



**6-9 YAŞ ARASI KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU OLAN ÖZGÜL ÖĞRENME  
GÜÇLÜĞÜ OLAN VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARDA  
PRAGMATİK DİL BECERİLERİ ENVANTERİ SKORLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Mukaddes ÇİBİK**

**Eskişehir 2025**

**6-9 YAŞ ARASI KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU OLAN ÖZGÜL ÖĞRENME  
GÜÇLÜĞÜ OLAN VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARDA  
PRAGMATİK DİL BECERİLERİ ENVANTERİ SKORLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Mukaddes ÇİBİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Temmuz 2025**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mukaddes ÇİBİK'in '6-9 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan, Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Skorlarının Karşılaştırılması' başlıklı tezi 04.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<b>Adı Soyadı</b>	<b>İmza</b>
Üye (Tez Danışmanı)	Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO	
Üye	Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ	

## ÖZET

### 6-9 YAŞ ARASI KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU OLAN, ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARDA PRAGMATİK DİL BECERİLERİ ENVANTERİ SKORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Mukaddes ÇİBİK

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temmuz 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO

Bu araştırmada Konuşma Sesi Bozukluğu tanısı olan, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı olan ve tipik gelişim gösteren 6-9 yaş aralığındaki çocuklarda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri–Türkçe Versiyon (PDBE-TV) skorlarının karşılaştırılması hedeflenmektedir. Tipik gelişim gösteren 21, Konuşma Sesi Bozukluğu olan 19 ve Özgül Öğrenme Güçlüğü olan 18 katılımcı olmak üzere toplamda 58 kişiyle çalışma yürütülmüştür. Tüm katılımcılara uygulanan PDBE-TV, SST-SET ve TODİL verileri analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde SPSS 30.0 programı kullanılmıştır. Kategorik değişkenlerin karşılaştırılması ve gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla Ki-Kare testi uygulanmıştır. Sürekli değişkenler için ise üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Normallik varsayımını sağlamayan sürekli değişkenler için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı olan katılımcıların pragmatik dil becerilerinde anlamlı düzeyde daha düşük skorlara sahip olduğu görülmüştür. Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı olan çocukların pragmatik dil becerileri açısından da desteğe ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** PDBE-TV, pragmatik dil becerisi, tipik gelişim, özgül öğrenme güçlüğü, konuşma sesi bozukluğu

## ABSTRACT

### A COMPARISON OF PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS INVENTORY SCORES IN 6-9 YEAR OLD CHILDREN WITH SPEECH SOUND DISORDERS, SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND TYPICAL DEVELOPMENT

Mukaddes ÇİBİK

Department of Speech and Language Therapy  
Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Ass. Prof. Eren BALO

In this study, it is aimed to compare the Pragmatic Language Skills Inventory-Turkish Version (PDBE-TV) scores of children aged 6-9 years with Speech Sound Disorder, children with Specific Learning Disabilities, and typically developing children. The study was conducted with a total of 58 participants, including 21 participants with typical development, 19 with Speech Sound Disorder, and 18 with Specific Learning Disabilities. PDBE-TV, SST-SET, and TODIL data applied to all participants were analyzed. SPSS 30.0 program was used in the analysis. The chi-squared test was used to compare categorical variables and to examine the differences between groups. For continuous variables, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to compare three or more independent groups. Kruskal-Wallis H test was used for continuous variables that did not meet the normality assumption. It was observed that participants diagnosed with Specific Learning Disabilities had significantly lower scores in pragmatic language skills. It should be taken into consideration that children diagnosed with Specific Learning Disabilities may also need support in terms of pragmatic language skills.

**Keywords:** PDBE-TV, pragmatic language skills, typical development, specific learning disability, speech sound disorder

## TEŞEKKÜR

Tez sürecinde bilgi birikimi ve yönlendirmeleriyle destek olan, tezimin her aşamasında sorularımı sabırla yanıtlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO'ya teşekkür ederim.

Değerlendirmeleriyle çalışmama katkıda bulunan saygıdeğer jüri üyelerim Prof. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu yolculuğa aynı okulda birlikte adım attığım, gerek eğitim gerek özel hayatımda sonsuz desteğini hissettiğim, kaygılarıma sevinçlerime ortak olan, zorlukları birlikte göğüslediğim canım arkadaşım Dkt. Münevver DENİZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu süreç benim için seninle paylaşılmış bir yolculuk oldu. Her zaman yanımda olduğun ve tüm desteklerin için teşekkür ederim.

Lisans eğitimimde hayatıma giren, her zaman yanımda olmasını istediğim, dostluğu ve varlığıyla her zaman şanslı hissettiğim, bir telefonuyla moralimi yükselten, hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, varlığıyla güç bulduğum değerli arkadaşım Dkt. Samime AKSOY'a ve dönem arkadaşlarım Uzm. Dkt. Sedanur YILGIN'a, Dkt. Elif Sarenur AKSU'ya, Dkt. Hatice YILMAZ'a, Dkt. Merve Sena TOR İTAK'a, Dkt. Eda AKIN'a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan, maddi manevi desteğini ve anlayışını her zaman sınırsız şekilde sunan başta annem Ayşe ÇİBİK olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim. Bana inanan babam Davut ÇİBİK'e, sabırları, anlayışları ve inançlarıyla bana destek olan, bu süreçte beni her zaman dinleyen biricik kardeşlerim Kadriye ÇİBİK ve Rabia ÇİBİK'e teşekkür ederim. Varlığınız tüm zorlukların üstesinden gelmemi sağladı. İyi ki varsınız.

Bilimin ve bilim insanının destekçisi olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana katkı sağlayan tüm hocalarıma, tez çalışmamda yararlandığım tüm kaynaklara ve yazarlara teşekkür ederim.

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

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

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTARCT.....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1 Amaç .....	4
1.2 Önem .....	5
2. KAYNAK BİLGİSİ .....	6
2.1 Konuşma Sesi Bozukluğu.....	6
2.1.1 Konuşma Sesi Bozukluğu Etiyolojisi.....	6
2.1.2 Konuşma Sesi Bozukluğunun Sınıflandırılması.....	7
2.1.3 Konuşma Sesi Bozukluğunun Değerlendirilmesi.....	9
2.1.3.1 Ankara Artikülasyon Testi (AAT).....	9
2.1.3.2 Sesletim Sesbilgisi Testi (SST).....	10
2.2 Özgül Öğrenme Güçlüğü .....	10
2.2.1 Özgül Öğrenme Güçlüğü Etiyolojisi .....	11
2.2.2 Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri .....	12
2.2.2.1 Okuma Bozukluğu (Disleksi) .....	12
2.2.2.2 Matematik Bozukluğu (Diskalkuli).....	13
2.2.2.3 Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi).....	14
2.2.3 Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı.....	14
2.2.4 Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri .....	15
2.3 Dil.....	16
2.3.1 Dilin Bileşenleri .....	17
2.3.1.1 Fonolojik Bileşeni.....	17

2.3.1.2 Morfolojik Bileşeni .....	17
2.3.1.3 Sentaks Bileşeni.....	17
2.3.1.4 Semantik Bileşeni .....	18
2.3.1.5 Pragmatik Bileşeni.....	18
2.3.2 Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi .....	19
2.3.3 Tipik Pragmatik Dil Gelişimi.....	20
2.3.4 Konuşma Sesi Bozukluğu ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki .....	22
2.3.5 Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	22
3. YÖNTEM .....	25
3.1 Araştırmanın Deseni .....	25
3.2 Katılımcılar .....	25
3.3 Veri Toplama Araçları .....	26
3.3.1 Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL).....	26
3.3.2 Sesletim Sesbilgisi Testi-Sesletim Alt Testi (SST-SET).....	27
3.3.3 Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyon (PDBE-TV).....	27
3.4 Veri Toplama Süreci .....	28
3.5 Verilerin Analizi .....	29
4. BULGULAR.....	30
5. TARTIŞMA .....	53
6. SONUÇ .....	56
6.1 Sonuç .....	56
6.2 Öneriler ..	57
6.3 Sınırlılıklar.....	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 2.1</b> Dodd'un Ayırıcı Tanı Sistemi .....	8
<b>Tablo 2.2</b> Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Standardize Testler ve Kontrol Listeleri.....	19
<b>Tablo 3.1</b> Katılımcı Gruplarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	26
<b>Tablo 4.1</b> Katılımcı Gruplarının Toplam Standart PDBE-TV Puanı ve PDBİ Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	30
<b>Tablo 4.2</b> PDBE-TV Pragmatik Dil Becerisi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	31
<b>Tablo 1.3</b> Katılımcı Gruplarının Sınıf İçi Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	31
<b>Tablo 4.4</b> Sınıf İçi Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	32
<b>Tablo 4.5</b> Katılımcı Gruplarının Sosyal Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	32
<b>Tablo 4.6</b> Sosyal Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	34
<b>Tablo 4.7</b> Katılımcı Gruplarının Kişisel Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	34
<b>Tablo 4.8</b> Kişisel Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	35
<b>Tablo 4.9</b> Katılımcı Gruplarının SST-SET Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	35
<b>Tablo 4.10</b> Katılımcı Gruplarının TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Toplamı ve İndeks Puanlarının Karşılaştırılması.....	37
<b>Tablo 4.11</b> TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	38
<b>Tablo 4.12</b> Katılımcı Gruplarının Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	38

<b>Tablo 4.13</b> Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	39
<b>Tablo 4.14</b> Katılımcı Gruplarının İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	39
<b>Tablo 4.15</b> İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	40
<b>Tablo 4.16</b> Katılımcı Gruplarının Sözcük Betimleme Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	41
<b>Tablo 4.17</b> Sözcük Betimleme Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	42
<b>Tablo 4.18</b> Katılımcı Gruplarının Cümle Anlama Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	43
<b>Tablo 4.19</b> Cümle Anlama Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	44
<b>Tablo 4.20</b> Katılımcı Gruplarının Cümle Tekrar Etme Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	44
<b>Tablo 4.21</b> Cümle Tekrar Etme Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	45
<b>Tablo 4.22</b> Katılımcı Gruplarının Biçimbirim Tamamlama Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması.....	46
<b>Tablo 4.23</b> Biçimbirim Tamamlama Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	47
<b>Tablo 4.24</b> Katılımcı Gruplarında Anne Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları.....	47
<b>Tablo 4.25</b> Katılımcı Gruplarında Baba Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları.....	48
<b>Tablo 4.26</b> Farklı Gelişim Gruplarında Cinsiyete Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	49
<b>Tablo 4.27</b> Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre Toplam Standart Puan ve PDBİ Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	50
<b>Tablo 4.28</b> Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre SST-SET Ham ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması.....	51

**Tablo 4.29** Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Sonuçlarının Karşılaştırılması.....52



## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 2.1 Konuşma Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi.....	7
Şekil 2.2 ÖÖG Tanı Kriterleri.....	11



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>TGG</b>	Tipik Gelişim Gösteren
<b>KSB</b>	Konuşma Sesi Bozukluğu
<b>ÖÖG</b>	Özgül Öğrenme Güçlüğü
<b>PDBE-TV</b>	Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Türkçe Versiyon
<b>SST-SET</b>	Sesletim ve Sesbilgisi Testi-Sesletim Alt Testi
<b>İAT</b>	İşitsel Ayırt Etme Alt Testi
<b>SAT</b>	Sesbilgisel Analiz Alt Testi
<b>TODİL</b>	Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi
<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>ASHA</b>	American Speech-Language-Hearing Association
<b>DSM-V</b>	Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders-V
<b>SDCS</b>	Konuşma Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi
<b>CAS</b>	Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi
<b>DKT</b>	Dil ve Konuşma Tearapisti
<b>TEDİL</b>	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
<b>AAT</b>	Ankara Artikülasyon Testi
<b>TİFALDİ</b>	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
<b>NJCLD</b>	Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi
<b>RAM</b>	Rehberlik Araştırma Merkezi
<b>PLSI</b>	Pragmatic Language Skills Inventory Children
<b>CCC-2</b>	Communication Checklist 2. Baskısı
<b>IPA</b>	Uluslararası Sesçil Alfabe

## 1 GİRİŞ

Dil ortak anlayış ve amaçlar doğrultusunda sosyal hedefleri gerçekleştirebilmek için kullanılan bir araçtır (Tomasello, 2008). Dili anlamamanın yollarından biri, doğal bağlam içerisinde nasıl kullanıldığına dikkat etmekten geçer (Kovarsky ve Maxwell, 1997). Dilin sosyal etkileşimdeki kullanımına ait bilgi, pragmatik boyutuyla ilgili bir parçasıdır. Pragmatik boyut, sosyal iletişim ortamlarında dilin pratik kullanımını ifade eder. İletişimde pragmatik beceriler konu başlatmayı ve sürdürmeyi, konuşma akışında sıra almayı, bağlam kullanımını, uygun göz teması fiziksel yakınlık jest ve mimikleri içerir (Prutting ve Kirchner, 1987).

Pragmatik, insanların iletilen mesajdaki ifadelerin semantik bilginin ötesindeki anlamları nasıl oluşturduklarını ve karşısındaki kişiyi nasıl anladığını açıklar. İnsan zihni anlamlandırma sürecinde, insan davranışlarında yer alan tahmin etme mekanizmasına başvurur. Bu yol ile dinleyici mesajı ileten kişinin ifadelerindeki anlamı kavrar. Örneğin, “Camı açabilir misin?” ifadesinde dinleyici camı açabilme yeteneği olup olmadığını sorgulanmadığını anlayabilir, kendisinden camı açmasının istendiğini fark edebilir. İletişimde yer alan bireyler arasındaki ortak pragmatik kullanım becerileri bunun anlaşılmasını sağlamaktadır (LoCastro, 2006).

Bir başka deyişle pragmatik, konuşmacının aktarmayı hedeflediği anlam ve dinleyicinin iletilen mesajı doğru yorumlaması ve anlaması süreciyle ilgilenen bir bileşendir. Konuşmacının iletildiği mesaj ile neyi ifade etmek istediğinin analiz edilmesini, konuşmacının söylemlerinden daha fazla bilginin ne şekilde aktarıldığının incelenmesini barındırır (Yule, 2008). İletilen mesajın yalın semantik anlamıyla, kast edilmek istenen anlam arasındaki farklılık pragmatik becerilerle çözümlenebilmektedir (Ariel, 2008).

Uygun pragmatik iletişim becerileri edinebilen çocuklar aileleriyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde daha etkin ve başarılı bir profil oluştururlar. İş birliği gerektiren grup çalışmalarında daha iyi akademik başarı gösterirler (Bierman, 2004). Erken çocukluk döneminde gelişmiş pragmatik becerileri sahip olan çocuklar başkalarını oyuna davet ederek, ikili etkileşim ortamında sırayla hareket ederek tercih edilen oyun arkadaşı olarak görülürler (Gottman, 1983). Böylece bu çocuklar etkili arkadaşlıklar kurmada ve bunu sürdürmede daha avantajlı bir noktada olurlar (Rubin vd., 1998).

Konuşma sesi bozukluğu (KSB), konuşma seslerin edinimindeki belirgin bir gecikme ve üretiminde ortaya çıkan bir dizi zorluk olarak tanımlanabilen genel bir terimdir. (Lewis vd., 2006; McLeod ve Baker, 2017). Diagnostic and Statisal Manual of Mental Disorders-V (DSM-V) tanı kriterlerinde belirtildiği üzere KSB konuşma anlaşılabilirliğini etkileyen ve sözlü iletişimi engelleyebilen bir zorluktur. Bu bozukluk etkili iletişim kurmada kısıtlamalara yol açabilir. Bu kısıtlamalar sosyal ilişkileri, akademik başarıyı, mesleki performansı etkileyebilir. Bu etkiler tek başlarına görülebildiği gibi herhangi bir kombinasyonda da görülebilir. Belirtileri gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkar ve doğuştan veya diğer tıbbi/nörolojik durumlar gibi edinilmiş tanılarla açıklanamaz (American Psychological Association [APA], 2013)

Vaka geçmişinde KSB'ye ilişkin dikkate alınması gereken kırmızı bayraklar bulunabilir. Çocukta babıldamaların geç başlaması, konuşmadaki glottal yer değiştirme hataları, sözcüklerdeki ilk ünsüzün silinmesi, kısıtlı fonetik envanter, ünlü hatalarının görülmesi üzerinde önemle durulmalıdır (Bowen, 2015). Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne eğitim düzeyi, aile hikayesi, nörobiyolojik faktörler, ince motor becerileri, erken dönem dil becerilerinde ses oyunları (örn., babıldamalar) KSB'nin varlığını ve devamlılığını tahmin etmede, yorumlamada etkili olacağı düşünülen etkenler arasındadır (Lewis vd., 2011; Bishop, 2002; Campbell vd., 2003).

Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların %70'inde KSB bulunmaktadır. KSB çocukluk döneminde en yaygın şekilde görülen iletişim güçlüğüdür. Okul öncesi grupta KSB oranı %10-15 olup, okul çağı grupta yaklaşık olarak %5 olarak ortaya konmuştur (Bishop, 2010; Fox, Dodd ve Howard, 2002; McLeod ve Harrison, 2009). 5 ila 6 yaş grubundaki çocuklarda KSB ve dil bozukluğunun bir arada görülme oranının %1,3 ile %4,6 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür (Shriberg vd., 1999; Beitchman vd., 1986). Benzer şekilde yapılan bir başka araştırma sonucunda KSB ve/veya dil bozukluğuna eşlik eden okuma güçlüğünün %1,6 ile %8,1 aralığında olduğu görülmüştür (Pennington ve Bishop 2009).

KSB'li çocuklar akademik ve sosyo-duygusal problemlerle karşılaşma riski altında bulunurlar (McCormack vd., 2009). KSB'nin varlığı çocuklarda çeşitli iletişim güçlüklerini doğurmasının yanı sıra çocuklarda zayıf akran etkileşimi, yetersiz benlik kavramı, iş birliği ve bağ kurmada güçlükler, sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaç duyma gibi durumların gözlemlenmesine de zemin hazırlamıştır (Robertson vd., 1998). Bu

çocukların, okula başlamadan önce uygun ve yeterli müdahale uygulandığında yaşlılarını yakalama ihtimalleri artar (Beitchman vd., 2001; Nathan vd., 2004).

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) çeşitli belirtileri ve bireyler arasında önemli farklılıkları olan nörogelişimsel bir bozukluktur. ÖÖG düşük zekâ (IQ) düzeyi, duyuşal problem (görme sorunları), yetersiz öğrenme fırsatları ve zihinsel engellerle açıklanamayan; okuma (disleksi), yazma (disgrafi) ve/veya matematik (diskalkuli) alanlarındaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Rinaldi vd., 2023).

ÖÖG genellikle okul döneminin ilk yıllarında fark edilir, belirtiler öğrenci kronolojik ve zihinsel yaşından daha düşük bir öğrenme profili gösterdiğinde tespit edilir. Bu durum okul başarısını ve günlük yaşam faaliyetlerini belirgin şekilde etkileyebilir. Çocukluk çağında sık görülen bu bozukluğun yaygınlığı DSM-V'te %5-15 olarak ifade edilmiştir (APA, 2013).

ÖÖG'nin tanılanmasıyla ilgili çalışmalara bakıldığında, araştırmaların çoğunlukla birinci sınıfın sonları ve sonrasında zaman diliminde yapıldığı fark edilmiştir (Rose vd., 2015). ÖÖG tanısı için çocukta daha önce var olan gelişimsel dil bozukluğu tanısı, erkek cinsiyet, aile üyelerinde ÖÖG tanısı risk faktörlerindedir. Bu özelliklere sahip çocuklarda ÖÖG görülme ihtimali %54 olarak ifade edilmiştir (Rinaldi vd., 2023). Dünya genelinde erkeklerde daha yaygın olarak görülmesine rağmen ÖÖG'deki bu cinsiyet yanlılığını destekleyen genetik kanıtların biyolojik açıdan yetersiz olduğu da düşünülmektedir (Arnett vd., 2017; Chilosi vd., 2023).

ÖÖG için kalıtsal geçişin önemli bir risk faktörü olduğu kabul edilirken, çevresel etkenlerin ÖÖG'ye katkısı hala tartışılmakta olan konulardandır (Schumacher vd., 2007; Snowling vd., 2007). Çevresel etkenlerden ebeveyn eğitimi özellikle de anne eğitim düzeyi, ebeveyn okuma alışkanlıkları, aile yapısı (hikâye okuma sıklığı, evdeki çocuk kitabı sayısı, ebeveynlerin okumaya karşı tutumu, çocuklara hikâye anlatma, çocukların okuma etkinliklerine harcanan zaman ve bunun sıklığı, kitaplara ayrılan bütçe) ve sosyoekonomik durumun çocukların okuma becerisiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Mascheretti vd., 2018).

ÖÖG'li çocuklar pragmatik dil becerileri açısından değerlendirildiklerinde farklı güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu durum çocukların sosyal, akademik ve psikolojik yaşamlarında önemli etkilere neden olabilmektedir. 1991'de yapılan bir çalışmada 3-12 yaş aralığındaki ÖÖG tanılı çocuklar ile tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar

karşılaştırılmıştır. ÖÖG’li çocukların pragmatik dil becerilerinde önemli ölçüde yetersizliklere sahip olduğu gözlemlenmiştir (Lapadat, 1991). ÖÖG’li çocukların beden dili, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan mesajları anlamakta, sözcüklerin mecaz anlamını ya da farklı bağlamlarda kullanılan yan anlamlarını kavramakta güçlük çektikleri görülmektedir (Cardillo vd., 2018).

## 1.1 Amaç

Bu araştırmada KSB tanısı olan, ÖÖG olan ve TGG 6-9 yaş aralığındaki çocuklarda pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri–Türkçe Versiyon (PDBE-TV) kullanılacaktır. KSB ve ÖÖG’nin pragmatik becerileri ne düzeyde etkilediği, hangi tanı grubunda pragmatik becerilerdeki etkilenimin daha fazla olduğunun araştırılması bu araştırmanın amaçlarındandır. Var olan tanının pragmatik becerileri hangi alanlarda (sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri, kişisel etkileşim becerileri) etkilediğinin ortaya konulması bu bozuklukların terapisinde uygulanacak müdahale programlarının belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem ve amaç doğrultusunda çalışmanın soruları şöyledir:

1. TGG, KSB’si ve ÖÖG’si olan çocukların;
  - a) PDBE-TV skorları nedir?
  - b) PDBE-TV skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
  - c) PDBE-TV’nin alt ölçek (sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim, kişisel etkileşim) skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
  - d) SST-SET skorları nedir?
  - e) SST-SET skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
  - f) TODİL skorları nedir?
  - g) TODİL skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
  - h) TODİL’in alt ölçek (resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı, sözcük betimleme, cümle anlama, cümle tekrar etme, biçimbirim tamamlama) skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Grup içi katılımcıların;
  - a) annelerinin eğitim durumu ile PDBE-TV skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?

- b) babalarının eğitim durumu ile PDDBE-TV skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
- c) cinsiyetleri ile PDDBE-TV skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan çocuklar arasında yaşa göre;
- a) PDDBE-TV skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
- b) SST-SET skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?
- c) gruplar arası TODİL skorları arasında istatistiksel anlamlı bir fark var mıdır?

## 1.2 Önem

Pragmatik dil becerileri bireylerin sosyal hayatta yeterli ve uygun iletişim yetileri geliştirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Pragmatik dil becerilerinin gelişiminin normal gelişim gösteren çocuklarda erken yaşlarda başladığı bilinmektedir (Furrow, 1984). Pragmatik dil becerileri yeterli seviyede olmayan çocuklar için bu becerilerin desteklenmesi yaşamlarının ilerleyen aşamalarında büyük bir etkiye sahip olacaktır.

Literatür incelendiğinde KSB olan ve olmayan ve ÖÖG olan ve olmayan gruplarda pragmatik dil becerileri karşılaştırılmıştır. Ancak bu iki tanıya sahip grupların karşılaştırılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada KSB tanısı olan, ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren 6-9 yaş aralığındaki çocuklarda PDDBE-TV skorlarının karşılaştırılması hedeflenmektedir.

Elde edilen verilerin ileri çalışmaların planlanmasında katkısı olacağı, etkilenen pragmatik becerilerin belirlenerek müdahale süreçlerinde uygun programların hazırlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## 2 KAYNAK BİLGİSİ

### 2.1 Konuşma Sesi Bozukluğu

En çok kullanılan iletişim kurma yollarından biri olan konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü iletişim aracılığıyla ifade edilmesidir. Konuşma bozukluğu bireyin iletişim kurmasına engel olacak kadar normalden sapma gösteren sözlü iletişim olarak tanımlanabilir (Bauman-Waengler, 2015). Konuşma bozuklukları artikülasyon, akıcılık ve ses bozuklukları olarak gruplandırılabilir (Konrot, 1986; Bauman-Waengler, 2015).

KSB konuşma gelişiminde ortaya çıkan bir güçlük ve/veya gecikme olup; bir dilde kullanılan konuşma seslerinin algısında, motor üretiminde veya fonolojik temsilinde meydana hataları barındıran şemsiye bir terim olarak ifade edilmektedir (Bowen, 2015; ASHA, 2015).

Her bir konuşma sesinin çocuk tarafından doğru olarak üretmesi beklenen birbirinden farklı yaş dönemleri bulunur (ASHA, 2015). Çocuklar buldukları kronolojik yaşa bağlı olarak, birçoğu konuşma edinimi sürecinde bazı ses hataları yapar. KSB, konuşma sesi hatalarının belirli bir yaştan sonra da devam etmesi ile nitelendirilir (Lewis vd., 2006).

Konuşma sesi bozukluğu olan bireyler konuşma seslerinin motor üretiminde ve/veya fonolojik temsillerinde güçlük yaşayabildiği için bireyin konuşma anlaşılabilirliği de etkilenmektedir. Broomfield ve Dodd'un (2004a) yaygınlık araştırmasına göre normal gelişim gösteren çocuklarda herhangi bir duyuşal, bilişsel ya da fiziksel güçlük ve/veya tanı olmadan %6,4'ünde konuşma sesi bozukluğunun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Okul öncesi grupta konuşma sesi bozuklukları %8 ila 9 oranında görülürken, bu çocuklar birinci sınıf düzeyine geldiğinde bu oran yaklaşık olarak %5 olarak görülmektedir (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2017b). Ek olarak farklı araştırma çalışmaları konuşma bozukluğunu tanımlarken farklı farklı ölçütler kullandığı için, var olan epidemiyolojik çalışma verilerinde bazı güçlükler bulunmaktadır (Broomfield ve Dodd, 2004b).

#### 2.1.1 Konuşma Sesi Bozukluğunun Etiyolojisi

KSB'de organik etkenlerin neden olduğu bozukluklar ile organik bir faktörün varlığı belirlenemeyen bozukluklar arasında önemli bir tanısal ayırım bulunmaktadır. Ortada organik bir faktör bulunmuyorsa bu bireyler çoğunlukla 'işlevsel bozukluğa' sahip

olarak tanımlanır (Gierut, 1998). KSB'ye neden olabilecek çeşitli tanılardan da bahsedilebilir. Örnek olarak işitme kaybı, anatomik anomaliler, çeşitli genetik sendromlar, zihinsel yetersizlik veya çeşitli nörolojik lezyonlar önemli bir yer tutar (Bishop, 2014).

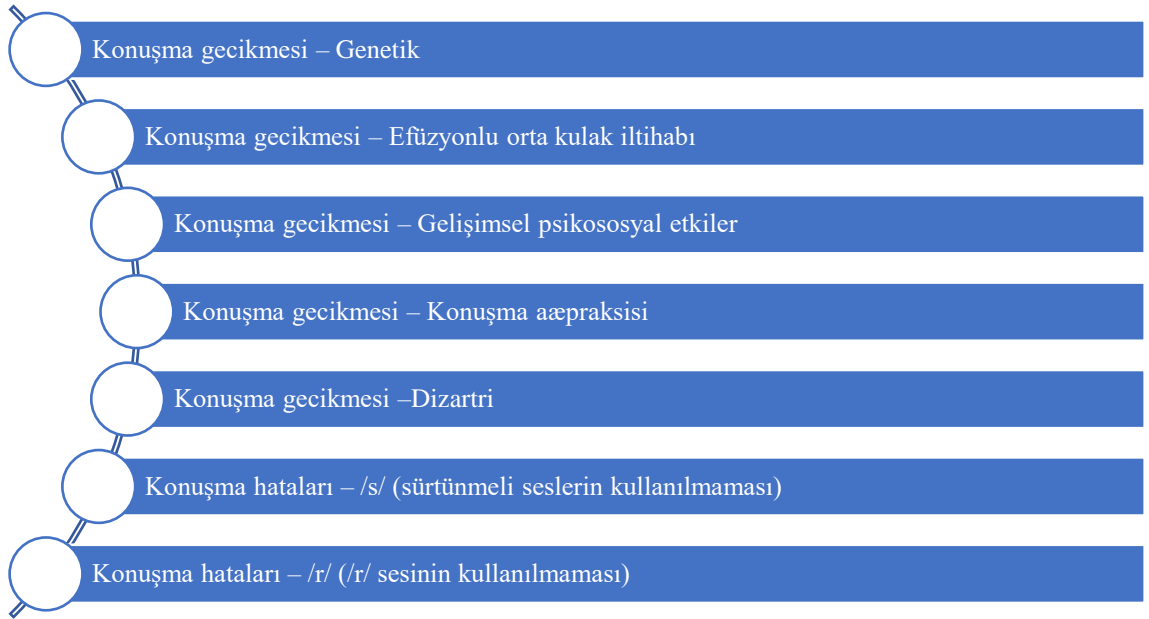
### 2.1.2 Konuşma Sesi Bozukluğunun Sınıflandırılması

Shriberg vd. (1997a) 5-10 dakikalık doğal konuşma örneği alarak doğru ünsüz yüzdesi hesaplamış ve elde edilen doğru ünsüz yüzdesine göre bir sınıflandırma yapmışlardır. Doğru ünsüz yüzdesi <%50 ise şiddetli, %50-65 ise orta-şiddetli bozukluk, %65-85 ise hafif-orta bozukluk ve >%90 ise hafif dereceli KSB olduğunu ileri sürmektedirler.

Shriberg vd. (1997b) bir başka araştırmasında vaka çalışmasından elde ettiği verileri kullanarak kalıtsal ve çevresel risk faktörlerinden kaynaklandığını düşündüğü bir Konuşma Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi (SDCS) oluşturmuştur. Bu sınıflandırmada konuşma gecikmelerini ve konuşma hatalarını alt tiplerine kategorize etmiştir. Bu alt tipler Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

#### Şekil 2.1

*Konuşma Bozuklukları Sınıflandırma Sistemi*



*Kaynak: Shriberg vd., 1997b*

Dodd (2005), KSB'nin sınıflandırmasına yönelik 5 alt gruptan oluşan bir Ayırıcı Tanı sistem geliştirmiştir. Sınıflandırma sisteminde 5 alt grup artikülasyon bozukluğu, fonolojik gecikme, tutarlı atipik fonolojik bozukluk, tutarsız fonolojik bozukluk ve çocukluk çağı konuşma apraksisi (CAS) olarak sıralanmaktadır. Sınıflandırma Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1**

*Dodd'un Ayırıcı Tanı Sistemi*

Tip	Alt tip	Özellikler	Görülme yüzdesi
Fonetik	Artikülasyon bozukluğu	Taklit ve spontane konuşma görevleri sırasında izole pozisyonda, kelimelerde ve cümlelerde aynı sesin yer değiştirmesi veya bozulmasıdır.	12.5
Fonemik	Fonolojik gecikme	Küçük çocuklar için tipik olan olağan fonolojik hata kalıplarının varlığıdır.	57.5
	Tutarlı atipik fonolojik bozukluk	Bir veya daha fazla olağandışı, gelişimsel olmayan hata örüntüsünün tutarlı kullanımıdır, örneğin ilk ünsüzü silme. Bir çocuk ayrıca gecikmiş veya yaşına uygun bazı gelişimsel hata kalıpları da sergileyebilir.	20.6
	Tutarsız fonolojik bozukluk	Konuşma üretiminde değişkenlik/tutarsızlık, oro-motor güçlükleri olmadığı halde aynı sözcüksel öge için birden fazla hata formuyla görülür.	9.4

**Tablo 2.1***(Devam) Dodd'un Ayırıcı Tanı Sistemi*

Tip	Alt tip	Özellikler	Görülme yüzdesi
Motor planlama, programlama ve yürütme	Çocukluk çağı konuşma apraksisi (CAS)	Fonolojik planlama, fonetik programlama ve motor programlama uygulamasını içeren çoklu eksiklikler görülür.	< 1

*Kaynak:* Waring, R., ve Knight, R. 2013

### 2.1.3 Konuşma Sesi Bozukluğunun Değerlendirilmesi

Değerlendirme sürecinde hedeflenen konuşma bozukluğu ya da gecikmesinin şiddetini saptamaktır. Değerlendirmede çocuğun kronolojik yaşı kullanılarak uygun araç ve materyaller kullanılmaktadır. KSB değerlendirilirken doğal konuşma örneği alınabilir ve artikülasyon testlerinden faydalanılabilir. Dil ve Konuşma Terapistleri (DKT) değerlendirme prosedürlerini tamamladıktan sonra sonuçlar doğrultusunda müdahale planlaması yapar. İhtiyaç olduğu düşüldüğünde ilgili meslek gruplarına yönlendirme yapar. DKT KSB değerlendirmesini bitirdikten sonra çocuğun kronolojik yaşıyla uyumlu konuşma üretimini hedeflediği bir müdahale programı hazırlar (Gillam ve Marquardt, 2024). DKT'lerin mesleki deneyimi (Kamhi, 2006a, 2006b; Pascoe vd., 2010), bilgi düzeyleri, bazı terapi yaklaşımlarına aşinalıkları ve belirli bir vaka grubunda elde edilen sonuçlar müdahale yaklaşımının seçilmesine yön veren çeşitli etkenlerdir (Kamhi, 2006a, 2006b).

Sesletim ve Sesbilgisi Testi (SST) ve Ankara Artikülasyon Testi (AAT) Türkçede kullanılan artikülasyon testlerindedir.

#### 2.1.3.1 Ankara Artikülasyon Testi (AAT)

AAT, 2-12 yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir testtir. Test içeriğinde 47 renkli resim yer almaktadır. Çocuktan 53 sözcüğü isimlendirmesi beklenmektedir. Farklı pozisyonlarda değerlendirilen toplam ses sayısı 91 olup, sesbirimler sözcüklerin başı, sonu, ortası; hecelerin başı, sonu ve iki ünlü arası olmak üzere beş farklı pozisyonda değerlendirilmektedir (Ege, 2010).

### **2.1.3.2 Sesletim Sesbilgisi Testi (SST)**

SST, 2 yaştan itibaren uygulanan ve çocukların sesletim bozukluklarının ayırıcı tanısını, değerlendirmeyi hedefleyen norma dayalı standardize edilmiş bir testtir. SST çocuklarda sesletim ve ses bilgisel gelişimi değerlendirerek bu gelişim boyutları hakkında bilgi vermektedir. SST sesletim bozukluklarını tespit etmek, tutarlı ve/veya tutarsız hata örüntülerini saptamak, gecikmiş ses bilgisel gelişim basamaklarını takip etmek, ses bilgisindeki hatalara yönelik ayırıcı tanıyı saptamak, çocuğun konuşma anlaşılabilirliği yüzdesel olarak belirlemek, çocuğun yanlış ve/veya hatalı ürettiği sesleri belirlemek ve ardından terapi programına dahil etmeyi amaçlamaktadır. SST üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler Sesletim Alt Testi (SET), İşitsel Ayırt Etme Alt Testi (İAT) ve Ses bilgisel Analiz Alt Testi (SAT) olmak üzere 3 farklı ölçekten oluşmaktadır (Topbaş, 2006).

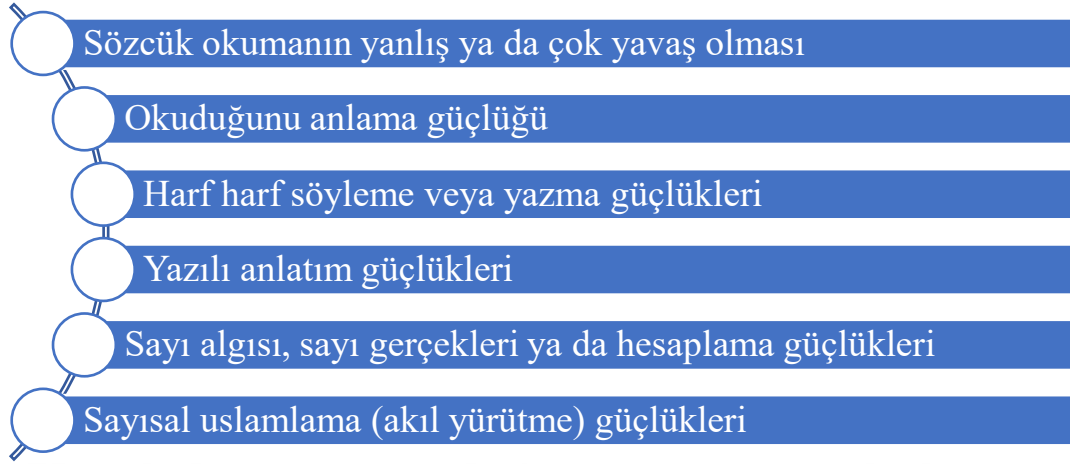
## **2.2 Özgül Öğrenme Güçlüğü**

Öğrenme güçlüğü ilk olarak Dr. Morgan 1896'da "konjenital kelime körlüğü" şeklinde tanımlamıştır. İlerleyen süreçte 1930-40'lı yıllarda "minimal beyin hasarı" ve 1940'lı yıllardan sonraki zamanda "minimal beyin disfonksiyonu" olarak belirtilmiştir (Demir, 2005). ÖÖG tanımı yapılmadan önce ÖÖG'ye sahip bireyler yavaş öğrenenler ve arkadan gelenler olarak nitelendirilmekteydi (Franklin, 1987). ÖÖG'nin ilk tanımını 1977 yılında Kirk yapmış olup, bir ve/veya birden fazla alanda bozulmaya neden olabilen gelişimsel ve nörobiyolojik bir bozukluk şeklinde tanımlamıştır. Çocukluk çağında sık görüldüğünü belirtmiştir (Kirk, 1977). 1988'de ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD) ÖÖG'yi doğuştan gelen, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile birlikte görülebilen, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerinin edinilmesinde ve doğru şekilde kullanılmasında bir bozukluk olarak tanımlamıştır (Aslan, 2015).

Gerekli müdahalelerde bulunulmuş olmasına rağmen en az 6 aydır devam eden DSM-V tanı kriterlerinden en az birinin varlığı ile ÖÖG tanılanmaktadır. Bu tanı kriterleri Şekil 2.2'de belirtilmiştir.

## Şekil 2.2

### ÖÖG Tanı Kriterleri



Kaynak: APA, 2013

### 2.2.1 Özgül Öğrenme Güçlüğü Etiyolojisi

ÖÖG ile net bir şekilde ilişkilendirilen tek bir neden olan faktör yoktur. Bireyden bireye göre farklılık gösterebilen etkenler bulunmaktadır. Genetik, çevresel, bilişsel ve bilişsel olmayan faktörlerin etki edebileceği düşünülmektedir (Carroll vd., 2014; Pennington vd., 2012; Thompson vd., 2015).

Araştırmalar ÖÖG'nin kalıtsal olabileceğine dair güçlü veriler sunmaktadır. Aile öyküsünde ÖÖG tanısı olan bir bireyin tanı alma ihtimalinin, olmayanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Pennington ve Lefly, 2001; Scarborough, 1990; Snowling vd., 2003; Thompson vd., 2015). Birinci dereceden bir akrabasında okuma güçlüğü olan çocukların %40-66'sı okuma güçlüğü tanısı almaktadır. Birinci dereceden bir akrabasında okuma güçlüğü olmayan çocukların ise %6-14'ü okuma güçlüğü tanısı almaktadır (Catts, 2017; Pennington ve Lefly, 2001; Scarborough, 1990; Snowling vd., 2003).

Okuma güçlüğü olan çocukların tanısına okumayı öğrenme sürecindeki yetersiz veya zayıf sözlü dil becerisine sahip olmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Sözlü dil becerisindeki zayıflıklara şu şekilde örnek verilebilir; yetersiz fonolojik becerilere sahip olma, harf ve sözcük bilgisinde zorluklar, morfolojik farkındalıktaki yetersizlikler sıralanabilir (Colenbrander vd., 2018). İyi sözlü dil becerilerine sahip olan çocuklarda bunun koruyucu bir etken olabileceğine dair bazı işaretler vardır (Catts vd., 2002;

Snowling, 2014; Snowling vd., 2016; Thompson vd., 2015). Duyusal, motor veya diğer fiziksel koşullara bağlı olmaksızın görülen konuşma sesi bozukluklarının da okuma güçlüğü geliştirme bakımından risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Hayiou-Thomas vd., 2017).

Kısa süreli bellek, çalışma belleği, yürütücü işlev becerileri, hızlı otomatik adlandırma gibi bilişsel becerilerdeki güçlüklerin ÖÖG tanısına zemin hazırladığı öngörülmüştür. Özellikle hızlı otomatik adlandırma ilerleyen süreçteki okuma başarısıyla ilişkilendirilmiştir (Alloway ve Alloway, 2010; Gathercole vd., 2006; St Clair-Thompson ve Gathercole, 2006).

## **2.2.2 Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri**

ÖÖG türleri 3 alt gruba ayrılmaktadır. Bunlar; okuma bozukluğu (disleksi), matematik bozukluğu (diskalkuli), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) olarak sıralanmaktadır.

### **2.2.2.1 Okuma Bozukluğu (Disleksi)**

Bireyin ortalama zekaya sahip olmasına ve ortalama düzeyde bir eğitim almasına rağmen okuma başarısındaki gerilikle karakterize bir bozukluktur. Okuma bozukluğunda fonolojik farkındalık becerilerinde güçlük, işleme hızlarında yavaşlık, okuma ve yazma hataları gözlenmektedir (Snowling ve Melby-Lervåg, 2016). Okuma bozukluğu olan bireylerin dil becerilerinde de etkilenimler görülmektedir. Dil becerilerindeki özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Fonolojik farkındalıkta güçlükler görülebilir. Sesleri tanıma, ayırt etme, birleştirme ve ayırmada zorluklarla karşılaşılabilir.
- Sözcük bulma güçlüğü yaşanabilir. Özellikle sözlü anlatım ve yazılı ifade etme sırasında bilinen bir nesne ya da kavramın ismini hatırlamada gecikmeler, hatalar görülebilir.
- Zayıf sesbilgisel bellek becerisi görülebilir. Bu durum çok basamakları yönergeleri takip etmede zorluğa, duyduğu bilgiyi kısa süreli bellekte korumakta güçlüğüne neden olabilmektedir.
- Zayıf morfolojik farkındalık becerileri görülebilir. Eklerin anlamı, gelen eklerin sözcük anlamını nasıl değiştirebildiği, sözcük yapısı gibi konularda yetersiz beceriler gözlemlenebilir.

- Zayıf sözcük dağarcığına sahip olma görülebilir. Yeni sözcükleri öğrenme ve kullanmadaki gerilikler hem okuduğunu anlama hem de sözlü anlatım becerilerini olumsuz şekilde etkileyebilir.
- Anlatım bozuklukları görülebilir. Sözlü ifade esnasında kullanılan dil kısa, basit, dağınık olabilir. Düşüncelerini ifade ederken gecikme ve duraksamalar olabilir. Bu durum da hikâye anlatma, olay sırasını takip etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi becerilerde zorluklara yol açabilir (Torgesen ve Rashotte, 1999; Özsoy ve Memiş, 2011)

### 2.2.2.2 Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Diskalkuli aritmetik ve matematiksel muhakeme becerilerinin edinimini etkileyen, sayısal bilginin işlemlenmesindeki zorluk olarak açıklanabilir (Butterworth, 2003; Landerl vd., 2004; Kunwar ve Sharma, 2020). Bireyin kronolojik yaşı, bilişsel kapasitesi ve almış olduğu eğitime rağmen aritmetik işlemleri öğrenme ve uygulama becerilerinde yaşadığı özgül öğrenme güçlüğüdür (Geary, 2004). Matematik bozukluğunda hesaplamalar yapmak için sembol ve gerekli işlevleri kullanmada güçlükler gözlenmektedir (Kunwar ve Sharma, 2020). Sayıların değerini anlama ve sıralamada güçlük, matematik işlemlerinde hatalar, zihinden işlem yapma becerilerinde zorlanma, sayısal sembolleri karıştırma, matematiksel problemleri kavramda zorluk ile karakterizedir (Geary, 2004; Kaufmann ve von Aster, 2012).

Diskalkuli temelde matematiksel işlevlerle ilgili bir bozukluk olmasının yanında, dil becerileriyle ilişkili alanlar da içermektedir.

- Sözel olarak ifade edilen problemlerin doğru anlaşılmasında zorluklar yaşanabilir.
- “Çift sayı”, “artış”, “azalış”, “yarısı/çeyreği” gibi terim ve kavramların ne ifade ettiğini anlama ve hatırlamadaki güçlükler matematiksel işlemleri başlatmakta ve devam ettirmekte güçlük oluşturur.
- “Önce”, “sonra” gibi kavramların anlamlarında yaşanan hatalar doğru işlem sıralamasını oluşturmada sorunlara neden olabilir.
- Sözel çalışma belleğindeki zayıflık, sözel yönergeleri hatırlamakta ve işlem adımlarını sıralı olarak devam ettirmekte zorluklara neden olabilir (Geary, 2004; Kaufmann ve von Aster, 2012).

### 2.2.2.3 Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

El yazısı ve motor becerilerin etkilendiği bir bozukluktur. Yazılı anlatım bozukluğunda okunaklı olmayan el yazısı, yazım ve noktalama hataları, kâğıt üstünde uzaysal planlama eksikliği, yazarken harf, hece ve sözcük atlama, harfleri karıştırma, yazının akıcılığında ve içeriğinde sorunlar gözlenmektedir (Cheng ve Myers, 2005; Sovik vd., 1993; Graham vd., 1998).

Disgrafi, yalnızca el yazısının çirkinliği ya da yavaşlığı değildir; yazının biliş, dil ve motor bileşenlerinde yaşanan zorlukları da kapsamaktadır. Dil becerileri bakımından ifade etme ve dil işleme becerileriyle yakından ilişkilidir.

- Yazılı anlatımda yazılar çoğunlukla kısa, basit düzeyde olur ve düşünce akışını iletmede yetersizdir.
- Olay sırasını oluşturmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, giriş-gelişme-sonuç gibi yapısal unsurları kullanmada zorluklar gözlenir.
- Yetersiz sözcük dağarcığı yazılı anlatımın basitleşmesine neden olur ve tekrarlara sık rastlanır.
- Zayıf dilbilgisi ifade edilen cümlelerin eksik ya da anlamsız olmasına neden olur. Fiillerin doğru çekimlenmesi, zaman kiplerinin tutarlı ve uygun kullanımı, cümle öğelerinin doğru sıralanması dilbilgisel kural hataları görülür.
- İfade edici dil güçlüğü düşüncelerin planlanarak, uygun ve anlaşılır şekilde yazıya aktarılmasında zorluklara neden olur. Bitişik ya da ayrı yazılan ekler, büyük harf kullanımı gibi dilin yapısına ilişkin kurallara uyulmasında hatalara sık sık rastlanır.
- Sözel planlama zorlukları, yazma sürecinden önce planlama yapmada yetersizlik ve konuyla ilgili anlamlı ve uygun içerikler oluşturmada eksiklik olarak kendini gösterir (Tuman, 1987; Berninger ve Richards, 2002; Özsoy ve Memiş, 2011).

### 2.2.3 Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaygınlığı

ÖÖG'nin yaygınlık verilerine bakıldığında Türkiye'de tanılanmış öğrenci sayısı 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5500, 2013-2014'te ise 7429 öğrenci olarak belirlenmiştir. Tüm özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler içerisinde ÖÖG %3'lük bir yer kaplamaktadır. ÖÖG'si olan öğrencilerin tanılanmasını birçok faktörün etkilediği göz önünde bulundurulmasına rağmen, bu düşük oran tanılama süreciyle ilgili eksiklikleri göstermektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan

araştırmalar sonucunda ise ÖÖG olan öğrencilerin özel eğitim alan grubun %39,2'sini oluşturduğu ortaya konmuştur.

ÖÖG tanısına sahip öğrencilerin en fazla zorluk yaşadığı alan okuma becerileridir (APA, 2013). Ülkemizdeki verilere bakıldığında ÖÖG ile tanılanmış öğrencilerin %90'ında okuma gúçlüđu olduğu belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2018).

#### **2.2.4 Özgöl Öğrenme Gúçlüđu Belirtileri**

ÖÖG'nin bir bilgi işleme gúçlüđu olduğu söylenebilir. Bilgi işleme öğrenen ile görev arasındaki etkileşimi tanımlar. Bilgi işleme döngüsünün 3 ana bileşeni vardır. Bunlar dış ortamdan gelen girdi, bu girdiyi bilişsel anlamlandırma süreci ve çıktı olarak sıralanmaktadır. ÖÖG'li çocuklar bu döngünün bir ve/veya daha çok aşamasında zorluklar yaşayabilir. Etkileri okuma, yazma, yazım, matematik, hafıza, organizasyon, hareket, konuşma becerilerinde görülebilir (Reid, 2012).

Okuma becerisindeki belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- Kelimelerdeki sesleri tanımada zorluk,
- Harf kombinasyonlarını hatırlamada zorluk,
- Ses ve harfleri hatalı sıralama,
- Yüksek sesle okurken kelimelerin/heceler/harflerin yerini değiştirme,
- Harf atlama/çıkarma/ekleme,
- Okuduğu yeri sırayı kaybetme,
- Alfabeyi sıralamada zorluk,
- Okurken yavaş okuma ve tereddütlü olma eğilimi,
- Aynı veya benzer seslere sahip sözcükleri karıştırma.

Yazma becerisindeki belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- Tutarsız yazı stili, yavaş yazma,
- Büyük ve küçük harflerin tutarsız kullanımı,
- Bazen alışılmadık yazı tutuşu,
- Yazı yazmada isteksizlik.

Yazım becerisindeki belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- Yazım kurallarını hatırlamakta zorluk,
- Yazarken fonolojik hatalar yapmak,

- Sesli harflerin karıştırılması veya atlanması,
- ‘bakkal, kullanmak’ gibi aynı ünsüzün yan yana geldiği sözcüklerde zorluk.

Matematik becerisindeki belirtiler şu şekilde sıralanabilir:

- Toplama veya çıkarma gibi hesaplamalarda sorun yaşama,
- Sürekli el parmak hesabı yapma,
- Grafik ve çizelgeleri anlamada zorluk,
- Çarpım tablosunu öğrenmede zorluk,
- Yer yön bulmada zorluk,
- Analog saatleri okumada zorluk,
- Nesnelere arası uzaklığı anlamada zorlanma,
- Matematiksel sembolleri karıştırma,
- Gün, hafta, ay ve mevsimleri anlamada zorluk.

Hafıza becerisindeki belirtiler kısa ve uzun süreli hafıza becerilerinde güçlükler olarak görülebilir. Organizasyon becerisindeki belirtiler zaman çizelgesi kullanmada güçlük, ev ödevlerini hatırlama ve düzenlemede problemler yaşama şeklinde görülebilir. Hareket becerisinde belirtiler mobilyalara çarpma, sık sık takılıp düşme, ayakkabı bağcıkları bağlama gibi görevlerde zorluk ve koordine edememe şeklinde görülebilir.

Konuşma gelişimindeki belirtiler şu şekilde sıralanabilir; benzer seslerin karıştırılması, zayıf artikülasyon becerileri, isimlendirme güçlükleri, zayıf uyak farkındalığı, zayıf sözdizimsel yapı.

Sıralanan bu belirtiler değişken oranlarda görülebilmektedir. Bu belirtilerin ciddiyeti dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir (Lyon vd., 2003; Berninger ve Wolf, 2009; Reid, 2012).

### **2.3 Dil**

Dil, iletişim veya kendini ifade etme amacıyla seslerin (veya işaretlerin veya yazılı sembollerin) sistematik ve geleneksel kullanımınıdır (Crystal, 1995). ASHA'nın tanımına göre dil; taleplerimizi iletmek ve düşüncelerimizi aktarmak amacıyla kullandığımız sözcükler olarak tanımlanmaktadır (ASHA, 2021). Bloom ve Lahey'e göre dil insanların duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini başkalarına iletmek amacıyla

kullandıkları, belirli işaretler ve kurallardan oluşan sistem olarak da tanımlanır (Bloom ve Lahey, 1978).

Dil iç içe geçmiş bir sistemdir ve en anlaşılır düzeyde incelemek için üç ana bileşene ayrılabilir. Bu bileşenler biçim, içerik ve kullanım olarak sıralanabilir. Konuşma dilinin yapısal organizasyonunu meydana getiren biçim bileşeni sentaks (söz dizimi/dizin bilgisi), morfoloji (biçim bilgisi) ve fonoloji (sesbilgisi) öğelerini içerirken; içerik bileşeni semantiği (anlam bilgisi) bulundurur; kullanım ise dilin iletişim sağlama fonksiyonunu kapsayan pragmatigi (kullanım bilgisi/edim bilgisi) içerir (Bloom ve Lahey, 1978).

### **2.3.1 Dilin Bileşenleri**

#### **2.3.1.1 Fonolojik Bileşeni**

Fonoloji seslerin yapısını, dağılımını ve nasıl sıralanması gerektiğini kontrol eden bileşenidir. Her dil, çeşitli konuşma sesleri veya fonemler kullanır. Fonem, bir dildeki anlam farkı oluşturabilecek en küçük ses birimidir. Fonemlerin dağılımı ve sıralanmasını yöneten fonolojik kurallar sistemi, fonemlerin üretiminin mekanik eylemi olan konuşma becerisinden farklıdır. Fonolojik kurallar olmadan fonemlerin rastgele bir düzende olması kaçınılmazdır.

#### **2.3.1.2 Morfolojik Bileşeni**

Morfoloji sözcüklerin iç organizasyonu ile ilgili olan kök ve eklerin kurallı düzenleniş şekillerini içerir. Morfolojinin temeli olan ve sözcükleri oluşturan birim morfemdir. Morfem (biçimbirim), bir dilde tek başına anlam taşıyan en küçük dilbilgisel birimdir. Morfemlerin anlamı değişmeden ya da anlamsız birimler ortaya çıkmadan bölünmesi mümkün değildir. Morfemler bağımlı ve bağımsız morfem olarak iki grupta incelenebilir (Topbaş 2001).

#### **2.3.1.3 Sentaks Bileşeni**

Sentaks bir cümlenin yapısıyla ilgili, sözcüklerin belli kurallar çerçevesinde diziliş kurallarını içerir. Her dilin kendine has diziliş kuralları bulunmaktadır. Sentaks hangi kelime dizilerinin dilbilgisel bakımdan uygun olup olmadığını sınırlandırır. Kelime, kelime grupları ve cümle sırası; sözcükler arası ilişkiler, cümle türleri, cümle organizasyonu ile ilgili belli kurallar bulunmaktadır.

#### **2.3.1.4 Semantik Bileşeni**

Anlam bilimi içerik, nesne, olay ve nesnelere ile olaylar arasındaki ilişkileri temsil eden sözcük veya sözcük kombinasyonlarının anlamını yöneten kurallar bütünüdür. Bu kurallar her dilde belirli kriterlerle sistemleştirilmiştir (Topbaş 2001; 1997).

#### **2.3.1.5 Pragmatik Bileşen**

Pragmatik dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir (Topbaş, 2001). ASHA'ya göre pragmatik, işlevsel ve sosyal açıdan doğru bir iletişim için dilin diğer bileşenlerini (fonoloji, morfoloji, sentaks, semantik) bir araya getiren bir sistemdir. Bu bileşen, dilin “neden” ve “nasıl” kullanıldığıyla ilgili olan bileşendir (Reed, 2018).

Pragmatik, dilin yapısıyla ilgili kurallarından ziyade iletişim kurmak için nasıl kullanıldığına odaklanır. Pragmatik kurallar iletişimciler arasında konuşma akışını yönetir. Pragmatik kurallar temel üç çerçevede incelenebilir. İletişim sırasında konuşmanın bağlamına ve iletişimcilerin rollerine uygun dilsel formun, sözcük ve ifadelerin seçilmesi önem taşımaktadır. İletişimde tercih edilen dilin kurallarına uyacak şekilde iletişim kurulmalıdır. Sosyal normlara ve geleneksel ortamlara uygun olacak biçimde dili kullanmaya dikkat edilmelidir (Paul ve Norbury, 2012; Owen, 2016).

Konuşma “iş birliği ilkesi” (Grice, 1975) ile yönetilir; konuşmaya katılan bireyler birbirleri arasında iş birliği yapar. Nerede, ne zaman, kiminle, ne şekilde iletişim kurmayı tercih ettiğimiz doğrultusunda seçim yapar, dinleyicinin geribildirimlerinden yola çıkarak dil kullanımımıza yön veririz (Topbaş, 2001). Etkili ve anlamlı bir iletişim ortamı oluşturabilmek, toplum içinde özgür bir yaşama sahip olmak, akademik, sosyal ve iş ortamlarında etkinliklere katılım sağlayabilmek için pragmatik kurallar büyük önem taşımaktadır (Diken, 2014).

İletişim sırasında bir konu seçme, bu konuyla ilgili sohbeti sürdürme ve katkıda bulunma, konuşma esnasında sırayla söz alma, bir konuyu sonlandırma, konuşma sırasındaki hataları düzeltme, bulunulan durumlara göre uygun uyarlamalar yapma, çıkarım yapma, mecazi dili (atasözü, deyim, metafor) anlayabilme ve uygun şekilde kullanabilme, jest ve mimikleri doğru şekilde yorumlayabilme, nezaket kurallarına uyma, sosyal rollerin farkında olma bu kurallardan bazılarıdır (Adams, 2015; Norbury, 2014).

### 2.3.2 Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirmesi

Pragmatik dil becerileri içinde bulunulan sosyal ve kültürel yaşantılarla biçimlendiği için bu becerilerin değerlendirilmesi diğer bileşenlere göre daha karışıktır. Pragmatik dil becerileri bağlamdan etkilendiği için yapılandırılmış ortamda değerlendirmek zordur. Bu yüzden de farklı ortamlarda ve farklı bireylerle iletişim kurarken gözlem yapma olanağı buldukları için, değerlendirmede ebeveyn, öğretmen ve uzmanlardan yararlanılmalıdır (Adams, 2015; Norbury, 2014). Değerlendirmede kullanılan standardize testler ve kontrol listeleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2**

*Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Standardize Testler ve Kontrol Listeleri*

Aracın Adı	Yazarlar	Yaş
<b>Pragmatik Dil Testi (PDT)</b> Test of Pragmatic Language (TOPL)	Özdüvan, 2005 (Uyarlama) Phelps- Gunn, 1992	6-18
<b>Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri;</b> <b>TİGE</b> MacArthur Bates Communicative Development Inventory; MB-CDI	Aksu-Koç vd., 2011 (Uyarlama) Fenson, vd., 1993	8-36 ay
<b>İletişim Becerileri Kontrol Listesi İBK-2</b> Children Communication Checklist CCC-2	Unal, 2014 Namlı ve Şahin, 2022 (Uyarlama) Bishop, 2003	4-16
<b>Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri:</b> <b>Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi</b> Language Use Inventory for Young Children: An Assessment of Pragmatic Language Development; LUI	İyigün, 2021 (Uyarlama) O'Neill, 2007	18-47 ay
<b>Yale Pragmatik Protokolü (YPP)</b> The Yale in vivo Pragmatic Protokol: YiPP	Çorbacı-Serin, 2022 (Uyarlama) Simmons vd., 2014	9-11
<b>Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2)</b> Test of Pragmatic Language Second Edition (TOPL- 2)	Aktaş ve Tekinarslan (2021) (Uyarlama) Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007	6-12
<b>Erken Sosyal İletişim Ölçeği</b> Early Social Communication Scales; ESCS	Ökçün-Akçamuş vd., 2019 Mundy vd. 2003	8-30 ay
<b>Günlük İletişim Becerilerinin Pragmatik Profili</b> Pragmatics Profile of Communication Skills in Children	Tezel, 2015 (Uyarlama) Dewart ve Summers, 1995	0-4 5-10
<b>Pragmatik Dil Becerileri Envanteri</b> Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)	Alev vd., 2014 (Uyarlama) Gilliam ve Miller, 2004	5-12
Clinical Assessment of Pragmatics (CAPs)	Lavi, Mainess ve Daher, 2016	7-18

**Tablo 2.2***(Devam)Pragmatik Dil Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Standardize Testler ve Kontrol Listeleri*

Aracın Adı	Yazarlar	Yaş
Assessment of Comprehension and Expression (ACE Adams vd., 2001 6-11)		6-11
Assessment of Pragmatic Language: Preschool (APL:P)	Hyter, 2007	2-6
The Listening Skills Test / LIST	Lloyd, Peers ve Foster, 2010	3-6 6-11
Test of Language Competence –Expanded Edition (TLC-Expanded)	Wiig ve Secord, 1989	5-18
Assessment of Language Impaired Children’s Conversations (ALICC)	Bishop ve Adams, 1989	4-16
Pragmatic Protocol	Prutting ve Kirchner, 1987	7-16 ve Yetişkin
Social Interactive Coding System	Rice, Sell, ve Hadley, 1990	4-6

*Kaynak:* Namlı, Ş. 2013, 67-92.

Pragmatik dil becerileri açısından yetersizlik gösteren çocuklar genellikle sosyal becerilerin gelişimi bakımında risk grubunda yer almaktadırlar. Pragmatik dil yetersizlikleri olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha kısıtlı iletişim kurdukları gözlenmiştir ve bu nedenle de oyun arkadaşı olarak seçilmemektedirler. Bu durum akran etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Donno vd., 2010; Gibson vd., 2013; Helland vd., 2014; Helland ve Helland, 2017; Janik Blaskova ve Gibson, 2021; Mackie ve Law, 2010; Zaidman Zait ve Most, 2020). Ek olarak pragmatik dil becerilerindeki yetersizlikler çocuklarda bazı davranış problemlerine (Conti-Ramsden vd., 2013; Helland vd., 2014; Helland ve Helland 2017; Ketelaars vd., 2010; Levinson vd., 2020) ve çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde gerilik görülmesine (Conti-Ramsden ve Botting, 2004) yol açmaktadır.

### **2.3.3 Tipik Pragmatik Dil Gelişimi**

Pragmatik beceri, bireyin başka kişilerle iletişim kurabilmesi için gerekli bilgileri dil aracılığıyla kazandığı bir sosyal gelişim sürecidir. Bu beceri bir anda edinilmez, süreç içerisinde farklı kaynaklardan gelen uyaranlarla zaman içinde edinilir (Manso vd., 2010; Papafragou, 2018). Temel pragmatik beceriler çok erken yaşlarda gelişmeye başlar ancak çocukluk ve ergenlik döneminde geliştirilir ve şekillendirilir. Çocuk yaş aldıkça katılabileceği sosyal ortam ve sosyal aktivite fırsatları artar. Bu sayede

içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bir üyesi olmayı başarabilir (Bishop, 2014). Çocukların dili etkin bir şekilde kullanma yeteleri, pragmatik yeterlilikleri aile, akran ve okul ortamlarına katılımlarıyla geliştirilir. Aile, okul ve akran etkileşimi ortamları uygun dil kullanımını edinme becerisi için hem bir araç hem de bir motivasyon kaynağıdır. Çocuklar bu ortamlar içerisinde maruz kaldığı iletişim bağlamlarında dili sosyal etkileşim için bir araç olarak kullanmayı öğrenirler (Marcos, 2001).

Bebekler doğum ile 1 yaş aralığında mesajı ileten kişinin iletişimsel niyetini anlama ve ortak dikkat kurma becerisini edinirler. Bunlar pragmatik dil becerilerinin ilk kilometre taşlarıdır (Clark, 2018; Longobardi vd., 2017; Mumme ve Fernald, 2003; Tomasello, 2010; Woodward, 2003; Woodward ve Guajardo, 2002). 12-18 ay arasındaki dönemde talep etmek, reddetmek, yorum yapmak gibi bir dizi iletişimsel niyet geliştirirler. 18-24 ay aralığında sınırlı sayıda olmak üzere sözlü sıra alma, içinde bulunduğu duruma uygun duygu ve davranış düzenleme, basit düzeyde konu kontrolünü yönetme gibi pragmatik becerileri edinirler. 24-36 ay arasında sözlü olarak duygusunu ifade etme, dikkat çekici kelimeler kullanma, sık kullanılan nezaket terimlerini edinme gibi beceriler görülmeye başlar. Yine bu dönemde kandırmacayı anlayabilir, başkalarının kendisinden farklı hissedebileceğini kavrar (Adams, 2002; Russel, 2007). 3-4 yaş döneminde daha uzun diyaloglara katılır, konuşmayı başlatır ve sonlandırır, şaka yapma ve alay etme için dili kullanmaya başlar, hikâyeden çıkarım yapar. 4-5 yaş döneminde iletişimde konu değişimini hızlı şekilde yönetebilir, birine vaatte bulunan ifadeler kullanabilir. İletişimde olduğu kişinin yaşını, cinsiyetini, sosyal durumunu, statüsünü dikkate alarak iletişim biçimlerini uyarlayabilir (Davies ve Katsos, 2010; Matthews vd., 2007).

Okul döneminde konuşma konularını genişletir, birini ikna etmek, pazarlık etmek ve görüş desteklemek için dili uygun şekilde kullanır, konuşulanlardan çıkarım yapar, iletişimde alaycılık, mecaz anlam, çifte anlamlar gibi öğeleri kullanır. Ergenlik dönemine girerken bireylerin genişleyen sosyal yaşamları karmaşık pragmatik dil becerilerini geliştirmeye zorlamasının yanında bunun için olanak da tanır. Daha fazla insanla farklı sosyal ortamlarda bir arada olma fırsatı, diğer bireylerin bakış açılarını anlamlandırma ve onlarla olan iletişimde dili stratejik olarak kullanma becerisini motive eder. Akran grubuna özgü argo ifadelerin, jestlerin, esprilerin, üstü kapalı ifadelerin, güncel terimlerin uygun kullanımı yetisini edinirler (Bryant, 2009).

### **2.3.4 Konuşma Sesi Bozukluğu ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki**

2022’de yapılan yüksek lisans tez çalışmasında KSB olan ve KSB olmayan ilkokul öğrencilerinin pragmatik dil becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışma 6-8 yaş aralığındaki 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 26’sının KSB tanısı olup kalan 26’sı tipik gelişim göstermektedir. KSB’si olan grubun 17’si erkek 9’u kız öğrenciden oluşurken, TGG grubunun 12’si erkek 14’ü kız öğrenciden oluşmuştur. KSB değerlendirmesi için tüm katılımcılara SST ve SAT uygulanmıştır. Pragmatik becerilerin değerlendirmesi için PDBE-TV uygulanmıştır. PDBE-TV skorları incelendiğinde toplam ham puanı ve toplam standart puanı 2 grup arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. PDBE-TV’nin alt ölçek puanlarına bakıldığında sosyal etkileşim alt ölçek puanının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. TGG grubunun sosyal etkileşim alt ölçek puanı konuşma sesi bozukluğu olan gruptan anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KSB’si olan grubun sosyal alanda zorluk yaşadığı ve bundan dolayı eğitim planlamasında sosyal alandaki güçlüğü de dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Altın Yakut, 2022).

### **2.3.5 Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişki**

2021’de Etlan ve Acarlar tarafından yapılan bir çalışmada ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma 62 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Katılımcılar 5. ve 6. sınıfa devam etmekte olan 31 ÖÖG tanılı ve 31 TGG olan öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların 24’ü 5. sınıf kalan 38’i 6. sınıf öğrencileridir. Veri toplama sürecinde PDBE-TV ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. PDBE-TV ile pragmatik dil becerileri değerlendirilirken, FOOE ile okuduğunu anlama becerisi değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda ÖÖG’si olan çocukların her iki envantere de daha düşük puan aldıkları görülmüştür. PDBE-TV’nin alt testlerine bakıldığında ÖÖG’si olan öğrenciler sınıf içi etkileşim alt testinde çok zayıf, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim alt testinde zayıf puan almışlardır. TGG grubu tüm alt testlerde ortalama puan almıştır (Etlan ve Acarlar, 2021).

2020’de Yılmaz ve Şemşedinovksa tarafından yapılan çalışmada ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerileri incelenmiştir. İstanbul ilindeki ilkokul öğrencilerinden seçilen katılımcı grubuyla karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır. Çalışmaya 8-10 yaş aralığında 100 öğrenci dahil edilmiş olup bunların 50’si ÖÖG tanılı

kalan 50'si TGG grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar 32 kız, 68 erkek öğrenci olarak seçilmiştir ve aynı yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre eşleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak PDBE-TV kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçek puanları PDBE-TV'nin norm grubuna göre bakılarak incelenmiştir. Analizler sonucunda ÖÖG tanısı olanların büyük bir çoğunluğunun ortalama altında kaldığı görülmüştür. TGG grubunun tamamı ortalama ve ortalama üstü puanlar aldığı görülmüştür. ÖÖG tanısı olan öğrenciler ile TGG grubunun performansları karşılaştırıldığında PDBE-TV'nin 3 alt ölçeğinde de ÖÖG tanısı olan öğrenciler daha düşük puan almışlardır. ÖÖG tanılı öğrencilerin dilin yalnızca fonolojik bileşeninde değil pragmatik dil becerilerinde de zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin akademik becerilerinin yanında dil becerilerinin de ayrıntılı olarak incelenmesi ve uygun eğitim programları oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Yılmaz ve Şemşedinovksa, 2020).

2020'de Ferrara ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada Children Communication Checklist 2. baskısı (CCC-2) anketini kullanılarak TGG (n=26), yüksek işlevli otizmi olan (n=19), ÖÖG' si olan (n=21) ve hem dil bozukluğu hem de ÖÖG'si olan (n=23) örnekleme dil becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları CCC-2'nin iletişim bozukluğu olan çocukları iletişim bozukluğu olmayan akranlarından ayırt edebilen bir tarama ölçütü olarak geçerliliğini desteklemiştir. ÖÖG tanılı çocukların TGG olan çocuklardan daha düşük puan aldığı görülmüştür (Ferrara vd., 2020).

2017'de Cardillo ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada ÖÖG tanılı, sözel olmayan ÖÖG tanılı ve TGG olan üç farklı grubun pragmatik dil becerileri ve zihin kuramı becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada ÖÖG'li çocukların pragmatik dil ve sosyal algı becerilerini TGG grubuyla karşılaştırmak ve ÖÖG, sözel olmayan ÖÖG ve TGG grupları arasında ayırım yapabilecek en iyi görevleri belirlemek amaçlanmıştır. ÖÖG'si olan çocukların pragmatik dil becerilerinin farklı alanlarında TGG grubundan daha düşük performans gösterdikleri görülmüş ve eksiklikler özellikle metafor anlayışlarındaki eksikliklerle karakterize edilmiştir. ÖÖG'li çocukların Zihin Kuramı görevlerinde de TGG grubundan önemli ölçüde farklılaştığı görülmüştür. ÖÖG'li katılımcılar başkalarının inançlarını, niyetlerini, düşüncelerini ve fikirlerini anlamada ve mecazi dil anlayışında belirgin şekilde yetersizlik ortaya koymuştur.

1991'de Lapadat 33 çalışmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Çalışmasında dil bozukluğu ya da ÖÖG olan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin

nicel bir sentezini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre G ve dil bozukluğu olan çocukların normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarına göre pragmatik dil becerilerinde güçlükler yaşadığı açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu yetersizlik, hangi pragmatik dil becerilerinin değerlendirildiğine, verilen eğitimin içeriğine ve eğitimin bağlamına, katılımcıların yaş düzeylerine ve çalışmada tercih edilen araştırma tasarımına bağlı olarak net bir şekilde görülmektedir. Dil bozukluğu veya G'si olan öğrencilerin dil değerlendirme prosedürlerinde mutlaka pragmatik dil becerilerinin de hedeflenmesi gerektiği ve uygulanacak müdahale programının pragmatik eksikliklere yönelik çalışmaları da barındırması gerektiği belirtilmiştir.



### 3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karşılaştırmalı betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Betimsel araştırmada ilgi duyulan bir konu hakkında detaylı bilgi toplama ve konuyu tanımlama amaçlanır. Betimsel çalışmalarda amaç bireyleri, olayları ya da koşulları oldukları gibi inceleyerek tanımlamaktır (Jones ve Bartlett, 2008). Karşılaştırmalı betimsel çalışmalarda zaman içerisindeki eğilimler boylamsal veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırılabilirken, kesitsel veri toplama yöntemleri cinsiyet, eğitim, yaş gibi grupları tanımlama ve karşılaştırma fırsatı sunmaktadır (Polit ve Beck, 2018).

Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan onay alınmıştır (Onay Tarihi: 31.01.2024, Protokol No: 682255) (Ek-1).

#### 3.2 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu KSB tanısı olanlar, ÖÖG tanısı olanlar ve TGG 6-9 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. KSB tanısı olan katılımcıların eşlik eden başka gelişimsel veya nörolojik bir tanısı bulunmamaktadır. Aynı durum ÖÖG tanısı olan katılımcılar için de geçerlidir, katılımcılarda ÖÖG dışında eşlik eden başka bir tanı bulunmamaktadır. Katılımcılar Ankara'da bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde terapi alan çocuklar içerisinde seçilmiştir. KSB tanısı olan 19, ÖÖG tanısı olan 18, TGG 21 katılımcı olmak üzere toplamda 58 katılımcıyla çalışma yürütülmüştür.

Katılımcı seçiminde bazı dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur:

- Katılımcıların 6-9 yaş aralığında yer alması
- KSB olan çocuklar için DKT tarafından sadece KSB ile tanılanmış olması
- ÖÖG olan çocuklar için Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporunda ÖÖG tanısının olması
- Belirtilen tanıların haricinde eşlik eden bir tanının veya gelişimsel bir bozukluğun olmaması

**Tablo 3.1***Katılımcı Gruplarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı*

		Grup							
		Tipik Gelişim Gösteren Grup		Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup		Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup			
		n	%	n	%	n	%	$\chi^2$	p
Cinsiyet	Erkek	10	47,6%	10	52,6%	10	55,6%	0,254	0,881
	Kadın	11	52,4%	9	47,4%	8	44,4%		
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	4	19,0%	6	31,6%	7	38,9%	3,184	0,785
	Ortaokul	5	23,8%	4	21,1%	3	16,7%		
	Lise	6	28,6%	5	26,3%	6	33,3%		
	Lisans	6	28,6%	4	21,1%	2	11,1%		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	4	19,0%	4	21,1%	4	22,2%	4,893	0,558
	Ortaokul	3	14,3%	3	15,8%	6	33,3%		
	Lise	8	38,1%	8	42,1%	7	38,9%		
	Lisans	6	28,6%	4	21,1%	1	5,6%		
Yaş Kategorik	6 Yaş	6	28,6%	6	31,6%	6	33,3%	0,770	0,942
	7 Yaş	7	33,3%	8	42,1%	6	33,3%		
	8 Yaş	8	38,1%	5	26,3%	6	33,3%		

Ki-Kare Testi;  $p < 0,05$

Tablo 3.1.'den de görülebileceği gibi katılımcı cinsiyetleri 30 erkek, 28 kız şeklindedir. 6;0-6;11 yaş aralığında 18 katılımcı, 7;0-7;11 yaş aralığında 21 katılımcı ve 8;0-8;11 yaş aralığında 19 katılımcı bulunmaktadır. TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan çocuklardan oluşan üç grup arasında cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile yaş kategorileri açısından yapılan karşılaştırmalarda, hiçbir değişkende istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Gruplardaki erkek ve kız çocuk oranları birbirine oldukça yakındır ve benzer şekilde, anne ve babaların eğitim düzeyleri (ilkokul, ortaokul, lise, lisans) ile çocukların yaş dağılımları (6, 7 ve 8 yaş) da tüm gruplarda dengeli şekilde dağılmıştır. Bu üç grup demografik özellikler açısından homojendir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak TODİL, SST-SET, ve PDBE-TV kullanılmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

#### 3.3.1 Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) (Ek-2), Test of Language Development-Primary: Fourth Edition'ın Türkçeye uyarlamasıdır. 4;0 - 8;11 yaş aralığında alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen standardize bir testtir. Test içeriğinde 9 alt test yer almaktadır. Bu testlerin ilk 6'sı temel test, son 3 testi tamamlayıcı test olarak yer almaktadır. Alt testler Dilbilgisel Anlama, Dilbilgisel

Tamamlama, Sözcük Dağarcığı, Sözcük Sesletimi, Sözcük Ayırt Etme, Cümle Tekrarı, Resim Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı ve Sesbirimsel Analiz alt testi olarak sıralanabilir (Topbaş ve Güven, 2017). Tez yazarı TODİL uygulayıcı sertifikasına sahiptir (Ek-3). TODİL uygulamaları her çocukla tek oturumda tamamlanmıştır.

### **3.3.2 Sesletim Sesbilgisi Testi – Sesletim Alt Testi (SST-SET)**

Sesletim Alt Testi (Ek-4), 2 yaştan itibaren uygulanan ve çocukların sesletim bozukluklarını değerlendirmeyi hedefleyen norma dayalı standardize edilmiş bir testtir. Topbaş (2006) tarafından geliştirilmiştir. SST çocuklarda sesletim ve ses bilgisel gelişimi değerlendirerek bu gelişim boyutları hakkında bilgi vermektedir. SST sesletim bozukluklarını tespit etmek, tutarlı ve/veya tutarsız hata örüntülerini saptamak, gecikmiş ses bilgisel gelişim basamaklarını takip etmek, ses bilgisindeki hatalara yönelik ayırıcı tanıyı saptamak, çocuğun konuşma anlaşılabilirliği yüzdesel olarak belirlemek, çocuğun yanlış ve/veya hatalı ürettiği sesleri belirlemek ve ardından terapi programına dahil etmeyi amaçlamaktadır. SST üç alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler Sesletim Alt Testi (SET), İşitsel Ayırt Etme Alt Testi (İAT) ve Sesbilgisel Analiz Alt Testidir (SAT) (Topbaş, 2006).

SET ses birimlerin nasıl üretildiğinin ve artikülasyon yeterliliğinin ölçüldüğü bir alt testtir. Test sırasında resim adlandırma yoluyla değerlendirme yapılır. Türkçede toplamda 24 ses birim tek, iki, üç ve çok heceli kelimeler içerisinde hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu olmak üzere farklı konumlarda yer almaktadır. Değerlendirilen bireyin cevaplarına göre test Uluslararası Sesçil Alfabe (IPA) ile yazılarak sesletim hataları belirlenmektedir.

### **3.3.3 Pragmatik Dil Becerileri Envanteri – Türkçe Versiyon (PDBE-TV)**

PDBE-TV (Ek-5), James E. Gilliam ve Lynda Miller tarafından Amerika’da 2004 yılında geliştirilen “Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)” isimli pragmatik becerileri değerlendirme aracınının Türkçeye uyarlamasıdır (Kıyak ve Diken, 2018). PDBE-TV Alev vd. (2014) tarafından 2014’te uyarlanmıştır (Alev vd., 2014). Tez yazarı kullanım iznine sahiptir (Ek-6). Envanter uygulanmadan önce katılımcı ebeveyninden (Ek-7) ve öğretmeninden onam alınmıştır (Ek-8).

PDBE-TV, 45 maddelik, norm referanslı, öğretmen değerlendirmesine dayalı bir değerlendirme aracıdır. Değerlendirme kategorisi 5-12 yaş arası çocuklarda pragmatik dil

gelişimidir. Ortalama olarak 5-10 dk içinde uygulanabilmektedir. 9 puanlı bir Likert ölçeğidir. Öğretmen pragmatik dil becerilerini normalden düşük, normal ve normalin üstü şeklinde 1-9 aralığında bir puanlama ile değerlendirir. Değerlendirme sonundaki puanlar standart puan karşılığına dönüştürülür ve aynı cinsiyet ve yaş grubuyla karşılaştırılır.

Envanterde üç başlık altında toplam 45 madde yer almaktadır. Alt başlıklar sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri, kişisel etkileşim becerileri şeklinde sıralanmaktadır. Sınıf içi etkileşim becerileri başlığında sohbet ederken ilgili konuyu devam ettirme, nesne işlevlerini tanımlayabilme, mecaz kullanımları anlama ve konuşmasında doğru şekilde yer verme gibi maddeler değerlendirilir. İlk 15 madde bu başlık altında bulunmaktadır.

Sosyal etkileşim becerileri başlığında uygun zamanda konuşma veya susma, iletişim esnasında doğru şekilde sıra alma, bireyin eylemlerinin ne gibi sonuçlar doğurabileceğinin farkında olma, sınıfta belirlenmiş olan kuralları anlama ve bunlara uyma gibi maddeler değerlendirilir. 16-30 maddeleri bu başlık altında yer almaktadır.

Kişisel etkileşim becerileri başlığında iletişim başlatma, sözel oyunlara uyum sağlayabilme, iletişimde kullanılan sözel olmayan jest ve mimikleri etkileşim ortamına uygun ve doğru olarak kullanma, çevresindekilerden yardım isteğinde bulunma gibi maddeler değerlendirilir. 21-45 maddeleri bu başlık altında yer almaktadır (Kıyak ve Diken, 2018).

PDBE-TV katılımcının öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Envanterin ilk bölümünde öğrencinin tanımlayıcı bilgileri doldurulduktan sonra sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim ile ilgili 15'er madde puanlanmıştır. Her bir maddede 9'lu derecelendirme ölçeğiyle puanlama yapılmıştır. Envanter araştırmacıya kapalı zarfta tekrar iletilmiştir. Puanlar toplanarak ham puan hesaplanmış, ardından yüzdelik ve standart puan hesaplamaları yapılmıştır.

### **3.4 Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde her bir katılımcıya TODİL, SST-SET ve PDBE-TV uygulanmıştır. TODİL ortalama 40-50 dk'lık bir sürede ve SST-SET 20 dk'lık bir sürede araştırmacı tarafından uygulanmıştır. PDBE-TV her bir katılımcının sınıf öğretmenine kapalı şekilde iletilmiştir. Öğretmen tarafından doldurulan envanterin yine kapalı zarfta araştırmacıya iletmesi istenmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde SPSS 30.0 programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) testleri, Histogram ve Q-Q Plot grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kategorik değişkenlerin karşılaştırılması ve gruplar arasındaki farkların değerlendirilmesi için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Sürekli değişkenlerde üç veya daha fazla bağımsız grubun karşılaştırılması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış; anlamlı fark tespit edilen durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu durumlarda kullanılan Scheffé testi ile Posthoc analizleri yapılmıştır. Normallik varsayımını sağlamayan sürekli değişkenler için ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların çeşitli test puanları ve tanımlayıcı kategorik özelliklerine ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılımları ile betimlenmiştir. Tüm testler için istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir.

## 4 BULGULAR

Bu bölümde verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.1**

*Katılımcı Gruplarının Toplam Standart PDBE-TV Puanı ve PDBİ Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması*

	Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark	
PDBE-TV	Toplam Standart Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	29,00	5,17	19	41	30,054	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	27,42	3,72	21	33			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	18,11	4,90	11	25			
PDBİ	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	98,05	9,36	80	120	30,556	<0,001	3<1	
	(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	95,32	6,65	84	105			3<2	
	(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	78,22	8,92	65	91				

ANOVA Testi;  $p<0,05$

Tablo 4.1’de katılımcı gruplarının toplam standart PDBE-TV puanı ve PDBİ ortalama puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tablo 4.1’e göre TGG grubun PDBE-TV toplam standart puan ortalaması 29,00 ( $ss=5,17$ ), KSB’si olan grubunki 27,42 ( $ss=3,72$ ) ve ÖÖG’si olan grubunki ise 18,11 ( $ss=4,90$ ) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, PDBİ açısından da TGG grubun ortalaması 98,05 ( $ss=9,36$ ), KSB’si olan grubun ortalaması 95,32 ( $ss=6,65$ ) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 78,22 ( $ss=8,92$ ) olarak saptanmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre TGG, KSB’si olan ve ÖÖG’si olan çocuklardan oluşan üç grup arasında hem PDBE-TV toplam standart puanları hem de Pragmatik Dil Becerisi İndeksi (PDBİ) puanları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $F(2, 55) = 30,054$ ,  $p<0,001$ ;  $F(2, 55) = 30,556$ ,  $p<0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG’si olan grup hem TGG gruptan hem de KSB’si olan gruptan anlamlı derecede düşük puanlar almıştır (3<1 ve 3<2). TGG grubuyla KSB’si olan grup arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

**Tablo 4.2***PDBE-TV Pragmatik Dil Becerisi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
PDBE-TV	Çok zayıf	0	0	0	0	5	27,7
Pragmatik Dil	Zayıf	0	0	0	0	5	27,7
Becerisi	Ortalama altı	3	14,2	4	21	5	27,7
	Ortalama	16	76,1	15	78,9	3	16,6
	Ortalama üstü	2	9,5	0	0	0	0

Tablo 4.2’de PDBE-TV Pragmatik Dil Becerisi puanlarının dağılımı verilmiştir. Tablo 4.2 incelendiğinde, TGG katılımcıların %14,2’sinin (n=3) ortalama altı düzeyde, %76,1’inin (n=16) ortalama düzeyde ve %9,5’inin (n=2) ortalama üstü düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %21’inin (n=4) ortalama altı düzeyde, %78,9’inin (n=15) ortalama düzeyde ve ÖÖG katılımcıların %27,7’sinin (n=5) çok zayıf düzeyde, %27,7’sinin (n=5) zayıf düzeyde, %27,7’sinin (n=5) ortalama altı düzeyde, %16,6’sının (n=3) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 2.3***Katılımcı Gruplarının Sınıf İçi Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
Sınıf İçi Etkileşim	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	99,14	17,09	66	132	28,863	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	90,58	13,75	58	107			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	62,72	15,01	37	86			
Standart Puan	Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	10,10	1,97	7	14	29,052	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	9,37	1,64	5	12			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	6,00	1,61	3	9			

ANOVA Testi; p<0,05

Tablo 4.3’te katılımcı gruplarında sınıf içi etkileşim ham puan ve standart puanlar karşılaştırılmıştır. TGG grubunun sınıf içi etkileşim ham puan ortalaması 99,14 (ss=17,09), KSB’si olan grubun ortalaması 90,58 (ss=13,75) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 62,72 (ss=15,01) olarak bulunmuştur. Standart puanlarda ise TGG grup ortalaması 10,10 (ss=1,97), KSB’si olan grup 9,37 (ss=1,64) ve ÖÖG’si olan grup 6,00

(ss=1,61) puan almıştır. Grupların sınıf içi etkileşim puanları incelendiğinde hem ham puanlarda hem de standart puanlarda anlamlı farklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 28,863, p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 29,052, p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG'si olan grup her iki ölçütte de hem TGG grubundan hem de KSB'si olan gruptan anlamlı derecede daha düşük puan almıştır ( $3 < 1$  ve  $3 < 2$ ). TGG grubuyla KSB'si olan grup arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, ÖÖG'si olan çocukların sınıf içi etkileşimde belirgin şekilde daha düşük performans gösterdiğini ortaya koymaktadır; KSB'si olan çocuklar ise TGG çocuklarla benzer düzeyde sınıf içi etkileşim performansına sahiptir.

**Tablo 4.4**

*Sınıf İçi Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Sınıf İçi Etkileşim Tanımlama	Çok zayıf	0	0	0	0	1	5,5
	Zayıf	0	0	1	5,2	5	27,7
	Ortalama altı	0	0	0	0	9	50
	Ortalama	21	100	18	94,7	3	16,6
	Ortalama üstü	0	0	0	0	0	0

Tablo 4.4'te tüm gruplarda sınıf içi etkileşim tanımlama düzeylerinin dağılımlarına yer verilmiştir. PDBE-TV Sınıf İçi Etkileşim alt testi puanlarının dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların tamamının (n=21) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %5,2'sinin (n=1) zayıf düzeyde, %94,7'sinin (n=18) ortalama düzeyde ve ÖGG katılımcıların %5,5'inin (n=1) çok zayıf düzeyde, %27,7'sinin (n=5) zayıf düzeyde, %50'sinin (n=9) ortalama altı düzeyde, %16,6'sının (n=3) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.5**

*Katılımcı Gruplarının Sosyal Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
Sosyal Etkileşim	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	98,71	14,42	68	135	15,329	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	98,00	12,12	80	130			3<2

**Tablo 4.5**

(Devam) Katılımcı Gruplarının Sosyal Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark	
Sosyal Etkileşim	Ham Puan	(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	73,50	20,27	41	110			
	Standart Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	9,48	1,78	6	14	20,987	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	9,37	1,30	8	13			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	6,28	1,99	3	10			

ANOVA Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.5'te katılımcı gruplarında sosyal etkileşim ham puanlar ve standart puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 4.5'te TGG grubunun sosyal etkileşim ham puan ortalaması 98,71 (ss=14,42), KSB'si olan grubun ortalaması 98,00 (ss=12,12), ÖÖG'si olan grubun ortalaması ise 73,50 (ss=20,27) olarak bulunmuştur. Standart puanlar incelendiğinde, TGG grubunda ortalamanın 9,48 (ss=1,78), KSB'si olan grupta 9,37 (ss=1,30), ÖÖG'si olan grupta ise 6,28 (ss=1,99) olduğu görülmektedir.

Grupların sosyal etkileşim puanlarına ilişkin bulgulara göre hem ham puanlarda hem de standart puanlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $F(2, 55) = 15,329$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 20,987$ ,  $p < 0,001$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG'si olan grup hem TGG hem de KSB'si olan grup ile karşılaştırıldığında anlamlı derecede daha düşük puanlara sahiptir (3<1 ve 3<2). TGG grubu ile KSB'si olan grup arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgular, ÖÖG'si olan çocukların sosyal etkileşimde gerek ham puan gerekse standart puan açısından diğer iki gruba göre belirgin biçimde daha düşük performans gösterdiğini; KSB'si olan çocukların ise TGG ile benzer düzeyde sosyal etkileşim becerisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.6***Sosyal Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

			TGG		KSB		ÖÖG	
			n	%	n	%	n	%
Sosyal Etkileşim Tanımlama	Etkileşim	Çok zayıf	0	0	0	0	1	5,5
		Zayıf	0	0	0	0	4	22,2
		Ortalama altı	2	9,5	0	0	9	50
		Ortalama	18	85,7	18	94,7	4	22,2
		Ortalama üstü	1	4,7	1	5,2	0	0

Tablo 4.6’da sosyal etkileşim tanımlama düzeylerinin dağılımı yer almaktadır. PDBE-TV Sosyal Etkileşim alt testi puanlarının dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %9,5’inin (n=2) ortalama altı düzeyde, %85,7’sinin (n=18) ortalama düzeyde, %4,7’sinin (n=1) ortalama üstü düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %94,7’sinin (n=18) ortalama düzeyde, %5,2’sinin (n=1) ortalama üstü düzeyde ve ÖGG katılımcıların %5,5’inin (n=1) çok zayıf düzeyde, %22,2’sinin (n=4) zayıf düzeyde, %50’sinin (n=9) ortalama altı düzeyde, %22,2’sinin (n=4) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.7***Katılımcı Gruplarının Kişisel Etkileşim Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
Kişisel Etkileşim Puan	Ham	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	93,29	12,31	63	119	21,438	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	85,74	12,20	58	107			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	64,89	16,85	41	92			
Standart Puan		(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	9,48	1,63	6	13	22,462	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	8,68	1,60	5	12			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	5,83	2,04	3	10			

ANOVA Testi; p<0,05

Tablo 4.7’de katılımcı gruplarının kişisel etkileşim ham puanları ve standart puanlarının karşılaştırılmıştır. TGG grubunun kişisel etkileşim ham puan ortalaması 93,29 (ss=12,31), KSB’si olan grubun ortalaması 85,74 (ss=12,20) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 64,89 (ss=16,85) olarak bulunmuştur. Standart puanlarda ise sırasıyla

TGG grup 9,48 (ss=1,63), KSB'si olan grup 8,68 (ss=1,60) ve ÖÖG'si olan grup 5,83 (ss=2,04) puan almıştır.

Grupların kişisel etkileşim puanları incelendiğinde hem ham puanlarda hem de standart puanlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 21,438, p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 22,462, p < 0,001$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG'si olan grup hem TGG grubuna hem de KSB'si olan gruba göre anlamlı derecede daha düşük puanlar almıştır ( $3 < 1$  ve  $3 < 2$ ). TGG grubuyla KSB'si olan grup arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular, ÖÖG'si olan çocukların kişisel etkileşimde belirgin şekilde daha düşük performansla sahip olduğunu, KSB'si olan çocukların ise TGG olan çocuklarla benzer düzeyde kişisel etkileşim becerisi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.8**

*Kişisel Etkileşim Tanımlama Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

			TGG		KSB		ÖÖG	
			n	%	n	%	n	%
Kişisel Etkileşim Tanımlama	Etkileşim	Çok zayıf	0	0	0	0	2	11,1
		Zayıf	0	0	1	5,2	6	33,3
		Ortalama altı	2	9,5	2	10,5	6	33,3
		Ortalama	18	85,7	18	94,7	4	22,2
		Ortalama üstü	1	4,7	0	0	0	0

Tablo 4.8'de kişisel etkileşim tanımlama düzeylerinin dağılımları incelenmiştir. PDDBE-TV Kişisel Etkileşim alt testi puanlarının dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %9,5'inin (n=2) ortalama altı düzeyde, %85,7'sinin (n=18) ortalama düzeyde, %4,7'sinin (n=1) ortalama üstü düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %5,2'sinin (n=1) zayıf düzeyde, %10,5'inin (n=2) ortalama altı düzeyde, %10,5'inin (n=2) ortalama altı düzeyde, %94,7'sinin (n=18) ortalama düzeyde ve ÖÖG katılımcıların %11,1'inin (n=2) çok zayıf düzeyde, %33,3'ünün (n=6) zayıf düzeyde, %33,3'ünün (n=6) ortalama altı düzeyde, %22,2'sinin (n=4) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.9**

*Katılımcı Gruplarının SST-SET Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	F	p	Fark
SST-SET	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	,14	,36	40,776	<0,001	1<2

**Tablo 4.9**

(Devam)Katılımcı Gruplarının SST-SET Ham Puanları ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	Ortalama	SS	F	p	Fark
SST-SET	Ham Puan	(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	13,11	8,89		
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	,28	,67		
	Standart Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	109,14	2,08	67,664	<0,001 1<2
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	49,13	32,00		3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	108,89	2,54		

ANOVA Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.9’da SST-SET ham puan ve standart puanları gruplar arasında karşılaştırılmıştır. TGG grubunun ham puan ortalaması ,14 (ss=,36), KSB’si olan grubun ortalaması 13,11 (ss=8,89) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ,28 (ss=,67) olarak bulunmuştur. Standart puanlarda ise TGG grubunun ortalaması 109,14 (ss=2,08), KSB’si olan grubun 49,13 (ss=32,00) ve ÖÖG’si olan grubun 108,89 (ss=2,54) olarak saptanmıştır.

SST-SET puanları analiz edildiğinde hem ham puanlarda hem de standart puanlarda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 40,776$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 67,664$ ,  $p < 0,001$ ). Scheffé testi sonuçlarına göre, KSB’si grup (2), hem TGG (1) hem de ÖÖG’si olan (3) gruptan anlamlı derecede daha yüksek SST-SET ham puanına sahiptir (1<2 ve 3<2). Standart puanlarda ise KSB’si olan grup, diğer iki gruba kıyasla anlamlı derecede daha düşük puan almıştır.

Bu bulgular, KSB’si olan çocukların SST-SET testinde hem TGG gruplarındakine hem de ÖÖG’si olanlara göre daha fazla hata yaptığını; TGG grubunun ve ÖÖG’si olan grupların ise benzer şekilde üst düzey performans sergilediğini göstermektedir.

**Tablo 4.10**

*Katılımcı Gruplarının TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Toplamı ve İndeks Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı	Ölçekli Puan Toplamı	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	71,67	6,19	58	84	73,437	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	65,58	8,30	46	77			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	38,72	11,71	18	66			
İndeks Puanı	İndeks Puanı	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	112,00	6,57	98	125	71,406	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	105,63	8,56	85	118			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	77,61	12,54	55	106			

ANOVA Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.10’da TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Toplamı ve İndeks Puanlarının karşılaştırılmıştır. TGG grubunun ölçekli puan toplamı ortalaması 71,67 (ss=6,19), KSB’si olan grubun ortalaması 65,58 (ss=8,30) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 38,72 (ss=11,71) olarak saptanmıştır. İndeks puanında ise TGG grubunun ortalaması 112,00 (ss=6,57), KSB’si olan grubun ortalaması 105,63 (ss=8,56) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 77,61 (ss=12,54) olarak bulunmuştur.

TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı sonuçları incelendiğinde hem ölçekli puan toplamalarında hem de indeks puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 73,437$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 71,406$ ,  $p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre ÖÖG’si olan çocukların puanları her iki gruptan da anlamlı biçimde daha düşük bulunmuş, ayrıca KSB’si olan çocuklar da TGG çocuklarına göre daha düşük puan almıştır. Bu bulgular, ÖÖG’si olan çocukların sözlü dil becerilerinin diğer iki gruba göre çok daha düşük olduğunu, KSB’si olan çocukların ise TGG’lere göre daha düşük, ancak ÖÖG’si olanlardan daha iyi performans sergilediğini göstermektedir.

**Tablo 4.11***TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Sözlü Dil Bileşke Performansı	Çok zayıf	0	0	0	0	6	33,3
	Zayıf	0	0	0	0	4	22,2
Tanımlayıcı Terim	Ortalama altı	0	0	1	5,2	6	33,3
	Ortalama	9	42,8	12	63,1	2	11,1
	Ortalama üstü	10	47,6	6	31,5	0	0
	İleri	2	9,5	0	0	0	0

Tablo 4.11’de TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %42,8’inin (n=9) ortalama düzeyde, %47,6’sının (n=10) ortalama üstü düzeyde ve %9,5’inin (n=2) ileri düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %5,2’sinin (n=1) ortalama altı düzeyde, %63,1’inin (n=12) ortalama düzeyde, %31,5’inin (n=6) ortalama üstü düzeyde ve ÖÖG katılımcıların %33,3’ünün (n=6) çok zayıf düzeyde, %22,2’sinin (n=4) zayıf düzeyde, %33,3’ünün (n=6) ortalama altı düzeyde, %11,1’inin (n=2) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.12***Katılımcı Gruplarının Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	F	p	Fark
Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	28,14	2,80	13,129	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	25,95	3,91			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	22,39	3,81			
Ölçekli Puan		(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	11,81	1,36	17,102	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	10,68	2,65			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	7,78	2,44			

ANOVA Testi; p<0,05

Tablo 4.12’de katılımcı gruplarının Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi ham ve ölçekli puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. TGG grubunun ham puan ortalaması 28,14 (ss=2,80), KSB’si olan grubun ortalaması 25,95 (ss=3,91) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 22,39 (ss=3,81) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlarda ise TGG grubunun ortalaması 11,81 (ss=1,36), KSB’si olan grubun ortalaması 10,68 (ss=2,65) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 7,78 (ss=2,44) olarak saptanmıştır.

Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi sonuçlarına bakıldığında hem ham puanlar hem de ölçekli puanlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $F(2, 55) = 13,129, p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 17,102, p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre ÖÖG'si olan çocuklar, her iki gruba göre de anlamlı derecede düşük puan alırken ( $3 < 1$  ve  $3 < 2$ ), KSB'si olanlar ise TGG çocuklarına kıyasla daha düşük puana sahiptir. Bu sonuçlar, ÖÖG'si olan çocukların resim-sözcük dağarcığı performanslarının diğer iki gruba göre belirgin şekilde sınırlı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.13**

*Resim-Sözcük Dağarcığı Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Resim-Sözcük	Çok zayıf	0	0	0	0	2	11,1
Dağarcığı Alt Testi	Zayıf	0	0	1	5,2	0	0
Tanımlayıcı Terim	Ortalama altı	0	0	1	5,2	5	27,7
	Ortalama	14	66,6	6	31,5	11	61,1
	Ortalama üstü	7	33,3	11	57,8	0	0

Tablo 4.13'te Resim-Sözcük Dağarcığı alt testi düzeylerinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir. Resim-Sözcük Dağarcığı alt testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %66,6'sının (n=14) ortalama düzeyde ve %33,3'ünün (n=7) ortalama üstü düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %5,2'sinin (n=1) zayıf düzeyde, %5,2'sinin (n=1) ortalama altı düzeyde, %31,5'inin (n=6) ortalama düzeyde %57,8'inin (n=11) ortalama üstü düzeyde ve ÖGG katılımcıların %11,1'inin (n=2) çok zayıf düzeyde, %27,7'sinin (n=5) ortalama altı düzeyde ve %61,1'inin (n=11) ortalama düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.14**

*Katılımcı Gruplarının İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	23,14	5,12	16	30	16,833	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	21,11	4,33	11	27			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	13,83	6,02	0	23			

**Tablo 4.14**

*(Devam)Katılımcı Gruplarının İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

	Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	12,38	1,99	10	17	31,321	<0,001	3<1
	(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	11,53	1,78	8	15			3<2
	(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	6,78	3,12	1	14			

ANOVA Testi;  $p<0,05$

Tablo 4.14'te katılımcı gruplarının İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi ham ve ölçekli puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. TGG grubunun ham puan ortalaması 23,14 ( $ss=5,12$ ), KSB'si olan grubun ortalaması 21,11 ( $ss=4,33$ ) ve ÖÖG'si olan grubun ortalaması ise 13,83 ( $ss=6,02$ ) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlar değerlendirildiğinde ise TGG grubunun ortalaması 12,38 ( $ss=1,99$ ), KSB'si olan grubun ortalaması 11,53 ( $ss=1,78$ ) ve ÖÖG'si olan grubun ortalaması 6,78 ( $ss=3,12$ ) olarak saptanmıştır.

İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi sonuçları incelendiğinde hem ham puanlar hem de ölçekli puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 16,833$ ,  $p<0,001$ ;  $F(2, 55) = 31,321$ ,  $p<0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre ÖÖG'si olan çocuklar, her iki gruba göre de (TGG ve KSB'si olan gruplara göre) anlamlı derecede daha düşük puan alırken ( $3<1$  ve  $3<2$ ), KSB'si olanlar ise TGG çocuklarına kıyasla daha düşük puana sahiptir.

Bu sonuçlar, ÖÖG'si olan çocukların ilişkili sözcük dağarcığı performanslarının diğer iki gruba göre belirgin şekilde sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, KSB'si olan çocuklar da TGG çocuklarına kıyasla daha düşük ancak ÖÖG'si olanlara göre daha yüksek bir performans sergilemişlerdir.

**Tablo 4.15**

*İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi	Çok zayıf	0	0	0	0	2	11,1
	Zayıf	0	0	0	0	2	11,1
Tanımlayıcı Terim	Ortalama altı	0	0	0	0	8	44,4
	Ortalama	11	52,3	13	68,4	5	27,7

**Tablo 4.15***(Devam)İlişkili Sözcük Dağarcığı Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
İlişkili Sözcük	Ortalama üstü	8	38	5	26,3	1	5,5
Dağarcığı Alt Testi	İleri	1	4,7	1	5,2	0	0
Tanımlayıcı Terim	Çok ileri	1	4,7	0	0	0	0

Tablo 4.15'te İlişkili Sözcük Dağarcığı alt testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %52,3'ünün (n=11) ortalama düzeyde, %38'inin (n=8) ortalama üstü düzeyde, %4,7'sinin (n=1) ileri düzeyde ve %4,7'sinin (n=1) çok ileri düzeyde performans gösterdiği görülmektedir. KSB katılımcıların %68,4'ünün (n=13) ortalama düzeyde, %26,3'ünün (n=5) ortalama üstü düzeyde, %5,2'sinin (n=1) ileri düzeyde ve ÖÖG katılımcıların %11,1'inin (n=2) çok zayıf düzeyde, %11,1'inin (n=2) zayıf düzeyde, %44,4'ünün (n=8) ortalama altı düzeyde, %27,7'sinin (n=5) ortalama düzeyde, %5,5'inin (n=1) ortalama üstü düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.16***Katılımcı Gruplarının Sözcük Betimleme Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
Sözcük Betimleme Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	27,05	4,66	18	34	11,644	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	26,53	5,16	20	37			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	19,28	6,65	10	34			
	Ölçekli Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	11,90	1,58	10	14	13,416	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	12,11	2,66	8	18			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	7,50	4,46	2	19			

ANOVA Testi; p&lt;0,05

Tablo 4.16'da katılımcı gruplarının sözcük betimleme alt testi ham ve ölçekli puanları karşılaştırılmıştır. TGG grubunun ham puan ortalaması 27,05 (ss=4,66), KSB'si olan grubun ortalaması 26,53 (ss=5,16), ÖÖG'si olan grubun ortalaması ise 19,28 (ss=6,65) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlarda ise TGG grubunun ortalaması 11,90 (ss=1,58), KSB'si olan grubun ortalaması 12,11 (ss=2,66), ÖÖG'si olan grubun ortalaması ise 7,50 (ss=4,46) olarak saptanmıştır.

Sözcük Betimleme Alt Testi sonuçlarına bakıldığında hem ham puanlarda hem de ölçekli puanlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 11,644, p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 13,416, p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG'si olan çocukların puanları hem TGG grubuna göre ( $3 < 1$ ), hem de KSB'si olan gruba göre ( $3 < 2$ ) anlamlı derecede daha düşüktür. TGG grubu ile KSB'si olan grup arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgular, ÖÖG'si olan çocukların sözcük betimleme alanında diğer iki gruba göre belirgin şekilde daha düşük performans gösterdiklerini, buna karşılık KSB'si olan çocuklar ile TGG çocukları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.17**

*Sözcük Betimleme Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Sözcük Betimleme	Çok zayıf	0	0	0	0	2	11,1
Alt Testi	Zayıf	0	0	0	0	6	33,3
Tanımlayıcı Terim	Ortalama altı	0	0	0	0	3	16,6
	Ortalama	13	61,9	12	63,1	4	22,2
	Ortalama üstü	8	38	4	21	1	5,5
	İleri	0	0	1	5,2	1	5,5
	Çok ileri	0	0	2	10,5	1	5,5

Tablo 4.17'de Sözcük Betimleme Alt Testi düzey dağılımları verilmiştir. Sözcük Betimleme Alt Testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %61,9'unun (n=13) ortalama düzeyde, %38'inin (n=8) ortalama üstü düzeyde, KSB katılımcılarının %63,1'inin (n=12) ortalama düzeyde, %21'inin (n=4) ortalama üstü düzeyde, %5,2'sinin (n=1) ileri düzeyde, %10,5'inin (n=2) çok ileri düzeyde, ÖÖG katılımcılarının %11,1'inin (n=2) çok zayıf düzeyde, %33,3'ünün (n=6) zayıf düzeyde, %16,6'sının (n=3) ortalama altı düzeyde, %22,2'sinin (n=4) ortalama düzeyde, %5,5'inin (n=1) ortalama üstü düzeyde, %5,5'inin (n=1) ileri düzeyde, %5,5'inin (n=1) çok ileri düzeyde performans gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4.18**

*Katılımcı Gruplarının Cümle Anlama Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

	Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark	
Cümle Anlama Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	25,76	3,35	20	30	27,812	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	23,68	2,29	20	29			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	18,33	3,71	10	24			
	Ölçekli Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	11,81	1,60	9	15	40,461	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	10,53	1,81	6	13			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	6,28	2,49	2	10			

ANOVA Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.18’de katılımcı gruplarının Cümle Anlama Alt Testi ham ve ölçekli puanlarının karşılaştırılması verilmiştir. TGG grubunun ham puan ortalaması 25,76 ( $ss=3,35$ ), KSB’si olan grubun ortalaması 23,68 ( $ss=2,29$ ) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 18,33 ( $ss=3,71$ ) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlar açısından ise TGG grubunun ortalaması 11,81 ( $ss=1,60$ ), KSB’si olan grubun ortalaması 10,53 ( $ss=1,81$ ), ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 6,28 ( $ss=2,49$ ) olarak saptanmıştır.

Cümle Anlama Alt Testi sonuçları incelendiğinde hem ham puanlar hem de ölçekli puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 27,812$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 40,461$ ,  $p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG’si olan çocukların puanları, hem TGG grubuna ( $3 < 1$ ) hem de KSB’si olan gruba ( $3 < 2$ ) kıyasla anlamlı derecede düşüktür. KSB’si olan çocukların da TGG çocuklarına göre daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Bu bulgular, ÖÖG’si olan çocukların cümle anlama becerilerinin diğer iki gruba göre belirgin şekilde daha kısıtlı olduğunu, KSB’si olan çocukların ise hem ÖÖG’si olanlara göre daha yüksek, ancak TGG’lere göre daha düşük performans sergilediklerini göstermektedir.

**Tablo 4.19***Cümle Anlama Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Cümle Anlama Alt Testi Terim	Çok zayıf	0	0	0	0	5	27,7
	Zayıf	0	0	0	0	1	5,5
	Ortalama altı	0	0	1	5,2	5	27,7
	Ortalama	15	71,4	15	78,9	7	38,8
	Ortalama üstü	5	23,8	3	15,7	0	0
	İleri	1	4,7	0	0	0	0

Tablo 4.19’da cümle anlama alt testi düzey dağılımları incelenmiştir. Cümle Anlama Alt Testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %71,4’ü (n=15) ortalama düzeyde, %23,8’i (n=5) ortalama üstü düzeyde, %4,7’si (n=1) ileri düzeyde yer almaktadır. KSB katılımcılarının %5,2’si (n=1) ortalama altı düzeyde, %78,9’u (n=15) ortalama düzeyde, %15,7’si (n=3) ortalama üstü düzeyde, ÖÖG katılımcılarının %27,7’si (n=5) çok zayıf düzeyde, %5,5’i (n=1) zayıf düzeyde, %27,7’si (n=5) ortalama altı düzeyde, %38,8’i (n=7) ortalama düzeyde yer almaktadır.

**Tablo 4.20***Katılımcı Gruplarının Cümle Tekrar Etme Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

		Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark
Cümle Tekrar Etme Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	28,24	4,73	20	35	29,437	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	23,05	6,85	3	33			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	13,94	5,85	5	21			
Ölçekli Puan		(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	12,43	1,63	9	15	38,389	<0,001	3<1
		(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	10,42	2,89	1	14			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	5,50	2,90	1	11			

ANOVA Testi; p<0,05

Tablo 4.20’de katılımcı gruplarının Cümle Tekrar Etme Alt Testi ham ve ölçekli puan karşılaştırmaları verilmiştir. TGG grubunun ham puan ortalaması 28,24 (ss=4,73), KSB’si olan grubun ortalaması 23,05 (ss=6,85) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 13,94 (ss=5,85) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlarda ise TGG grubunun ortalaması

12,43 (ss=1,63), KSB'si olan grubun 10,42 (ss=2,89) ve ÖÖG'si olan grubun ortalaması 5,50 (ss=2,90) olarak saptanmıştır.

Cümle Tekrar Etme Alt Testi bulgularına göre hem ham puanlarda hem de ölçekli puanlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F(2, 55) = 29,437$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 38,389$ ,  $p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG'si olan çocuklar, hem TGG (3<1) hem de KSB'si olan (3<2) gruplara göre anlamlı derecede daha düşük puanlar almıştır. KSB'si olan çocukların puanları da TGG çocuklarına göre daha düşük bulunmuştur.

Bu bulgular, ÖÖG'si olan çocukların cümle tekrar etme testi performanslarının diğer iki gruba kıyasla belirgin şekilde sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, KSB'si olan çocuklar da TGG çocuklarına göre düşük bir performans sergilemişlerdir.

**Tablo 4.21**

*Cümle Tekrar Etme Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

			TGG		KSB		ÖÖG	
			n	%	n	%	n	%
Cümle Tekrar Etme Tanımlayıcı Terim	Tekrar Etme Alt Testi	Çok zayıf	0	0	1	5,2	4	22,2
		Zayıf	0	0	0	0	3	16,6
		Ortalama altı	0	0	1	5,2	7	38,8
		Ortalama	9	42,8	15	78,9	4	22,2
		Ortalama üstü	10	47,6	2	10,5	0	0
		İleri	2	9,5	0	0	0	0

Tablo 4.21'de Cümle Tekrar Etme Alt Testi düzeylerinin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Cümle Tekrar Etme alt testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %42,8'i (n=9) ortalama düzeyde, %47,6'sı (n=10) ortalama üstü düzeyde, %9,5'i (n=2) ileri düzeyde yer almaktadır. KSB katılımcılarının %5,2'si (n=1) çok zayıf düzeyde, %5,2'si (n=1) ortalama altı düzeyde, %78,9'u (n=15) ortalama düzeyde, %10,5'i (n=2) ortalama üstü düzeyde yer alırken ÖÖG katılımcılarının %22,2'si (n=4) çok zayıf düzeyde, %16,6'sı (n=3) zayıf düzeyde, %38,8'i (n=7) ortalama altı düzeyde, %22,2'si (n=4) ortalama düzeyde yer almaktadır.

**Tablo 4.22**

*Katılımcı Gruplarının Biçimbirim Tamamlama Alt Testi Ham ve Ölçekli Puanlarının Karşılaştırılması*

	Grup	n	Ortalama	SS	Min.	Max.	F	p	Fark	
Biçimbirim Tamamlama Alt Testi	Ham Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	29,62	4,63	21	36	33,743	<0,001	3<1
	Ölçekli Puan	(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	26,58	4,86	19	35			3<2
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	15,94	6,58	5	26			
Ölçekli Puan	(1) Tipik Gelişim Gösteren Grup	21	11,33	1,62	9	15	59,530	<0,001	3<1	
	(2) Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	19	10,32	1,20	8	12			3<2	
		(3) Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	18	4,89	2,76	1	12			

ANOVA Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.22’de katılımcı gruplarının Biçimbirim Tamamlama Alt Testi ham ve ölçekli puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. TGG grubunun ham puan ortalaması 29,62 (ss=4,63), KSB’si olan grubun ortalaması 26,58 (ss=4,86) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması ise 15,94 (ss=6,58) olarak bulunmuştur. Ölçekli puanlarda ise TGG grubunun ortalaması 11,33 (ss=1,62), KSB’si olan grubun ortalaması 10,32 (ss=1,20) ve ÖÖG’si olan grubun ortalaması 4,89 (ss=2,76) olarak saptanmıştır.

Biçimbirim Tamamlama Alt Testi sonuçları incelendiğinde hem ham puanlar hem de ölçekli puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır ( $F(2, 55) = 33,743$ ,  $p < 0,001$ ;  $F(2, 55) = 59,530$ ,  $p < 0,001$ ).

Scheffé testi sonuçlarına göre, ÖÖG’si olan çocuklar hem TGG (3<1) hem de KSB’si olan (3<2) gruplara kıyasla anlamlı derecede daha düşük puanlar almıştır. KSB’si olan grubun puanları ise TGG grubuna göre daha düşük bulunmuştur.

Bu sonuçlar, ÖÖG’si olan çocukların biçimbirim tamamlama alanında diğer iki gruba göre belirgin şekilde sınırlı bir performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, KSB’si olan çocuklarda da performans kaybı olduğu, ancak bu kaybın ÖÖG’si olan çocuklar kadar belirgin olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.23***Biçimbirim Tamamlama Alt Testi Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

		TGG		KSB		ÖÖG	
		n	%	n	%	n	%
Biçimbirim	Çok zayıf	0	0	0	0	6	33,3
Tamamlama	Alt Zayıf	0	0	0	0	6	33,3
Testi Tanımlayıcı	Ortalama altı	0	0	0	0	3	16,6
Terim	Ortalama	17	80,9	19	100	3	16,6
	Ortalama üstü	3	14,2	0	0	0	0
	İleri	1	4,7	0	0	0	0

Tablo 4.23'te Biçimbirim Tamamlama Alt Testi düzeylerinin frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir. Biçimbirim Tamamlama Alt Testi dağılımı incelendiğinde, TGG katılımcıların %80,9'u (n=17) ortalama düzeyde, %14,2'si (n=3) ortalama üstü düzeyde, %4,7'si (n=1) ileri düzeyde, KSB katılımcılarının tamamı (n=19) ortalama düzeyde, ÖÖG katılımcılarının %33,3'ü (n=6) çok zayıf düzeyde, %33,3'ü (n=6) zayıf düzeyde, %16,6'sı (n=3) ortalama altı düzeyde, %16,6'sı (n=3) ortalama düzeyde yer almaktadır.

**Tablo 4.24***Katılımcı Gruplarında Anne Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları*

Grup	PDBE-TV	Anne Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Toplam Standart Puan	İlkokul	4	28,25	3,40	29	24	31	1,877	0,598
		Ortaokul	5	32,00	6,12	32	25	41		
		Lise	6	28,17	3,66	28,5	22	33		
		Lisans	6	27,83	6,68	26	19	38		
	PDBİ	İlkokul	4	96,75	6,40	98	89	102	1,877	0,598
		Ortaokul	5	103,60	11,15	104	91	120		
		Lise	6	96,33	6,71	97	85	105		
		Lisans	6	96,00	11,87	93	80	114		
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Toplam Standart Puan	İlkokul	6	30,17	3,31	31,5	26	33	7,537	0,057
		Ortaokul	4	23,75	2,22	24	21	26		
		Lise	5	26,80	3,56	28	21	30		
		Lisans	4	27,75	2,99	28	24	31		
	PDBİ	İlkokul	6	100,33	5,79	103	93	105	7,537	0,057
		Ortaokul	4	88,75	4,03	89	84	93		
		Lise	5	94,20	6,26	96	84	100		
		Lisans	4	95,75	5,56	96	89	102		
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	Toplam Standart Puan	İlkokul	7	17,71	5,22	17	11	25	0,998	0,802
		Ortaokul	3	20,33	5,69	22	14	25		
		Lise	6	18,00	5,18	18	13	27		
		Lisans	2	16,50	4,95	16,5	13	20		
	PDBİ	İlkokul	7	77,43	9,64	76	65	91	0,998	0,802
		Ortaokul	3	82,33	10,26	85	71	91		
		Lise	6	78,00	9,27	78	69	94		

**Tablo 4.24**

(Devam) Katılımcı Gruplarında Anne Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları

Grup	PDBE-TV	Anne Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
		Lisans	2	75,50	9,19	75,50	69	82	0,998	0,802

Kruskal Wallis H Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.24'te katılımcı gruplarında anne eğitim düzeyine göre PDBE-TV toplam standart puan ve PDBİ dağılımları verilmiştir. TGG grubunda toplam standart puan ortalamaları ilkokul mezunu annelerde 28,25 (ss=3,40), lise mezunu annelerde 28,17 (ss=3,66) ve lisans mezunu annelerde 27,83 (ss=6,68) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, ÖÖG'si olan grupta toplam standart puanlar ortalama olarak ilkokul düzeyinde 17,71 (ss=5,22), lise düzeyinde 18,00 (ss=5,18) ve lisans düzeyinde ise 16,50 (ss=4,95) olarak gözlenmiştir. PDBİ puanlarında da benzer bir dağılım görülmekte; KSB'si olan grupta lisans mezunu annelerin çocuklarında PDBİ ortalaması 95,75 (ss=5,56), lise mezunu annelerde ise 94,20 (ss=6,26) olarak raporlanmıştır.

Tabloda 4.24'teki sonuçlara göre, anne eğitim düzeyinin çocukların toplam standart puanları ve PDBİ üzerindeki etkisi üç grup için de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (TGG grubu için  $p=0,598$ ; KSB'si olan grup için  $p=0,057$ ; ÖÖG'si olan grup için  $p=0,802$ ,  $p > 0,05$ ).

**Tablo 4.25**

Katılımcı Gruplarında Baba Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları

Grup	PDBE-TV	Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Toplam Standart Puan	İlkokul	4	28,25	3,40	29	24	31	5,954	0,114
		Ortaokul	3	35,67	4,73	34	32	41		
		Lise	8	28,38	3,78	28,5	22	33		
		Lisans	6	27,00	6,20	26	19	38		
	PDBİ	İlkokul	4	96,75	6,40	98	89	102	5,954	0,114
		Ortaokul	3	110,33	8,50	107	104	120		
		Lise	8	96,75	6,84	97	85	105		
		Lisans	6	94,50	11,04	93	80	114		
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Toplam Standart Puan	İlkokul	4	29,25	3,77	29	26	33	2,140	0,544
		Ortaokul	3	27,33	5,13	26	23	33		
		Lise	8	26,00	3,59	26,5	21	31		
		Lisans	4	28,50	3,11	29,5	24	31		
	PDBİ	İlkokul	4	98,75	6,65	98,5	93	105	2,140	0,544
		Ortaokul	3	95,00	9,17	93	87	105		
		Lise	8	92,75	6,34	93,50	84	102		

**Tablo 4.25**

(Devam) Katılımcı Gruplarında Baba Eğitim Düzeyine Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Dağılımları

Grup	PDBE-TV	Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	PDBİ	Lisans	1	20,00	.	20	20	20		
		İlkokul	4	80,75	10,90	81,5	69	91	0,799	0,850
		Ortaokul	6	77,67	9,37	77	65	91		
		Lise	7	76,71	9,12	76	69	94		
		Lisans	1	82,00	.	82	82	82		

Kruskal Wallis H Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.25'te katılımcı gruplarında baba eğitim düzeyine göre PDBE-TV toplam standart puan ve PDBİ dağılımları incelenmiştir. Tablo 4.25'te katılımcı gruplarında baba eğitim düzeyine göre PDBE-TV toplam standart puan ve PDBİ dağılımları incelendiğinde TGG grubunda toplam standart puan ortalaması ilkokul mezunu babalarda 28,25 (ss=3,40), ortaokul mezunu babalarda 35,67 (ss=4,73), lise mezunlarında 28,38 (ss=3,78), lisans mezunlarında ise 27,00 (ss=6,20) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, ÖÖG'si olan grupta toplam standart puanlar ilkokul mezunu babalarda 19,50 (ss=5,92), ortaokulda 17,83 (ss=5,12), lisede 17,29 (ss=5,09) ve lisans mezununda 20,00 olarak gözlenmiştir. KSB'si olan grupta ise toplam puan ortalamaları ve ss değerleri ilkokulda 29,25 (ss=3,77), lisans mezunlarında 28,50 (ss=3,11) şeklindedir. PDBİ puanları açısından da baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında belirgin bir fark görülmemekte; örneğin TGG grubunda ortaokul düzeyinde PDBİ ortalaması 110,33 (ss=8,50), lisede 96,75 (ss=6,84), lisans düzeyinde ise 94,50 (ss=11,04) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.25'teki bulgulara göre, baba eğitim düzeyinin çocukların toplam standart puanları ve PDBİ üzerindeki etkisinin üç grup için de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (TGG grubu için  $p=0,114$ ; KSB'si olan grup için  $p=0,544$ ; ÖÖG'si olan grup için  $p=0,850$ ).

**Tablo 4.26**

Farklı Gelişim Gruplarında Cinsiyete Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	PDBE-TV	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	Medyan	Min.	Max.	U	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Toplam	Erkek	10	29,50	5,46	30,5	19	38	0,776	0,438
		Kadın	11	28,55	5,11	27	22	41		
	PDBİ	Erkek	10	99,00	9,81	101	80	114	0,776	0,438
		Kadın	11	97,18	9,33	94	85	120		

**Tablo 4.26**

(Devam) Farklı Gelişim Gruplarında Cinsiyete Göre PDBE-TV Toplam Standart Puan ve PDBİ Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	PDBE-TV	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	Medyan	Min.	Max.	U	p
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Toplam	Erkek	10	27,70	4,24	28,5	21	33	0,329	0,742
	Standart Puan	Kadın	9	27,11	3,26	26	21	33		
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	PDBİ	Erkek	10	95,80	7,71	97	84	105	0,329	0,742
		Kadın	9	94,78	5,65	93	84	105		
	Toplam	Erkek	10	16,80	5,22	15,5	11	27	1,431	0,152
	Standart Puan	Kadın	8	19,75	4,20	19,5	13	25		
PDBİ	Erkek	10	75,80	9,44	73,5	65	94	1,431	0,152	
	Kadın	8	81,25	7,74	81	69	91			

Kruskal Wallis H Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.26’da TGG, KSB’si olan ve ÖÖG’si olan çocuk gruplarında, erkek ve kızların hem toplam standart puanları hem de PDBİ skorları karşılaştırılmıştır. Tüm gruplarda cinsiyetler arasında elde edilen puanlar birbirine yakın olup, Mann-Whitney U testi sonuçları da bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ( $p > 0,05$ ). Genel olarak, TGG çocuklarının puanlarının diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu, ÖÖG’si olanların ise en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.27**

Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre Toplam Standart Puan ve PDBİ Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	PDBE-TV	Yaş Grubu	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Toplam	6 Yaş	6	26,83	7,19	24,5	19	38	2,190	0,334
		7 Yaş	7	30,86	5,30	30	26	41		
		8 Yaş	8	29,00	2,78	28,5	25	33		
Pragmatik Dil Beceri İndeksi-PDBİ	Toplam	6 Yaş	6	94,00	12,90	90	80	114	2,190	0,334
		7 Yaş	7	101,57	9,57	100	93	120		
		8 Yaş	8	98,00	5,15	97	91	105		
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Toplam	6 Yaş	6	27,83	3,82	27,5	23	33	0,176	0,916
		7 Yaş	8	27,50	3,51	27,5	21	33		
		8 Yaş	5	26,80	4,66	26	21	32		
Pragmatik Dil Beceri İndeksi-PDBİ	Toplam	6 Yaş	6	96,00	6,87	95,5	87	105	0,176	0,916
		7 Yaş	8	95,38	6,14	95	84	105		
		8 Yaş	5	94,40	8,50	93	84	104		
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	Toplam	6 Yaş	6	20,83	6,94	24,5	11	27	1,746	0,418
		7 Yaş	6	16,33	3,83	15	13	22		
		8 Yaş	6	17,17	2,23	17,5	13	19		
Pragmatik Dil Beceri İndeksi-PDBİ	Toplam	6 Yaş	6	83,17	12,69	90	65	94	1,746	0,418
		7 Yaş	6	75,00	6,90	72,5	69	85		
		8 Yaş	6	76,50	4,09	77	69	80		

Kruskal Wallis H Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.27 TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan gruplarda 6, 7 ve 8 yaş çocuklarının toplam standart puanları ile PDBİ skorlarının karşılaştırmasını sunmaktadır. Tüm yaş gruplarında elde edilen sonuçlarda anlamlı bir fark görülmemekte olup ( $p>0,05$ ), yaş ilerledikçe bazı gruplarda puanlarda artış ya da dalgalanmalar görülse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır. Genel olarak TGG grubu, diğer gruplara oranla daha yüksek puan ortalamalarına sahipken, ÖÖG'si olan grupta puanlar daha düşük seviyededir. Bulgular, yaş grupları arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.28**

*Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre SST-SET Ham ve Standart Puanlarının Karşılaştırılması*

Grup	SST-SET	Yaş Grubu	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Ham Puan	6 Yaş	6	,50	,55	0,5	0	1	8,333	<b>0,016</b>
		7 Yaş	7	,00	,00	0	0	0		
		8 Yaş	8	,00	,00	0	0	0		
	Standart Puan	6 Yaş	6	111,00	2,19	111	109	113	15,690	<b>&lt;0,001</b>
		7 Yaş	7	110,00	,00	110	110	110		
		8 Yaş	8	107,00	,00	107	107	107		
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Ham Puan	6 Yaş	6	15,17	9,02	13	5	30	3,628	0,163
		7 Yaş	8	15,00	9,89	10,5	3	32		
		8 Yaş	5	7,60	5,64	7	2	17		
	Standart Puan	6 Yaş	6	52,83	33,04	6	2	92	0,329	0,848
		7 Yaş	8	47,25	35,02	61,5	4	96		
		8 Yaş	5	47,68	32,67	44	-,60	89		
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	Ham Puan	6 Yaş	6	,83	,98	0,5	0	2	6,750	<b>0,034</b>
		7 Yaş	6	,00	,00	0	0	0		
		8 Yaş	6	,00	,00	0	0	0		
	Standart Puan	6 Yaş	6	109,67	3,93	111	105	113	5,933	0,051
		7 Yaş	6	110,00	,00	110	110	110		
		8 Yaş	6	107,00	,00	107	107	107		

Kruskal Wallis H Testi;  $p<0,05$

Tablo 4.28'de, TGG, KSB ve ÖÖG'si olan çocuklarda, SST-SET testi kapsamında üç ayrı yaş grubuna göre elde edilen ham ve standart puanları karşılaştırılmıştır. TGG gruplarında ve ÖÖG'si olan gruplarda, 6 yaş grubunda ortalama 0,50 ve 0,83 iken, 7 ve 8 yaş gruplarında puanlarının sıfıra indiği gözlenmektedir; bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<0,05$ ). KSB'si olan grupta ise yaş grupları arasında ham ve standart puan açısından anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). TGG ve ÖÖG'si olan çocuklarda standart puan ortalamaları istikrarlı ve yüksek düzeyde seyrederken, KSB'si olan grupta hem ham puanlar hem standart puanlar daha düşük ve değişkendir.

**Tablo 4.29**

*Farklı Gelişim Gruplarında Yaş Gruplarına Göre TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansı Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Sözlü Dil Bileşke Performansı	Yaş Gruplar	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p
Tipik Gelişim Gösteren Grup	Ölçekli Puan Toplamı	6 Yaş	6	71	5	72	63	77	0,830	0,660
		7 Yaş	7	73	9	73	58	84		
		8 Yaş	8	71	4	70	66	78		
	İndeks Puanı	6 Yaş	6	111	5	112	103	118	0,830	0,660
7 Yaş		7	114	9	113	98	125			
8 Yaş		8	112	5	110	106	119			
Konuşma Sesi Bozukluğu Olan Grup	Ölçekli Puan Toplamı	6 Yaş	6	68	6	71	58	74	2,147	0,342
		7 Yaş	8	65	11	69	46	77		
		8 Yaş	5	63	6	66	55	68		
	İndeks Puanı	6 Yaş	6	108	6	111	98	115	2,147	0,342
7 Yaş		8	105	11	109	85	118			
8 Yaş		5	103	6	106	95	108			
Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Grup	Ölçekli Puan Toplamı	6 Yaş	6	48	13	48	26	66	6,114	<b>0,047</b>
		7 Yaş	6	31	9	31	18	43		
		8 Yaş	6	37	7	38	29	48		
	İndeks Puanı	6 Yaş	6	87	14	88	64	106	6,114	<b>0,047</b>
7 Yaş		6	70	10	70	55	82			
8 Yaş		6	76	8	77	67	88			

Kruskal Wallis H Testi;  $p < 0,05$

Tablo 4.29'da TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan çocuklarda, yaş gruplarına göre sözlü dil bileşke ölçekli puan toplamı ve indeks puanları karşılaştırılmaktadır. TGG ve KSB'si olan gruplarda yaşlara bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Ancak ÖÖG'si olan grupta yaşlar arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). 6 yaş grubunda (48; 87) skorlar daha yüksekken, 7 yaş grubunda (31; 70) belirgin bir düşüş gözlenmekte, 8 yaşta ise (37; 76) hafif bir artış olsa da skorlar düşük seyretmektedir. Sonuçlar, ÖÖG'si olan çocukların yaşla birlikte sözlü dil bileşke performanslarında belirgin azalma yaşayabildiklerini göstermektedir.

## 5 TARTIŞMA

Mevcut araştırmada TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan üç grupta pragmatik dil becerileri karşılaştırılmıştır. PDBE-TV toplam standart puanlara bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. TGG grubunun PDBE-TV toplam standart puan ortalaması ve PDBİ ortalaması diğer 2 gruptan daha yüksek bulunmuştur. ÖÖG'si olan grup hem KSB'si olan hem de TGG grubundan anlamlı derecede düşük puanlar alırken, TGG grubu ile KSB'si olan grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

KSB tanı olarak bir konuşma bozukluğudur, KSB grubuna dahil edilen katılımcılarda eşlik eden başka bir gelişimsel bozukluk bulunmamaktadır; bu nedenle KSB'si olan katılımcıların pragmatik dil becerilerinde TGG grubuyla benzer bulgular göstermesi beklenen bir sonuçtur. Altın Yakut (2022)'un 6-8 yaş aralığındaki 52 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmada KSB'si olan ve olmayan grupta PDBE-TV skorları karşılaştırılmıştır. Toplam ham puan ve toplam standart puanların 2 grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu mevcut çalışmanın ortaya koyduğu bulgular ile benzerlik göstermektedir.

PDBE-TV'nin alt test puanlarında da TGG grubu diğer 2 gruptan daha yüksek puanlar almıştır. Sınıf içi etkileşim, sosyal etkileşim ve kişisel etkileşim alt testlerinde ÖÖG'si olan grup hem KSB'si olan hem de TGG grubundan anlamlı derecede düşük puanlar almıştır. TGG grubu ile KSB'si olan grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ÖÖG'si olan çocukların diğer 2 gruba göre tüm pragmatik dil becerilerinde fark edilir düzeyde daha düşük skorlara sahip olduğu ortaya konmuştur. ÖÖG'de zayıf sözlü dil becerilerinin görüldüğü çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Catts vd., 2002; Snowling, 2014; Thompson vd., 2015; Snowling vd., 2016). Bu doğrultuda araştırmadaki ÖÖG'si olan grubun pragmatik dil becerilerinde belirgin şekilde daha düşük performans göstermesi beklenen bir bulgudur.

Etlan ve Acarlar (2021)'in 5. ve 6. sınıfta olan 62 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada ÖÖG'si olan ve olmayan grupta pragmatik dil ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. ÖÖG'si olan grubun TGG grubuna göre her 2 envanterde de daha düşük puan aldığı görülmüştür. PDBE-TV'nin tüm alt testlerinde ÖÖG'si olan grup anlamlı şekilde daha düşük ortalama puanlar almıştır. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Yılmaz ve Şemşedinovksa (2020) ÖÖG'si olan ve olmayan 8-10 yaş aralığındaki 100 öğrencide PDBE-TV kullanarak pragmatik dil becerilerini karşılaştırmışlardır. PDBE-TV'nin hem toplam puanlarında hem de 3 alt ölçeğinde ÖÖG'si olan grup daha düşük skorlara sahiptir. Mevcut çalışmanın bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Ferrara vd. (2020) yaptıkları çalışmada CCC-2 anketini kullanarak 8-10 yaş aralığındaki TGG, yüksek işlevli otizm tanısı olan, ÖÖG'si olan, hem dil bozukluğu hem de ÖÖG'si olan 4 grupta karşılaştırmalar yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda ÖÖG tanısı olan çocuklar TGG grubundaki çocuklardan daha düşük puanlar almıştır. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Cardillo vd. (2017) her birinde 8-10 yaş aralığında 21 öğrencinin bulunduğu ÖÖG tanılı, sözel olmayan ÖÖG tanılı ve TGG üç grupta pragmatik dil ve zihin kuramı becerilerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada da mevcut çalışmanın bulgularında olduğu gibi ÖÖG'si olan çocuklar TGG çocuklardan daha düşük seviyede pragmatik dil becerileri performansı göstermişlerdir. Yine Lapadat (1991) 33 araştırmayı incelediği bir meta-analiz çalışmasında da ÖÖG'si ve dil bozukluğu olan çocukların pragmatik beceriler bakımından TGG grubundaki akranlarına göre anlamlı düzeyde zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Mevcut çalışmada bahsedilen bulgulara ek olarak ebeveyn eğitim düzeylerinin katılımcılarda pragmatik dil becerilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinin PDBİ ve toplam standart puana etkisi incelendiğinde 3 grupta da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde ebeveyn eğitim düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ebeveyn eğitim düzeylerinin çocukların pragmatik gelişiminde tek başına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Farklı gelişim gruplarında cinsiyetin pragmatik dil becerilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Cinsiyetin PDBİ ve toplam standart puana etkisi incelendiğinde 3 grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin pragmatik dil becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar erkeklerin dil gecikmesi ve diğer

dille alakalı sorunlarda risk altında olduğu bilinse de pragmatik bileşenin bu durumdan etkilenmemesi dikkate değer bir bulgudur.

Farklı gelişim gruplarında yaşa göre pragmatik dil beceri düzeyleri incelenmiştir. PDBİ ve toplam standart puanlar karşılaştırıldığında tüm yaş gruplarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bazı gruplarda yaşla birlikte test skorlarında artışlar görülmüş ancak istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte pragmatik dil becerilerinin de gelişmesi ve katılımcıların kullanılan pragmatik dil becerisi envanterinde daha yüksek puanlar almaları beklenmektedir. Bu duruma PDBE-TV'nin katılımcının öğretmeni tarafından doldurulan öznel değerlendirmeye dayanan bir araç olmasının yol açtığı düşünülmektedir. Çalışmaya dahil edilen katılımcılar farklı okullarda eğitim gören öğrencilerden oluştuğu için PDBE-TV'yi dolduran öğretmenler de farklıdır. Farklı öğretmenler tarafından doldurulduğu için envanter sonuçlarında yaşa bağlı anlamlı bir değişiklik görülmediği düşünülmektedir.

Farklı gelişim gruplarında yaşa göre SST-SET skorları incelendiğinde TGG grubunda ve ÖÖG'si olanlarda yaş ilerledikçe daha iyi skorların olduğu bulunmuştur. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. SST-SET konuşma sesi becerilerini değerlendiren bir araçtır. KSB tanısı olan grupta katılımcıların her birinin farklı düzeyde KSB'si olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu grupta yaşa bağlı olarak anlamlı bir fark görülmemesi beklenen bir sonuçtur.

Farklı gelişim gruplarında yaşa göre TODİL Sözlü Dil Bileşke Performansının skorları incelendiğinde TGG grubu ve KSB'si olan grupta yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ÖÖG'si olan grupta anlamlı fark bulunmuştur. ÖÖG'si olan grupta yaş ilerledikçe skorlarda düşüş gözlenmiştir. ÖÖG tanılı çocuklarda mevcut tanının yaş ilerledikçe çocuğun dil becerileri üstündeki etkisinin arttığı düşünülmektedir.

## 6 SONUÇ

Bu bölümde, mevcut çalışmanın sonuçlarına yer verilmiş, çalışmanın sınırlılıkları değerlendirilmiş ve gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

### 6.1 Sonuç

Bu çalışmada 6-9 yaş arası TGG, KSB'si olan ve ÖÖG'si olan çocuklarda PDBE-TV skorları karşılaştırılmıştır. Çalışma 30 erkek, 28 kız olmak üzere 58 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılara PDBE-TV, SST-SET ve TODİL uygulanmıştır.

Gruplar arasında PDBE-TV toplam standart puanlar ve PDBİ ortalama puanlar karşılaştırılmış olup, ÖÖG'si olan katılımcılar KSB'si olan ve TGG grubu katılımcılarına göre anlamlı düzeyde daha düşük puanlar almıştır. PDBE-TV'nin alt testleri olan Sınıf İçi Etkileşim, Sosyal Etkileşim ve Kişisel Etkileşim Alt Testlerinde de ÖÖG'si olan grup anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır. ÖÖG'si olan grubun pragmatik dil becerilerinde daha yetersiz olduğunu göstermektedir.

Anne ve baba eğitim düzeylerinin PDBE-TV toplam standart puan ve PDBİ ortalama puan üzerindeki etkisi incelenmiştir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinin puanlar üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm gruplarda cinsiyete göre PDBE-TV toplam standart puan ve PDBİ sonuçları incelenmiştir. Tüm gruplarda cinsiyetler arasındaki puanlar yakın olup, farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş grupları arasında test puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. PDBE-TV skorlarında tüm yaş gruplarında elde edilen sonuçlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. SST-SET skorlarına bakıldığında, TGG ve ÖÖG gruplarında skorlar ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Her iki grupta da yaş ilerledikçe SST-SET skorları daha iyiye gitmiştir. Özellikle TGG grubunda yaşla birlikte performansın anlamlı ölçüde iyiye gittiği görülmektedir. KSB'si olan grupta ise yaş grupları arasında SST-SET skorları açısından anlamlı fark saptanmamış olup, bu durum beklenen bir sonuçtur. Yaş gruplarına göre TODİL skorları incelendiğinde, TGG ve KSB'si olan grupta anlamlı bir fark bulunmamıştır. ÖÖG'si olan gruba bakıldığında yaşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. 6 yaş katılımcı skorlarının 7 ve 8 yaş grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

## 6.2 Öneriler

- Pragmatik dil becerilerini karşılaştırmayı hedefleyen yapılacak bir başka çalışmada; katılımcı sayısının artırılarak çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- Ek olarak katılımcılara uygulanacak envanter öznel değerlendirmeye dayanan bir araç olacaksa, mümkün olduğunca tüm katılımcıların aynı kişi tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu durumun, farklı kişiler tarafından uygulama yapılıyor olmasının getireceği sınırlılıkların önüne geçilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.
- ÖÖG'si olan çocuklarda pragmatik dil becerileriyle ilgili olarak farkındalığın artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu tanıya sahip çocukların çeşitli akademik destek eğitimler aldıkları bilinmekte olup pragmatik dil becerilerinin de desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Yeterli katılımcı sayısı ile SST'nin diğer alt testleri de uygulanarak KSB grubunda bir gruplandırma yapılması önerilmektedir.

## 6.3 Sınırlılıklar

- Katılımcılara uygulanan PDBE-TV'nin her bir katılımcının okul öğretmeni tarafından uygulanması durumu bulgular üzerindeki yorumlamaları etkilemiştir. Çalışmanın aynı sınıflarda yer alan öğrencilerle yapılmasının daha sağlıklı ve detaylı bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.
- Mevcut araştırmada KSB grubu katılımcılarında yeterli katılımcı sayısına ulaşamadığı için fonolojik bozukluk veya artikülasyon bozukluğu gibi bir gruplandırma yapılamamıştır.

## KAYNAKÇA

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of pragmatics. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adams, C. (2015). *Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment*. Psychology Press Ltd.
- Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Altın Yakut, Z. (2022). *6-8 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi (763154) [Yüksek Lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]*. Ulusal Tez Merkezi.
- American Psychiatric Association. DSM-5. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* [Ruhsal bozuklukların tanı ve istatistik el kitabı: DSM-5]. American Psychiatric Publishing.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2021). Practice portal. Retrieved from <https://www.asha.org/practice-portal/>
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar* [Pragmatik ve Dilbilgisi]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnett, A.B., Pennington, B.F., Peterson, R.L., Willcutt, E.G., DeFries, J.C., ve Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719–727. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12691>
- ASHA-American Speech Language Hearing Association. (2015). *Speech Sound Disorders-Articulation and Phonology*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>
- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2)
- Bauman-Waengler, J. (2015). Clinical Framework: Basic Terms and Concepts. İçinde A. C. Davis (Ed.), *Articulation and Phonology in Speech Sound Disorders A Clinical Focus* (5. Basım, ss. 2-4). Pearson.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., ve Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75–82. <https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019>

- Beitchman, J.H., Nair, R., Clegg, M., ve Patel, P.G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year- old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 51(2), 98–110. <https://doi.org/10.1044/jshd.5102.98>
- Berninger, V. W., ve Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Academic Press.
- Berninger, V. W., ve Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Paul H. Brookes Publishing Co..
- Berument, S. K., ve Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Bethesda, M.D. (2017b). *Statistics on voice, speech and language*. National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. <https://www.nidcd.nih.gov/health/voice-speech-and-language>
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies* [Akran reddi: Gelişimsel süreçler ve müdahale stratejileri]. New York, NY: Guilford.
- Bishop, D. V. (2014). *Uncommon Understanding (Classic Edition): Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PLoS ONE*, 5(11), e15112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112>
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381–415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D.V.M. (2002). Motor immaturity and specific speech and language impairment: evidence for a common genetic basis. *American Journal of Medical Genetics*, 114(1), 56–63. <https://doi.org/10.1002/ajmg.1630>
- Bloom L, Lahey M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bowen, C. (2015). Terminology, classification, description, measurement, assessment and targets. İçinde J. Wiley (Ed.), *Children's Speech Sound Disorders* (2. Basım, ss. 81). Wiley Blackwell.
- Bowen, C. (2015). Terminology, classification, description, measurement, assessment and targets. İçinde J. Wiley (Ed.), *Children's Speech Sound Disorders* (2. Basım, ss. 68). Wiley Blackwell.
- Broomfield, J., ve Dodd, B. (2004a). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching and Therapy* 20(2), 135–51. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct267oa>

- Broomfield, J., ve Dodd, B. (2004b) Children with speech and language disability: case-load characteristics. *International Journal of Language and Communication Disorders* 39(3), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13682820310001625589>
- Bryant, J. B. (2009). *Pragmatic development*. Cambridge University Press.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia Screener*. NferNelson Pub.
- Campbell, T.F., Dollaghan, C.A., Rockette, H.E., Paradise, J.L., Feldman, H.M., Shriberg, L.D., Sabo, D.L., ve Kurs-Lasky, M. (2002). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development*, 74(2), 346–357.
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2017). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1297946>
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., ve Cornoldi, C. (2018). Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(3), 245–256. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1297946>
- Carroll, J. M., Mundy, I. R., VE Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727–742. <https://doi.org/10.1111/desc.12153>
- Catts, H. W. (2017). Early identification of reading disabilities. İçinde K. Cain, D. L. Compton, ve R. Parrila (Ed.). *Theories of reading development* (15. basım, ss. 311–332). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., ve Xhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Cheng, K. ve Myers, K.M., (2005) *The Essentials Child and Adolescent Psychiatry*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Chilosi, A.M., Brovedani, P., Cipriani, P., ve Casalini, C. (2023). Sex differences in early language delay and in developmental language disorder. *Journal of Neuroscience Research*, 101(5), 654–667. <https://doi.org/10.1002/jnr.24976>
- Clark, E. V. (2018). Conversation and language acquisition: A pragmatic approach. *Language Learning and Development*, 14(3), 170–185.
- Colenbrander, D., Ricketts, J., ve Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817–828. [https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-DYSLC-18-0007](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007)
- Conti-Ramsden, G. ve Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Pickles, A., ve Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social,

- emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161–4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Çakıroğlu, O. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğüne giriş*. Vize Akademi.
- Davies, C., ve Katsos, N. (2010). Over-informative children: Production/comprehension asymmetry or tolerance to pragmatic violations?. *Lingua*, 120(8), 1956-1972. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.02.005>
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. (188756) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. London: Whurr.
- Donno, R., Parker, J., Gilmour, J., ve Skuse, D. H. (2010). Social communication deficits in disruptive primary-school children. *The British Journal of Psychiatry*, 196(4), 282–289. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.061341>
- Ege, P. (2010). Türkçe'deki Ünsüzlerin Edinimi: Bir Norm Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 16.
- Etlan, E., ve Acarlar, F. (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-84.
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivencio, N., Scorza, M., ve Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1295-1309.
- Fox, A. V., Dodd, B., ve Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/1368282011011677>
- Franklin, B. (1987). The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children. The formation of school subjects: *The struggle for creating an American institution*, 190-209.
- Franklin, B.M. (1987). *The Formation of School Subjects The Struggle for Creating an American Institution*. Routledge.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., ve Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 256–281. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4–15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>

- Gibson, T., Adams, C., Lockton, E., ve Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic Language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(11), 1186–1197. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12079>
- Gierut, J. (1998). Treatment efficacy: functional phonological disorders in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 41(1), 85–100. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.s85>
- Gillam, R. B., ve Marquardt, T. P. (2024). *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*. Jones & Bartlett Learning.
- Gottman, J. M. (1983). How children become friends. Monographs of the Society for Research in Child Development. Wiley, 48(3). <https://doi.org/10.2307/1165860>
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., ve Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52. <https://doi.org/10.1080/00220679809597574>
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151.
- Hayiou-Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, cooccurring language impairment and family risk of dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 197–205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12648>
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood- The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (5), 943-951. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Helland, W. A., ve Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.009>
- Janik Blaskova, L., ve Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.1177/23969415211021515>
- Kamhi, A.G. (2006a). Prologue: Combining research and reason to make treatment decisions. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 37(4), 255–257.
- Kamhi, A.G. (2006b). Treatment decisions for children with speech–sound disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 37(4), 271–279. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/031))

- Kaufmann, L., ve von Aster, M. (2012). The diagnosis and management of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 109(45), 767–778. [10.3238/arztebl.2012.0767](https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0767)
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., ve Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(2), 204-214. <https://doi.org/10.3109/13682820902863090>
- Kirk, A. S. (1977). Exceptional children and youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6(3), 190-209.
- Konrot, A., (1986). Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Konuşma Terapisinin Rolü. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 169-176.
- Kovarsky, D. ve Maxwell, M. (1997). Rethinking the context of language in schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(3), 219–230. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2803.219>
- Kunwar, R., ve Sharma, L. (2020). Exploring teachers' knowledge and students' status about dyscalculia at basic level students in Nepal. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12). <https://doi.org/10.29333/ejmste/8940>
- Landerl, K., Bevan, A., ve Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(2), 99-125. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.11.004>
- Lapadat, J. C. (1991). Pragmatic language skills of students with language and/or learning disabilities: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 24(3), 147-158. <https://doi.org/10.1177/002221949102400303>
- Levinson, S., Eisenhower, A., Bush, H. H., Carter, A. S., ve Blacher, J. (2020). Brief Report: Predicting Social Skills from Semantic, Syntactic, and Pragmatic Language Among Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 50(11), 4165-4175. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-020-04445-z>
- Lewis, B. A., Avrich, A. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Sucheston, L. E., Kuo, I., Taylor, G., Iyengar, S.K., Stein, C.M. (2011). Literacy outcomes of children with early childhood speech sound disorders: Impact of endophenotypes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1628-1643. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0124\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0124))
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Stein, C. M., Shriberg, L. D., Iyengar, S. K., ve Taylor, H. G. (2006). Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of communication disorders*, 39(2), 139-157. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.11.003>
- Lewis, B. A., Shriberg, L. D., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Stein, C. M., Taylor, H. G., ve Iyengar, S. K. (2006). The genetic bases of speech sound disorders: Evidence from spoken and written language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(6), 1294–1312. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/093))

- LoCastro, V. (2003). *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. [Pragmatik Giriş: Dil Öğretmenleri için Sosyal Eylem.] University of Michigan Press.
- Longobardi, E., Lonigro, A., Laghi, F., ve O'Neill, D. K. (2017). Pragmatic language development in 18-to 47-month-old Italian children: A study with the Language Use Inventory. *First Language*, 37(3), 252-266. <https://doi.org/10.1177/0142723716689273>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., ve Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mackie, L., ve Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): A pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 397-410. <https://doi.org/10.3109/13682820903105137>
- Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2010). Pragmatic language development and educational style in neglected children. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 1028-1034. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.04.008>
- Marcos, H. (2001). Introduction: Early pragmatic development. *First language*, 21(63), 209-218. <https://doi.org/10.1177/014272370102106301>
- Mascheretti, S., Andreola, C., Scaini, S., ve Sulpizio, S. (2018). Beyond genes: A systematic review of environmental risk factors in specific reading disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 82, 147-152. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.005>
- Matthews, D., Lieven, E., ve Tomasello, M. (2007). How toddlers and preschoolers learn to uniquely identify referents for others: A training study. *Child development*, 78(6), 1744-1759. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01098.x>
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., ve Harrison, L. J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across the lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- McLeod, S., ve Baker, E. (2017). *Children's Speech: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention* [Çocukların Konuşması: Değerlendirme ve Müdahaleye Yönelik Kanıt Dayalı Bir Yaklaşım]. Boston, MA: Pearson.
- McLeod, S., ve Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213-1229. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0085\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0085))
- Mumme, D. L., ve Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child development*, 74(1), 221-237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00532>
- Namlı, Ş. (2023). Pragmatik Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 67-92. <https://doi.org/10.36731/cg.1160917>

- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., ve Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties: A test of the “critical age hypothesis.” *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 377–391. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/031))
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(3), 204-216. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12154>
- Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction*. Pearson.
- Özsoy, G., ve Memiş, A. (2011). Disleksi: Tanımı, nedenleri, özellikleri ve müdahale yaklaşımları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 105-115.
- Papafragou, A. (2018). Pragmatic development. *Language learning and development*, 14(3), 167-169. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455791>
- Pascoe. M., Maphalala, Z., Ebrahim, A., Hime D., Mdladla, B., Mohamed, N., ve Skinner, M. (2010). Children with speech difficulties: A survey of clinical practice in the Western Cape. *South African Journal of Communication Disorders* 57(1), 66–75. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v57i1.51>
- Paul, R., ve Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Mosby.
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D.R., Samuelsson, S., Byrne, B., Wilcutt, E., ve Olson, R.K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 212–224. <https://doi.org/10.1037/a0025823>
- Pennington, B. F., ve Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816–833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Pennington, B.F., ve Bishop, D.V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 283–306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Prutting, C. ve Kirchner, D. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105–117. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Reed, V. (2005). *An introduction to children with language disorders*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Reid, G. (2012). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning*. Routledge.
- Rinaldi, P., Bello, A., Simonelli, I., ve Caselli, M. C. (2023). Is specific learning disorder predicted by developmental language disorder? Evidence from a follow-up study on Italian children. *Brain Sciences*, 13(4), 701. <https://doi.org/10.3390/brainsci13040701>
- Robertson, L. M., Harding, M. S., ve Morrison, G. M., (1998). A Comparison of Risk and Resilience Indicators Among Latino/a Students: Differences Between Students

Identified as At-Risk, Learning Disabled, Speech Impaired and Not At-Risk. *Education and Treatment of Children*, 21(3), 333-353. <http://www.jstor.org/stable/42940511>

- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., ve Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., ve Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. İçinde N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Social, Emotional, and Personality Development*. (5. Basım, ss. 619–700). New York, NY: Wiley.
- Russel, R. L. (2007). Social communication impairments: Pragmatics. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 483–506. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.016>
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743. <https://doi.org/10.2307/1130834>
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmäl, C., Schulte-Körne, G., ve Nöthen, M.M. (2007). Genetics of dyslexia: The evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*, 44(5), 289–297. <https://doi.org/10.1136/jmg.2006.046516>
- Shriberg, L., Austin, D., Lewis, B.A., McSweeney, J.L., ve Wilson, D.L. (1997a) The percentage of consonants correct (PCC) metric: extensions and reliability data. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40(4), 708–722. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.708>
- Shriberg, L., Austin, D., Lewis, B.A., McSweeney, J.L., ve Wilson, D.L. (1997b) The speech disorders classification system (SDCS): extensions and lifespan reference data. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40(4), 723–40. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.723>
- Shriberg, L.D., Tomblin, J.B., McSweeney, J.L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1461-1481. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1461>
- Snowling, M. J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2, 43–58. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., ve Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360–1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Snowling, M. J., Gallagher, A., ve Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74(2), 358–373. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402003>
- Snowling, M. J., ve Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>

- Snowling, M.J., Muter, V., ve Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Sovik, N., Arntzen, O., ve Karlsdottir, R. (1993). Relations between writing speed and some other parameters in handwriting, *Journal of Human Movement Studies*, 25(3), 133.
- St Clair-Thompson, H. L., ve Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745–759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., ve Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976–987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication* [İnsan İletişiminin Kökenleri]. The MIT Press.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT press.
- Topbaş S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Topbaş S. (2001). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi: Geçerlik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39.
- Topbaş, S., ve Güven, O. (2017). *Türkçe Okulçağı Dil Gelişimi Testi-TODİL [Test of Language Development–Fourth Edition: Turkish Version]*. Detay Yayıncılık.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., ve Rashotte, C. A. (1999). *Prevention and Remediation of Severe Reading Disabilities: Keeping the End in Mind*. İçinde B.R. Foorman (Ed.) *Scientific Studies of Reading* (3. Basım, ss. 217-234). Routledge
- Tuman, M. (1987). A cognitive approach to writing: Developing superior writing skills. *Journal of Basic Writing*, 6(1), 4-19.
- Waring, R., ve Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 25-40. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x>
- Woodward, A. L. (2003). Infants' developing understanding of the link between looker and object. *Developmental Science*, 6(3), 297-311. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00286>
- Woodward, A. L., ve Guajardo, J. J. (2002). Infants' understanding of the point gesture as an object-directed action. *Cognitive Development*, 17(1), 1061-1084. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00074-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00074-6)
- Yıldız, M., ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274-1303. <https://doi.org/10.17679/inuefd.770066>

Yılmaz, Ş. S., ve Şemşedinovska, B. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 335-355.

Yule, G. (1996). *Pragmatics* [Pragmatik]. Oxford University Press.

Zaidman-Zait, A., ve Most, T. (2020). Pragmatics and Peer Relationships Among Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Adolescents. *Pediatrics*, 146(3), 298-303. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242J>



## EKLER

### Ek-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 16.01.2024

Protokol No: 682255

Tarih: 31.01.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARAR BELGESİ

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	Yüksek Lisans Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Sağlık Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	5-9 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan, Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Skorlarının Karşılaştırılması
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO
<b>TEZ YAZARI:</b>	Mukaddes ÇİBİK
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-
<b>KARAR:</b>	Olumlu

## Ek-2: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)

TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT  
Fourth Edition  
Phyllis L. Newcomer and Donald D. Hammill

**TOLDP4**

**Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi**  
**TODİL**  
**UYGULAYICI KAYIT FORMU**  
Seyhun Topbaş ve Selçuk Güven

### Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı \_\_\_\_\_ Erkek  Kız  Sınıf \_\_\_\_\_

Yıl Ay Gün

Test Tarihi \_\_\_\_\_ Okul \_\_\_\_\_

Doğum Tarihi \_\_\_\_\_ Konuşulan Diller \_\_\_\_\_

Yaş \_\_\_\_\_ Uygulayıcı \_\_\_\_\_

### Bölüm 2. Alt Test Performansları

Alt Test	Ham Puan	Yaş Değeri	Yüzdellik	Ölçekli Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
<b>Ana Testler</b>						
Resim-Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
İlişkili Sözcük Dağarcığı	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Sözcük Betimleme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Cümle Anlama	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
Cümle Tekrar Etme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	3	_____
Biçimbirim Tamamlama	_____	_____	_____	<input type="text"/>	2	_____
<b>Ek Testler</b>						
Sözcük Ayırt Etme	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____
Fonemik Analiz	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____
Artikülasyon	_____	_____	_____	<input type="text"/>	1	_____

### Bölüm 3. Bileşke Performansları

Bileşke	RS	İS	SB	CA	CT	BT	Ölçekli Puan Toplamı	Yüzdellik	İndeks Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Dinleme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Organize Etme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Konuşma	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Dil Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Anlam Bilgisi	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Sözlü Dil	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____

### Bölüm 4. Tanımlayıcı Terimler

Ölçekli Puan	1 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 20
Tanımlayıcı Terim	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
İndeks Puan	<70	70 - 79	80 - 89	90 - 110	111 - 120	121 - 130	>130

**Ek-3: TODİL Uygulayıcı Sertifikası**



**Ek-4: Sesletim ve Sesbilgisi Testi-Sesletim Alt Testi (SST-SET)**



SET

Uygulamacı Kayıt Formu

**Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi**  
**Sesletim Alt Testi**

**Bölüm I. Kimlik Bilgileri**

Adı Soyadı : ..... Kız  Erkek   
Okulu : ..... Yıl Ay Gün  
Sınıfı : .....  
Tanı : ..... Test Tarihi : .....  
Doğum Tarihi : .....  
Kronolojik Yaş : .....  
Uygulayanın Adı Soyadı:.....

**Bölüm II. Sesletim Alt Testi Sonuçları**

Toplam Ham Puan	Z- Puanı	Standart Puan	Yüzdellik	Eşdeğer Test Yaşı

**DEĞERLENDİRME:**.....  
.....  
.....

**KARAR:**.....  
.....  
.....

Ek-5: Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV)

## Pragmatik Dil Becerileri Envanteri

### PDBE Yanıt Formu

#### Bölüm 1: Tanımlayıcı Bilgi

Öğrencinin Adı Soyadı:	Değerlendirilme Tarihi:	____ / ____ / ____
_____	_____	____ yıl ____ ay ____ gün
Anne Adı :	Baba Adı:	Doğum Tarihi:
_____	_____	____ / ____ / ____
_____	_____	____ yıl ____ ay ____ gün
Okulu/Sınıfı:	Öğrencinin Yaşı:	____ / ____ / ____
_____	_____	____ yıl ____ ay ____ gün
Genel Başarı Düzeyi (Not ortalaması):	Öğrencinin Cinsiyeti:	_____
_____	_____	_____
Annenin Eğitim Durumu: Babanın Eğitim Durumu:	Değerlendiren Adı:	_____
_____	_____	_____
Aile Gelir Seviyesi (Ayhık Ortalama-TL)	Değerlendiren Ünvanı:	_____
_____	_____	_____

#### Bölüm 2: Puan Özeti

Alt Ölçek	Ham Puan	% lik Dilim	Standart Puan	SEM	Tanımlama
Sınıf İçi Etkileşim	_____	_____	_____	1	_____
Sosyal Etkileşim	_____	_____	_____	1	_____
Kişisel Etkileşim	_____	_____	_____	1	_____
Standart Puan Top.			<input type="text"/>		

#### Bölüm 3: Yorumlama Kılavuzu

Alt Ölçek Standart Puanı	PDI	Pragmatik Dil Becerileri	Norm. Örn. % si
17-20	>130	Çok Üstün	2
15-16	121-130	Üstün	7
13-14	111-120	Ortalama Üstü	16
8-12	90-110	Ortalama	50
6-7	80-89	Ortalama altı	16
4-5	70-79	Zayıf	7
1-3	<70	Çok Zayıf	2

## Ek-6: PDBE-TV Kullanım İzni

PDBE-TV Kullanım İzni Hkk. Gelen Kutusu x


**Mukaddes Çibik** 8 Oca Pzt 12:03 (4 gün önce)  
Merhaba, Ben Dil ve Konuşma Terapisti Mukaddes ÇİBİK. Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi programında yüksek lisans yapmaktayım. Dr. Öğr. Üyesi Eren BA


**Gulce Alev** 15:41 (6 saat önce) ☆ 😊 ↩  
Alıcı: ben, Eren ▾


Merhaba

Makalesi puanlaması ve envanter ektedir.  
Araştırmanız için kullanabilirsiniz

Kolaylıklar dilerim

 PDBE TR envanter.pdf

 PDBE puanlama.docx

 Adaptation and Examining Psychometrical...

8 Oca 2024 Pzt, saat 12:04 tarihinde Mukaddes Çibik <[mukaddescibik3@gmail.com](mailto:mukaddescibik3@gmail.com)> şunu yazdı:

...

Merhaba,  
Ben Dil ve Konuşma Terapisti Mukaddes ÇİBİK. Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi programında yüksek lisans yapmaktayım. Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO danışmanlığında tezimi yürütmekteyim. İzininiz olursa veri toplama aracı olarak sizin Türkçe adaptasyon ve standardizasyon çalışmasını yaptığınız PDBE'yi (Pragmatik Dil Becerileri Envanteri) kullanmak istiyorum. Envanteri kullanabilmem için izninizi rica etmekteyim.

İyi çalışmalar dilerim.

## Ek-7: Ebeveyn Onam Formu

### VELİ BİLGİ VE İZİN FORMU

Bu araştırma 6-9 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan, Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Skorlarının Karşılaştırılması başlıklı bir çalışmadır. Konuşma sesi bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü tanılarının pragmatik becerileri ne düzeyde etkilediği, hangi tanı grubunda pragmatik becerilerdeki etkilenimin daha fazla düzeyde olduğunu araştırmak amaçlanmaktadır. Var olan tanının pragmatik becerileri hangi alanlarda etkilediği tespit edilerek uygulanacak müdahale programında uygun düzenlemelerin yapılması yönünde katkıda bulunması hedeflenmektedir. Çalışma Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO ve DKT Mukaddes ÇİBİK tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuza SST-SET, TODİL değerlendirme araçları ve PDDBE-TV envanteri uygulanacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstememiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler isminiz gizli kalmak koşuluyla korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size/çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO'ya ve DKT Mukaddes ÇİBİK'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Mukaddes ÇİBİK

İş Tel :05xxxxxxxxx  
Cep Tel : 05xxxxxxxxx

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

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

Ebeveyn Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Adres:

Tel:

## Ek-8: Öğretmen Onam Formu

### ÖĞRETMEN BİLGİ VE İZİN FORMU

Bu araştırma 6-9 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan, Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Skorlarının Karşılaştırılması başlıklı bir çalışmadır. Konuşma sesi bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü tanılarının pragmatik becerileri ne düzeyde etkilediği, hangi tanı grubunda pragmatik becerilerdeki etkilenimin daha fazla düzeyde olduğunu araştırmak amaçlanmaktadır. Var olan tanının pragmatik becerileri hangi alanlarda etkilediği tespit edilerek uygulanacak müdahale programında uygun düzenlemelerin yapılması yönünde katkıda bulunması hedeflenmektedir. Çalışma Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO ve DKT Mukaddes ÇİBİK tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencinize SST-SET, TODİL değerlendirme araçları ve size PDDBE-TV envanteri uygulanacaktır. Sizden öğrencinizin pragmatik becerilerine yönelik 5-10 dakika sürecek bir envanter doldurmanız beklenmektedir. Bu değerlendirme 9 puanlı bir Likert ölçek özelliği taşımaktadır. Envanterde 3 ana başlık (Sınıf içi etkileşim becerileri, sosyal etkileşim becerileri, kişisel etkileşim becerileri) bulunmakta ve her birinde 15 madde yer almaktadır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Öğrencinizden toplanan veriler isminiz gizli kalmak koşuluyla korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size/öğrencinize rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Dr. Öğr. Üyesi Eren BALO'ya ve DKT Mukaddes ÇİBİK'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Mukaddes ÇİBİK

İş Tel : 05xxxxxxxxx  
Cep Tel : 05xxxxxxxxx

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

*(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra kapalı zarf içerisinde araştırmacıya ulaştırınız.)*

Öğretmen ad ve soyadı:  
İmza:  
Tarih:  
Adres:  
Tel:

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mukaddes ÇİBİK  
Yabancı Dil :  
Doğum Yeri / Yılı :  
E-Posta :  
ORCID Numarası :

### Eğitim Bilgileri:

2020, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi

### Mesleki Deneyimi:

2020-2021, Dil ve Konuşma Terapisti, Özel Huzur ÖERM

2021-2022, Dil ve Konuşma Terapisti, Özel Altınçağ ÖERM

2022-devam ediyor, Dil ve Konuşma Terapisti, Özel Altınlale ÖERM