındaki korelasyon (.53) orta düzeyde bulunmuştur. Diğer alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayılarının ise oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda ölçekler arası korelasyon katsayılarının yüksek olmasının sebebinin örneklemdeki çocukların sadece 4 yaş grubundan oluşturulmuş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada bulgular 12 farklı yaş grubundan elde edildiği için alt ölçekler arasındaki katsayının bu yaş dağılımından etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Alev ve ark (2014) Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin yapı geçerliği çalışmasında aynı yöntemi kullanmışlar ve bulguların birbiriyle yüksek korelasyon gösterdiğini belirtmişlerdir.

İletişim Becerileri Alt Ölçeği 2'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sonraki aşamada ölçeğin orijinalinde belirlenen yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinden farklı olarak, araştırmacı tarafından belirlenmiş bir faktöryel yapının doğrulanması veya önceden belirlenmiş teorik bir modeli/kuramı test etmek amacıyla kullanılmaktadır.

68 maddeden oluşan bu ölçeğin DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri (*Lambda*), her bir madde ile örtük değişken arasındaki ilişkinin gücünü belirleyen çoklu korelasyonun karesi (R^2) değeri ve ilişkinin manidarlığını gösteren *t* değerleri alt ölçeklere göre Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.1: Konuşma Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, *t* değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R^2
A: Konuşma	M1	0,42	7,78	0,18
	M23	0,53	12,96	0,29
	M28	0,63	18,92	0,40
	M37	0,59	20,65	0,35
	M42	0,49	12,08	0,24
	M49	0,46	12,99	0,21
	M56	0,49	12,10	0,24

Tablo 10.2: Sentaks Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, *t* değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R^2
B: Sentaks	M16	0,49	19,22	0,24
	M26	0,54	16,03	0,30
	M35	0,52	16,08	0,27
	M53	0,53	14,51	0,28
	M67	0,52	10,93	0,27

Tablo 10.3: Semantik Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, *t* Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
C: Semantik	M3	0,51	15,08	0,26
	M5	0,60	18,42	0,37
	M11	0,57	14,23	0,33
	M31	0,61	12,47	0,37
	M44	0,55	15,57	0,30
	M62	0,63	20,80	0,39
	M64	0,37	13,78	0,14

Tablo 10.4: Tutarlılık Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, *t* Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
D: Tutarlılık	M9	0,32	10,89	0,11
	M24	0,41	13,57	0,16
	M39	0,19	6,59	0,04
	M46	0,47	11,35	0,22
	M48	0,56	16,03	0,31
	M51	0,59	24,49	0,35
	M66	0,53	12,56	0,29

Tablo 10.5: Konuşmanın Uygunluğu Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, *t* Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
E: Konuşmanın Uygunluğu	M4	0,56	20,25	0,32
	M20	0,53	10,12	0,28
	M34	0,61	15,83	0,38
	M36	0,58	19,46	0,33
	M43	0,58	12,90	0,34
	M57	0,47	12,41	0,22
	M68	0,60	18,48	0,36

Tablo 10.6: Stereotip Dil Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
F: Stereotip Dil	M10	0,48	17,54	0,23
	M17	0,55	9,81	0,31
	M22	0,58	21,29	0,33
	M29	0,56	11,72	0,31
	M41	0,47	16,39	0,22
	M59	0,65	19,66	0,43
	M60	0,57	17,14	0,33

Tablo 10.7: Bağlamın Kullanımı Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
G: Bağlamın Kullanımı	M14	0,26	8,84	0,07
	M18	0,42	10,28	0,18
	M27	0,65	25,16	0,43
	M33	0,48	14,10	0,23
	M40	0,54	19,48	0,29
	M52	0,60	21,30	0,36
	M58	0,42	14,76	0,18

Tablo 10.8: Sözel Olmayan İletişim Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R ²
H: Sözel Olmayan İletişim	M7	0,50	12,90	0,25
	M13	0,56	11,52	0,31
	M19	0,44	11,92	0,20
	M30	0,61	17,21	0,38
	M38	0,58	20,72	0,34
	M54	0,41	15,07	0,17
	M63	0,65	19,45	0,42

Tablo 10.9: Sosyal İlişki Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t Değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R2
I: Sosyal İlişki	M2	0,60	16,25	0,36
	M6	0,60	17,46	0,37
	M12	0,56	20,67	0,32
	M15	0,62	22,59	0,38
	M32	0,65	22,61	0,43
	M55	0,66	20,61	0,44
	M65	0,48	16,72	0,23

Tablo 10.10: İlgiler Alt Ölçeğinin DFA Faktör Yük Değerleri, t değerleri ve Korelasyon Katsayısı

Alt Ölçek	No	Lambda	t	R2
J: İlgiler	M8	0,66	20,68	0,43
	M21	0,66	15,44	0,43
	M25	0,46	20,16	0,21
	M45	0,54	18,79	0,29
	M47	0,61	15,66	0,37
	M50	0,65	24,61	0,42
	M61	0,49	20,27	0,24

Tablo 10.1 – 10.10 arasındaki tablolar incelendiğinde tüm alt ölçeklerin DFA sonuçlarına bakıldığında elde edilen değerler tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek yoktur. Uyum indeksleri, gözlenen verinin on boyutlu modelle iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Bu çalışmada çocukların iletişim becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 68 maddelik modelin uyum indeksleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
χ^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	9452,86/2165 = 4.36
GFI	>0.90	0.75
CFI	>0.90	0.96
NFI	>0.90	0.95
NNFI	>0.90	0.96
RFI	>0.85	0.94
S-RMR	< 0.08	0.065
RMSEA	< 0.08	0.054

Tablo 11'e göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği χ^2 (2165)= 9452,86, $p<0.01$, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)= 0.054; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)= 0.065; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)= 0.96; uyum iyiliği indeksi (GFI)= 0.75; normlanmış uyum indeksi (NFI)= 0.95; görel uyum indeksi (RFI)= 0.94 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin on faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Uyum indekslerinin büyük bir çoğunluğu model veri uyumunu desteklemektedir.

Ketelaars ve ark. (2009) CCC için yaptıkları yapı geçerliği çalışmalarında da açıcı faktör analizi yapmışlar ve uyum indekslerini vermişlerdir. Buna göre bu çalışmadaki uyum indeksleri şimdiki yapılan çalışmadakiyle oldukça örtüştüğü bazı uyumluluk indeks puanlarının da şimdiki çalışmada daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alev ve ark (2014) Pragmatik Dil Becerileri Envanterinin yapı geçerliğine ilişkin deneysel kanıt elde etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Modelin yapılan analiz sonucunda 938 serbestlik dereceli düzeltilmiş ki-kare katsayısı 2412.67 olarak bulunmuştur (χ^2/sd (2412.67/938)=2.57; $p<.01$). Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA'nın .089, CFI'nin .96 ve NNFI'nin .96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2) için bulunan değerlere yakın değerlerdir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin farklı yaş gruplarını ayırt edebilmesi

Genel olarak alt ölçekler ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon incelenmiş ve yapı geçerliği için bir gösterge olarak kullanılmıştır. İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2 (CCC-2)'nin yapı geçerliğine dair gösterge sağlamak amacıyla içinde gelişimsel özellikleri barındırdığı ve aynı işlemin CCC-2'nin orijinalinde de gerçekleştirildiği için örneklem grubundaki tüm yaş grubu çocukların alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına ve bunun 12 farklı yaş grubuyla korelasyonuna bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Farklı Yaş Gruplarında İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları (Standart Sapmaları) ve Bunların Yaşla Korelasyonu

Yaş		A	B	C	D	E	F	G	H	J	I
4	\bar{X}	2.3	.83	2.8	4	5.7	2.6	6	2.8	1.8	6.8
	ss	3.1	1.6	2.7	2.9	3.1	2	3.4	2.8	1.9	2.9
5	\bar{X}	2	.60	2.1	3.2	4	2	4.8	2.5	2	5.4
	ss	3.6	1.6	2.4	3.5	3.4	2.3	3.8	3.2	2.7	2.7
6	\bar{X}	1.9	.6	2	2.9	3.6	1.7	3.8	2.3	1.8	5
	ss	3.4	1.5	2.7	3.2	3.2	1.9	3.5	2.4	2.3	3
7	\bar{X}	1.6	.50	2	2.8	2.7	1.8	3.7	2.7	1.8	5
	ss	3.1	1.3	2.7	3.6	2.9	2.3	3.7	3.7	2.9	2.8
8	\bar{X}	.90	.40	1.8	2.5	2.7	1.2	3.1	2.5	1.8	4
	ss	2.6	1.3	2.8	3.7	3.2	1.9	4.3	3.1	3.3	2.9
9	\bar{X}	1.3	.50	1.7	2.4	2.6	1.1	2.8	2.3	1.5	2.9
	ss	2.5	1.4	2.6	3.2	3.2	1.9	3.9	2.9	2.6	2.7
10	\bar{X}	1.2	.40	1.9	2.4	2.9	1.3	2.9	2.5	2	3.3
	ss	2.2	.90	2.5	3.1	3.3	2	3.8	3.2	3.1	2.7
11	\bar{X}	1.4	.60	1.8	2.6	2.7	1.4	3.3	2.6	1.7	3
	ss	2.7	1.5	2.7	3.8	3.1	2.3	4.4	3.9	2.6	2.2
12	\bar{X}	1.6	.60	1.8	3.1	2.3	1.4	3	2.5	1.4	2.9
	ss	2.6	1.3	2.3	3.8	2.6	2.1	4	3	2.6	2.8
13	\bar{X}	1.4	.60	2.2	2.9	2.7	1.6	2.9	2.9	1.7	2.5
	ss	3.5	1.9	3	4.1	3.6	2.5	4.1	3.6	2.6	2.9
14	\bar{X}	.50	.30	.60	.90	.80	.60	1	.40	.40	1
	ss	2.4	1.2	2	2.5	2.3	1.6	2.9	1.5	1.3	2.2
15	\bar{X}	.90	.30	.50	.80	.70	.50	1.1	.90	.60	.60
	ss	3.9	1.2	1.9	2.9	2.2	1.9	3.8	2.9	2	1.7
r		-.105	-.016	-.192	-.166	-.370	-.329	-.267	-.078	-.411	-.287

Tablo 12 incelendiğinde puan ortalamalarının beklendiği gibi yaş arttıkça (4 yaştan 15 yaşa doğru) azaldığı görülmektedir. Alt ölçek puanları ile yaş arasında olumsuz bir ilişki vardır. Yani yaş arttıkça bireylerin ölçekten alacakları puan azalacaktır. Ancak alt ölçeklerle yaş değişkeni arasındaki bu korelasyon katsayıları yüksek değildir.

Buna göre konuşma alt ölçeği ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon .105, *sentaks* alt ölçeği ile yaş arasındaki korelasyon .016, *semantik* alt ölçeği ile yaş korelasyonu .192, *tutarlılık* alt ölçeği ile yaşın korelasyonu .166, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği ile yaşın korelasyonu .370, *stereotip dil* alt ölçeği ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon .329, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon .267, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon .078, *ilgiler* alt ölçeğinin yaş değişkeni ile korelasyonu, pragmatik toplam puanı ile yaş değişkeni arasındaki korelasyon .287 olarak bulunmuştur.

Alt ölçekler ile yaş değişkeni arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ancak elde edilen korelasyon katsayıları alt ölçeklere göre farklılık göstermekle birlikte düşük çıkmıştır. Bunun sebebi daha önce de belirtildiği gibi iletişim becerilerinin bağlamsal ve kişisel özelliklerden etkilenmesidir. Çocuğun içinde yaşamını sürdürdüğü çevrede kullanılan dil, sosyal ilişkilerin boyutu, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Owens'a göre (2001) genel olarak çocuklar iletişim becerilerini anne-çocuk diyalogları içinde geliştirirler. Bu dilbilimsel çevrenin önemi oldukça büyüktür. Bu örneklem grubunun bulguları bu bilgiyi destekler niteliktedir. Çocukların iletişim becerileri kazanmalarında yaşın etkisi göz ardı edilemez ancak bu becerilerin kazanılma süreçleri dilbilimsel çevreden ve bireysel farklılıklardan oldukça etkilenmektedir.

Bishop'un (2003) CCC-2 için yaptığı standardizasyon çalışmasında da $n=560$ çocuk için alt ölçeklerin yaşla korelasyonu ve çocuk grubunun alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Tarama aracının orijinali ile Türkçe uyarlaması karşılaştırıldığında yaş ile alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayılarının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Bishop'un (2003) gerçekleştirdiği çalışmada ortaya çıkan alt ölçek puanlarının ortalamaları ile Türkçe uyarlamasındaki alt ölçeklerin ortalama puanları arasında çok düşük oranlarda farklılık vardır.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Cinsiyetler Arası Ayırt Ediciliği

İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)'yi geliştiren Bishop (2004) ve aracın geçerliliğini yapan diğer araştırmacılar, cinsiyetler arasındaki farkı çalışmalarında yer vermemişlerdir. Yapılan bu çalışmada daha ayrıntılı bilgi için cinsiyetler arasındaki fark incelenmiş ve bulguları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: İletişim Berileri Kontrol Listesi 2'nin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete İlişkin *t* Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	Ortalama	ss	ÖSH	t
Konuşma	Kız	1.1	2.5	.10	-4.32
	Erkek	1.9	3.7	.16	
Sentaks	Kız	1.8	2.3	.09	-3.18
	Erkek	2.3	2.9	.13	
Semantik	Kız	2.8	3	.12	-3.49
	Erkek	3.5	3.4	.14	
Tutarlılık	Kız	2.2	3	.12	-4.23
	Erkek	3	3.8	.16	
Konuşmanın Uygunluğu	Kız	5	4.1	.17	-3.84
	Erkek	6	4.5	.19	
Stereotip Dil	Kız	4.5	3.2	.13	-2.45
	Erkek	4.6	3.5	.15	
Bağlamın Kullanımı	Kız	2,97	3.6	.14	-4.12
	Erkek	3,93	4.3	.18	
Sözel Olmayan İletişim	Kız	1,92	2.8	.11	-3.59
	Erkek	2.8	3.4	.14	
İlgiler	Kız	4.8	3.5	.14	-3.79
	Erkek	5.6	3.8	.16	
Pragmatik Toplam Puanı	Kız	30.8	24.5	.97	-4.71
	Erkek	38.3	29.7	1.3	

Tablo 13 incelendiğinde konuşma, sentaks, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, ilgiler alt ölçeklerinin ve CCC-2 toplam puanlarının her birinde cinsiyet değişkeni kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,01$). T testi sonuçlarına göre negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerden alınan puanlar düştükçe o ölçeklere ilişkin becerilerin daha iyi olduğu söylenmektedir. Tüm alt ölçeklerde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. *Konuşma* alt ölçeğinde kız çocuklarının puan ortalamaları ($\bar{X} = 1.1$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 1.9$), *sentaks* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 1.8$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 2.3$); *semantik* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanlarının ($\bar{X} = 2.8$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 3.5$); *tutarlılık* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 2.2$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 3$); *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 5$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 6$); *stereotip dil* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 4.2$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 4.6$); *bağlamın kullanımı* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 2.9$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 3.9$); *sözel olmayan iletişim* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 1.9$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 2.6$); *ilgiler* alt ölçeğinde kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 4.8$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 5.6$); pragmatik toplam puanına bakıldığında ise kız çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 30.8$), erkek çocuklarının ortalama puanları ($\bar{X} = 38.3$) olarak bulunmuştur.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)'nin Ayırt Edici Geçerliği

İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2 (CCC-2)'nin orijinali pragmatik dil bozukluğunu tanılayan ve PDB'nin eşlik ettiği engel gruplarını ayırt edebilen bir araçtır. Bu aracın klinik bir tanı aracı değeri kazanabilmesi için normal düzeyde iletişim becerisi gösteren ve pragmatik dil bozukluğu olan çocukları ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yapılan normal İletişim becerisi gösteren ve OSB tanısı almış çocuk gruplarının İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin alt ölçeklerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin ve Alt Boyutlarının Gelişim Durumuna İlişkin *t* Testi Sonuçları

		\bar{X}	ss	ÖSH	t
Konuşma	Normal gelişim	1,00	2,14	,07	
	OSB	6,99	5,80	,58	-10,28
Sentaks	Normal gelişim	1,59	1,95	,06	
	OSB	6,79	3,94	,39	-13,05
Semantik	Normal gelişim	2,54	2,50	,08	
	OSB	9,32	3,52	,35	-18,82
Tutarlılık	Normal gelişim	1,94	2,35	,07	
	OSB	10,13	4,27	,43	-18,91
Konuşmanın Uygunluğu	Normal gelişim	4,87	3,86	,12	
	OSB	12,04	3,74	,37	-17,80
Stereotip Dil	Normal gelişim	3,93	3,00	,09	
	OSB	9,22	3,45	,35	-14,80
Bağlamın Kullanımı	Normal gelişim	2,63	2,91	,09	
	OSB	11,81	4,18	,42	-21,45
Sözel Olmayan İletişim	Normal gelişim	1,61	2,02	,06	
	OSB	8,83	4,36	,44	-16,40
İlgiler	Normal gelişim	4,81	3,53	,11	
	OSB	9,26	2,95	,29	-14,17
Toplam Pragmatik Puanı	Normal gelişim	28,50	18,86	,58	
	OSB	96,38	25,41	2,54	-26,05

Tablo 14 incelendiğinde konuşma, sentaks, semantik, tutarlılık, konuşmanın uygunluğu, stereotip dil, bağlamın kullanımı, sözel olmayan iletişim, ilgiler ve toplam pragmatik puanlarında gelişim durumu kategorileri (normal gelişim ve OSB) arasında uygulanan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,01$). Normal iletişim becerileri gösteren çocukların *konuşma* alt ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ($\bar{X} = 1$) iken OSB tanısı almış çocukların ortalama puanları ($\bar{X} = 7$)'dir. *Sentaks* alt ölçeğine

bakıldığında normal iletişim becerileri gösteren çocuklar ortalama ($\bar{X}=1.6$) puan elde ederken OSB'li çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=6.8$)'dir. *Semantik* alt ölçeğinde normal gelişim gösteren çocukların ($\bar{X}=2.5$) ortalama puana sahip oldukları OSB grubundaki çocukların ise ortalama puanlarının ($\bar{X}=9.3$) olduğu görülmektedir. Normal iletişim becerisi gösteren çocukların *tutarlılık* alt ölçeği ortalama puanları ($\bar{X}=1.9$), OSB olan çocukların ise ortalama puanları ($\bar{X}=10.1$)'dir. *Konuşmanın uygunluğu* alt ölçeğinin ortalama puanlarına baktığımızda normal iletişim becerisi gösteren çocukların ortalama ($\bar{X}=4.9$) puan elde ettikleri, OSB olan çocukların ise ortalama ($\bar{X}=12.1$) puan elde ettikleri görülmektedir. Normal iletişim becerisi gösteren çocukların *stereotip dil* alt ölçeği ortalama puanı ($\bar{X}=3.9$), OSB tanılı çocukların ortalama puanı ise ($\bar{X}=9.2$)'dir. *Bağlamın kullanımı* alt ölçeğinin ortalama puanlarına baktığımızda normal iletişim becerisi gösteren çocukların ortalama ($\bar{X}=2.6$) puan elde ettikleri, OSB olan çocukların ise ortalama ($\bar{X}=11.8$) puan elde ettikleri görülmektedir. *Sözel olmayan iletişim becerileri* alt ölçeğinin ortalama puanlarına baktığımızda normal iletişim becerisi gösteren çocukların ortalama ($\bar{X}=1.6$) puan elde ettikleri, OSB olan çocukların ise ortalama ($\bar{X}=8.8$) puan elde ettikleri görülmektedir. Normal iletişim becerileri gösteren çocukların *ilgiler* alt ölçeği ortalama puanları ($\bar{X}=4.8$) iken, OSB'li çocukların bu alt ölçekteki ortalama puanları ($\bar{X}=9.3$)'tür. Pragmatik toplam puanlarına bakıldığında ise normal gelişim gösteren çocukların ortalama puanlarının ($\bar{X}=28.5$), OSB'li çocukların ortalama puanlarının ($\bar{X}=96.4$) olduğu görülmektedir.

Yapı geçerliği çalışmasında üçüncül olarak normal iletişim becerileri gösteren çocuklarla DSM IV verilerine göre pragmatik bozukluğa ilişkin bulgular gösteren OSB'li çocukları ayırt edebilmesi araştırılmıştır. CCC-2'nin tüm alt ölçeklerinin iki grubu ayırt edici özelliğinin olduğu söylenebilir. Bu da CCC-2 aracının pragmatik dil bozukluğunu taramada kullanılabilecek bir araç olduğunu desteklemektedir.

İletişimsel sorunların otizm spektrum bozukluklarının çekirdek bulguları olduğu bilinmektedir. Alan yazında özellikle OSB tanılı çocukların iletişim becerileriyle ilgili çok fazla araştırma yapılmaktadır. Dahası birçok çocuk pragmatik yetersizliği gösterdiği için otizm spektrum bozukluğu tanısı ile tanılanmaktadır. Bu hatanın önüne geçebilmek, pragmatik dil bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların farklılıklarını ortaya koymak amacıyla birçok çalışma yürütülmüştür.

Bishop (2004) iletişim becerileri olan tanı gruplarını ayırt edebilmek amacıyla CCC-2'nin kullanımının etkinliğini göstermek için yaptığı geçerlik çalışmasında pragmatik dil bozukluğu, özgül dil bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, asperger sendromu ve normal gelişim gösteren kontrol grubu olan çocukları ortalama puanlarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonunda CCC-2'nin bu gruplar için ayırt ediciliğini göstermiştir. Bununla birlikte CCC-2'nin iletişim bozuklukları olan çocukları normal iletişim becerileri gösteren akranlarından ayırt edebileceğini kanıtlamıştır. Ek olarak bu çalışmada özellikle OSB ve PDB tanılarının birbiriyle örtüşen yönleri üzerinde durulmuş ve CCC-2'nin bu grupları ayırt etmek için kullanılabilmesi belirtilmiştir. Son olarak pragmatik dil bozukluğunda görülen pragmatik yetersizliklerin tanı grubundaki çocuklardaki pragmatik yetersizlikler kadar ağır olmadığı belirtilmiştir. Buna göre Bishop'un yürüttüğü standardizasyon çalışmasında yer alan OSB tanılı ve normal gelişim gösteren çocukların alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar benzerlik göstermektedir.

Geurts ve ark. (2004) CCC'yi kullanarak yaptıkları çalışmada bu aracın OSB, DEHB ve normal iletişim becerileri gösteren çocuklar için ayırt ediciliğini incelemiştir. Bu çalışmada Anova analizi kullanılarak 3 grup arasındaki farklılıklar incelenmiştir. OSB tanısı almış çocuklar en düşük skorları alırken DEHB tanılı çocukların daha yüksek olduğu görülmüştür. İki tanı grubunun da normal gelişen çocuklardan düşük puanlar aldıkları bulunmuştur. Yazarlar CCC'nin bu tanı gruplarını ayırt etmek için oldukça kullanışlı bir araç olduğunu belirtmiştir.

Laws ve Bishop (2004) CCC kullanarak yaptıkları çalışmalarında Williams sendromu, Down sendromu, ÖDB ve normal gelişim gösteren çocuk gruplarını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada da çocuk gruplarının engel grubuna göre alt ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. ÖDB'deki ortalama puanlar

beklendiği gibi, Down sendromlu çocukların puanları normal gelişim gösteren çocuklara oldukça yakın olduğu, Williams sendromu ile tanımlı çocukların ise pragmatik dil bozukluğundan oldukça etkilendiği bulunmuştur. Bu çalışmada engel grubuna göre etkilenen beceriler ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Helland ve Heimann (2007) yaptıkları uyarlama çalışmasının devamında CCC'nin psikiyatrik servislerde yatan çocuklar ile normal iletişim becerileri gösteren çocuklar için ayırt edici olup olmadığını incelemişler ve Norveç versiyonunun işlevliliğini ölçmüşlerdir. Bu çalışmada CCC'nin psikiyatrik servislerde yatan çocukların iletişimsel sorunlarını belirleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ketelaars ve ark. (2009) CCC'nin geçerlik çalışmasını yürüttükleri araştırmalarında ÖDB, PDB ve normal gelişim gösteren grup için karşılaştırmalar yapmışlardır. Üç grubun alt ölçeklerden aldığı ortalama puanları incelenmiş ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. CCC'nin bu gruplar için ayırt edici olduğu belirtilmiştir.

Düver (2006), CCC kullanarak işitme engelli, OSB tanımlı, zihinsel engelli, Down sendromlu çocukların karşılaştırdığı çalışmada alt ölçeklere göre engel gruplarının ortalama puanlarını incelemiştir. Engel grubundaki çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan farklılıkları olduğu bulunmuştur.

Pragmatik Dil Becerileri Envanterinin uyarlama çalışmasını gerçekleştiren Alev ve ark (2014) envanterin ayırt edici geçerliğine ilişkin yaptıkları çalışmada OSB ve zihinsel engeli olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukları birbiriyle karşılaştırmışlardır. Analiz sonuçları, envanterden elde edilen puanların, yetersizliğe sahip olma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi'nin (CCC-2) güvenilirliğine ilişkin bulgular

Testin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık yöntemi kullanılarak gösterge sağlanmışdır. Güvenirlik katsayısını hesaplama yolları, değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir. Hesaplama yolunun farklılığı,

güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirir. Güvenirlik katsayısı, tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir ve ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenirlilik, 0 ile +1 arasında değişen değerler almakla birlikte, +1'e yakın değerler alması istenir. Güvenilirlik katsayısının 0,70'den fazla olması istenen bir sonuçtur. Ölçme aracının her bir maddesi 1 ile 4 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenilirliğe cronbach alfa (α) güvenilirliği, iç tutarlılık anlamında bir güvenilirlik anlamı vardır.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2 (CCC-2)'nin alt ölçeklerinin cronbach alfa(α) katsayıları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
Konuşma	7	0,71
Sentaks	5	0,68
Semantik	7	0,75
Tutarlılık	7	0,73
Konuşmanın Uygunluğu	7	0,71
Stereotip Dil	7	0,70
Bağlamın Kullanımı	7	0,74
Sözel Olmayan İletişim	7	0,76
Sosyal İlişki	7	0,68
İlgiler	7	0,70
CCC-2	68	0,94

Tablo 15 incelendiğinde İletişim Becerileri Kontrol Listesi'nin cronbach alfa değerleri *konuşma* alt ölçeği için .71, *sentaks* alt ölçeği için .68, *semantik* alt ölçeği için .75, *tutarlılık* alt ölçeği için .73, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği için .71, *stereotip dil* alt ölçeği için .70, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği için .74, *sözel olmayan*

iletişim alt ölçeği için .76, *sosyal ilişki* alt ölçeği için .68, *ilgiler* alt ölçeği için .70 ve toplam pragmatik puanı için .94 olarak bulunmuştur.

Analiz için kullanılan 68 madde için hesaplanan cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı .94 çıkmıştır. Bu katsayının 0,70'in üstünde çıkması sebebiyle ölçeğin güvenilirliğinin oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Likert tipi bir tarama aracı olan İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2 (CCC-2)'nin güvenilirlik analizleri alan yazında elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak cronbach alfa güvenilirliği katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70'in üstünde olması beklenen bir sonuç olduğu bilinmektedir. Alt ölçeklerin cronbach alfa katsayılarına bakıldığında .70'in üstünde oldukları görülmektedir. Yalnızca Sentaks (.68) ve Sosyal İlişki (.68) alt ölçeklerinde .70'in biraz altında bir sonuca ulaşılmıştır ancak bu .2 gibi çok küçük bir farktır ve güvenilirliği etkilememektedir. Bu alt ölçeklerin bu şekilde bir sonuç vermelerinin sebebi maddelerinin aileler tarafından tam olarak anlaşılmamış olabileceğini düşündürmektedir. Ancak sentaks alt ölçeğinin katsayısında görülen fark bu ölçeğin madde sayısının 7'den 5'e düşürülmüş olması diğer alt ölçeklerden daha az madde sayısı içermesi olarak düşünülebilir.

Bishop'un (2003) geliştirdiği testin orijinali olan CCC-2'nin farklı alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayısı .65- .80 arasında değişiklik göstermektedir. Buna göre alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayılarının hem .70'in üstünde çıkması hem de testin orijinalinin güvenilirlik katsayılarıyla uyumlu olması göz önünde bulundurulduğunda testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Yine Ketelaars ve ark. (2009) yaptıkları güvenilirlik çalışmasında alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayılarını 0.62-0.89 arasında bulmuştur. Bu değerler CCC-2 için Türkçe uyarlamasında yapılan güvenilirlik katsayılarıyla örtüşmektedir. Düver (2006) 5-7 yaş grubu çocuklar için CCC'nin güvenilirlik katsayılarını Pearson korelasyon katsayısını kullanarak her bir engelli grup için ayrı ayrı hesaplamıştır. Her grup için farklı sonuçlar elde edilmiştir. Genel olarak pearson korelasyon katsayıları .19 - .90 arasında değişiklik göstermektedir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Test-Tekrar Test Güvenirliği

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin tutarlılığını belirlemek üzere yapılan test-tekrar test yönteminde 53 kontrol listesi incelenmiştir. Çocukların alt ölçeklerden aldıkları puanların korelasyonuna bakılmıştır. Bu korelasyon katsayıları birinci ve ikinci testin ortalama puanları, standart sapmaları ile desteklenmiştir. Test-tekrar test güvenirlilik analizi için birinci test ve ikinci test gözlem puanları arasındaki uyumu bulmak için *Spearman* korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Test-tekrar test istatistiksel bulguları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin Alt Ölçeklerinin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları (Ortalama, Standart Sapma ve Ölçümün Standart Hatası)

Alt Ölçekler		\bar{X}	ss	ÖSH	r
Konuşma	1.Ölçüm	5,87	1,24	,170	,82
	2.Ölçüm	5,89	1,10	,151	
Sentaks	1.Ölçüm	5,13	1,65	,227	,87
	2.Ölçüm	5,36	1,38	,191	
Semantik	1.Ölçüm	5,87	1,26	,172	,83
	2.Ölçüm	5,89	,87	,119	
Tutarlılık	1.Ölçüm	5,85	1,06	,146	,83
	2.Ölçüm	5,77	1,05	,144	
Konuşmanın Uygunluğu	1.Ölçüm	5,89	1,19	,163	,87
	2.Ölçüm	5,85	,95	,130	
Stereotip Dil	1.Ölçüm	7,28	2,36	,325	,94
	2.Ölçüm	7,11	2,42	,333	
Bağlamın Kullanımı	1.Ölçüm	5,87	,73	,101	,79
	2.Ölçüm	5,96	,62	,085	
Sözel Olmayan İletişim	1.Ölçüm	6,55	1,23	,169	,84
	2.Ölçüm	6,42	1,13	,156	
Sosyal İlişki	1.Ölçüm	5,73	,98	,136	,77
	2.Ölçüm	5,66	1,01	,139	
İlgiler	1.Ölçüm	7,26	2,59	,355	,87
	2.Ölçüm	7,05	2,37	,326	

Tablo 16 incelendiğinde alt *konuşma* alt ölçeği için korelasyon .82, *sentaks* alt ölçeği için korelasyon .87, *semantik* alt ölçeği için korelasyon .83, *tutarlılık* alt ölçeği için korelasyon .83, *konuşmanın uygunluğu* alt ölçeği için korelasyon .87, *stereotip dil* alt ölçeği için korelasyon .94, *bağlamın kullanımı* alt ölçeği için korelasyon .79, *sözel olmayan iletişim* alt ölçeği için korelasyon .84, *sosyal ilişki* alt ölçeği için korelasyon .77, *ilgiler* alt ölçeği için korelasyon .87 olarak bulunmuştur. Bu değerler İletişim

Becerileri Kontrol Listesi 2'nin test-tekrar test güvenilirliği için oldukça kuvvetli bir destek sağlamaktadır.

Alan yazında güvenilirlik hesaplamaları yapılırken çok kullanılan bir yöntem olan test-tekrar test yöntemi CCC veya CCC-2 için yapılan güvenilirlik çalışmalarında uygulanmamıştır. Bu nedenle karşılaştırması yapılamamaktadır.

Alev ve ark (2014) Pragmatik Dil Becerileri Envanterinin test-tekrar test uygulamasında 88 katılımcıya envanteri 2 hafta ara ile uygulamıştır. Korelasyon değerinin tüm alt ölçekler ve toplam puanda .99 olarak bulunmuştur ve envanterin zamana karşı kararlı olduğu sonucu elde edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Çalışmaya normal gelişimi gösteren ($n=1015$), Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış ($n=100$) çocuklar katılmıştır. Test yanlılığını önlemek amacıyla örneklemin tümü geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil edilmiştir.

Uyarlama sürecinde test, uluslararası ölçütler dikkate alınarak, alanda çalışan uzman öğretim üyeleri tarafından alanda yapılan çalışmalar ve mevcut kaynaklar incelenerek Türk diline, kültürüne ve Türkçe konuşan çocukların dil gelişimine uygun hale getirilmiştir. Daha sonra küçük bir grupta pilot çalışması gerçekleştirilip verilen yanıtlardan test maddelerinin uygunluğu gözden geçirilerek çalışmada kullanılabilir hale getirilmiştir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2 (CCC-2)'nin güvenilirlik çalışmasında ilk olarak testin iç tutarlılık katsayılarına tüm alt testler için bakılmış ve .68 ile .94 arasında değişen katsayılar bulunmuştur. Bu rakamlar testin oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. İkincil olarak test-tekrar test yöntemi kullanılarak İletişim Becerileri Kontrol Listesi'nin istikrarlılık analizleri yapılmıştır. Bu sonuçlar alt ölçekler için farklılık göstermiştir ve .77 - .94 arasında değişmektedir.

İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2 (CCC-2)'nin geçerlik çalışmasında önce testin içerik geçerliği incelenmiştir. Testin orijinalinde kullanılan format ile birlikte maddelerin çoğu korunmuş sadece sentaks alt ölçeğinde Türkçe dilbilgisi kurallarına uymayan 2 madde çıkarılmıştır ve bazı maddelerde kültürel uyumsuzluktan dolayı maddelerin yönergeleri ve verilen örneklerde değişiklikler yapılmıştır.

Aracın yapı geçerliğinde ise alan yazında yapılan diğer çalışmalarla ve testin orijinaliyle uyumlu olarak bir işlem izlenmiştir. İlk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve belirlenmiş yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Genel olarak faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

Sonraki aşamada İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin elde edilen puan ortalamalarının on iki farklı yaş grubu ile korelasyonuna bakılmış tüm alt testler için .10 ile .41 arasında negatif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Buna göre İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin yaş ile korelasyonunun düşük olduğu söylenebilir.

Testin farklı grupları ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla pragmatik dil bozukluğuna ilişkin bulgular gösteren OSB'li çocuk gruplarının puan ortalamalarının birbirinden farklılaşmasına bakılmıştır. Normal gelişim gösteren grubun test puan ortalamalarının OSB'li çocukların ortalamalarından daha düşük olduğu ve bunun istatistiksel olarak tüm alt testler için anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin normal gelişim gösteren çocuklar ile PDB'li çocukları ayırt etmede oldukça başarılı olduğunu göstermiştir.

Çalışmada elde edilen tüm bulgular, İletişim Becerileri Kontrol Listesi 2'nin uyarlama standartlarına bağlı, yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu, iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve pragmatik dil bozukluklarının taranmasında kullanılabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde sunulan öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Demografik bir alt grup olarak gelişimsel bozukluk grubuna farklı tanı grupları (DEHB, ÖDB, Öğrenme Güçlüğü) eklenerek performansları karşılaştırılabilir.
2. Çalışmanın demografik alt gruplarına bir değişken olarak sosyo-ekonomik düzey eklenerek Türkiye genelinde çocukların performanslarına bakılabilir.
3. Araştırma sonucunda İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin 68 maddeden oluşması ve formu dolduranların yanıtlamaktan sıkılıp yüzeysel olarak cevap verme olasılıkları yüksek bulunmuştur. Bunun önüne geçmek için bu araç daha kısa bir forma dönüştürülebilir.
4. Araştırma sonucunda İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'yi dolduran bazı ailelerin öğrenim düzeyleri ve dilbilimsel terimleri bilmedikleri göz önünde bulundurulduğunda bazı maddeleri anlamakta zorlandıkları görülmüştür bu nedenle

ailelere çalışma kapsamında sorularını cevaplamak için daha ayrıntılı bir açıklamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalar için İletişim Becerileri Kontrol Listesi-2'nin birebir uygulayıcı eşliğinde ailelere uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adams, C.(2002). Practitioner Review: The Assessment of Language Pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.

Adams, C., Green, J., Gilchrist, A. & Cox, A. (2002). Conversational Behaviour Of Children With Asperger Syndrome And Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 679–690.

Adams, C., Bishop, D.V.M. (1989). Conversational Characteristics Of Children With Semantic-Pragmatic Language Disorder. I: Exchange Structure, Turn Taking, Repairs And Cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211–239.

Alpar, R.(2010). *Spor ve Sağlık Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Standards for Educational and Psychological Testing, (1999) Washington, American Educational Research Association.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4. Baskı. (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anastasi, A., Urbina, F.(1997) *Psychological Testing* (7. Baskı), New York: Prentice-Hall.

Association, National Council on Measurement in Education, Standards for Educational and Psychological Testing (1995) Washington, American Educational Research Association.

Baykul, Y. (2000) *Eğitim ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bishop, D. V. M., Rosenbloom, L. (1987). Classification of Childhood Language Disorders. W. Yule & M. Rutter (Ed.). *Language Development and Disorders: Clinics In Developmental Medicine*. London: MacKeith Press.

Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method For Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment In Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879–891.

Bishop, D.V.M., Adams, C. (1991). What Do Referential Communication Tasks Measure? A Study of Children With Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199–215.

Bishop, D.V.M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational Responsiveness In Specific Language Impairment: Evidence of Disproportionate Pragmatic Difficulties In A Subset of Children. *Development and Psychopathology*, 12, 177–199.

Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic Language Impairment: A Correlate of SLI, A Distinct Subgroup, or Part of The Autistic Continuum? L. B. Leonard & D. V. M. Bishop (Ed.) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. 99–113. Hove: Psychology Press.

Bishop, D. V. M. (2003). The Children's Communication Checklist- Second Edition CCC-2 Manual. London: Harcourt Assessment.

Bloom, L., Lahey, M., (1978) *Language Development and Language Disorders*, New York: John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1981). *Child's Talk*. New York: W.W. Norton.

Camarata, S., M., Gibson, T. (1999). Pragmatic Language Deficits İn Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5, 207- 214.

Corbalis, M. (2002) *From Hand to Mounth: The Origins of Language* Princeton: Princeton University Pres.

Dore, J. (1979). Conversational Acts and The Acquisition of Language. E. Ochs & B. Schiefflin (Ed.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının dil ve konuşma özellikleri: Öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2).

Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., (2004). Can the Children's Communication Checklist Differentiate Between Children With Autism, Children With ADHD, And Normal Controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1437-1453.

Gleason, J.B. (1994) *The Development of Language*. (4. Baskı), London: Allyn and Bacon.

Hambleton, R. K., Patsula, L. (1999) Increasing The Validity Of Adapted Tests: Myths To Be Avoided And Guidelines For İmproving Test Adaptation Practices, *Applied Testing Technology Journal*.

Halliday, M. (1975). Learning how to mean. London: Edward Arnold.

Helland, W. A., Heiman, M. (2007) Assessment of Pragmatic Language İmpairment İn Children Referred to Psychiatric Services: A Pilot Study of the Children's Communication Checklist in a Norwegian sample. *Logopedics Phoniatics Vocology*. 2007; 32: 23_30

Hulit, L. M., Horward, M. R. (1997) *Born to Talk. An Introduction to Speech and Language Development*. (2. Baskı), Boston: Allyn Bacon.

Justice, L. M. (2006). *Communication Sciences and Disorders. An Introduction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ketelaars, M.B. (2010). *The Nature of Pragmatic Language Impairment*. Veenendaal: Universal Press.

Ketelaars, M.B., Cuperus, J.M., Daal, J.V., Jansonius, K. (2009). Screening for Pragmatic Language Impairment: The Potential of The Children's Communication Checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 952–960

Lahey, M. (1988). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Boston: Allyn&Bacon.

Laws, G., Bishop, D. V. M. (2004). Pragmatic Language Impairment and Social Deficits in Williams Syndrome: A Comparison with Down's Syndrome and Specific Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 45-64.

Ninio, A. & Snow, C.E. (1999). *The Development of Pragmatics: Learning to Use Language Appropriately*. New York: Academic Press.

McTear, M., Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr.

Otto, B. (2006) *Language Development in Early Childhood*. New Jersey: Pearson Merrill Pentice Hall.

Owens, R. (1995) *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

Owens, R.(1999) *Language disorders: A functional approach to assessment and*

Intervention. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Owens, R. (2000, 2001). *Language Development. An Introduction*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

Owens, R. (1999). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. Boston: Allyn & Bacon.

Paul, R. (2001) *Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*. Missouri, Mosby.

Prutting C. & Kirchner D. (1987) A Clinical Appraisal of The Pragmatic Aspects of Language. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52, 105-119

Rapin, I., Allen, A. (1983). Developmental language disorders: Nosological considerations. U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. London: Academic Press.

Roth, F., Spekman, N. (1984). Assessing The Pragmatic Abilities of Children. Part 2: Guidelines Considerations and Specific Evaluation Procedures. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49,12-17.

SPSS Inc., SPSS: Base System Syntax Reference Guide, Release 6.0 (1993) Chicago: SPSS Inc.

ShIPLEY, K., McAfee, J. (2004) *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual*. Clifton Park (3. Baskı): Delmar Learning.

Şencan, H., *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik* (2005) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turan, F. (2012). İletişim, Dil ve Konuşma Bozukluğu olan Çocuklar. Metin, N. (Ed) *Özel Gereksinimli Çocuklar*. (s. 143-181). Ankara: Maya Akademi.

Topbaş, S. (2006) Dilin Bileşenleri. *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: KkKk Yayincılık, s.21-35

Uzuner, Y. (2001) Pragmatik Gelişim.. S. Topbaş (Ed). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vicker, B. (2003). Can Social Pragmatic Skills be Tested? *The Reporter*, 8(3), 12-15.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 431-229

20 Haziran 2013

Konu :

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 30.05.2013 tarih ve 1125 sayılı yazınız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Görevlisi **Dr. Semra ŞAHİN**'in sorumluluğunda yüksek lisans programı öğrencisi **Şule NAMLI**'nin yürüttüğü "**Çocukların İletişim Becerileri Kontrol Listesinin Uyarlama Çalışması**" konulu araştırma Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **06 Haziran 2013** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

ASLI GIBİDİR





T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

06/08/2013

Sayı : 14588481/605.99/2012711
Konu: Araştırma izni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 31/07/2013 tarih ve 1008 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Sule NAMLI'nin "**Çocukların iletişim becerileri kontrol listesinin uyarlama çalışması**" konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama örneklerinin (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

