



## Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması\*

Erol YILDIZ\*\*  
Selda ÖZDEMİR\*\*\*

### Öz

Dil sözel ve sözel olmayan öğeleriyle bireyin bilişsel, akademik ve sosyal-duygusal gelişiminde önemli etkiye sahip sosyal bir olgudur. Dolayısıyla hem tipik hem özel gereksinimli hem de özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine ilişkin kritik göstergeler sunabilmektedir. Bu çalışmada, sözeylem, yüz ve incelik kuramlarına dayalı olarak 8-14 yaş aralığındaki çocukların dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerinin değerlendirilmesi için performansa dayalı bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği (SAÜBÖ) iki formdan oluşmuştur. Her bir formda anlama ve üretim olmak üzere iki faktör ve dokuzar madde yer almıştır. Her bir formun içerik, yapı ve ayırt edicilik geçerliliği ile güvenilirlik analizleri yapılmış ve çalışma bulguları geliştirilen ölçeğin her iki formunun da çocuklarda dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerini değerlendirmede kullanılabileceğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme ve konuşma, dolaylı sözeylemler, sözeylem anlama, sözeylem üretme, ölçek geliştirme, geçerlilik, güvenilirlik

### Speech Act Comprehension and Production Skills: A Scale Development Study

#### Abstract

Language with its verbal and non-verbal components is a social phenomenon that has a significant impact on an individual's cognitive, academic, and socio-emotional development. Therefore, it can provide critical indicators for the social and emotional development of individuals, whether they are typically developing, have special needs, or are gifted. In this study, a performance-based scale was developed to evaluate the indirect speech act comprehension and production skills of children aged 8-14 years, based on speech acts, face, and politeness theories. As a result of the study, the Speech Act Comprehension and Production Skills Scale (SCPSS) was created, consisting of two forms. Each form includes two factors, comprehension and production, and nine items. Content, construct, and discriminant validity, as well as reliability analyses, were conducted for each form. The findings of the study demonstrated that both forms of the developed scale could be used to evaluate children's indirect speech act comprehension and production skills.

**Keywords:** Listening and speaking, indirect speech acts, speech act comprehension, speech act production, scale development, validity, reliability

### Giriş

Sözeylem anlama ve üretme becerileri, çocukların dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Söz konusu becerilerin insanlar arası sosyal etkileşimin temelini oluşturan “paylaşılan öznedişlik” kavramı ile yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Paylaşılan öznedişlik, bireyler arasındaki düşünce ve

\* Bu çalışma birinci araştırmacı Erol Yıldız'ın Prof. Dr. Selda Özdemir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen doktora tez çalışmasının birinci bölümünden üretilen bir yayındır.

\*\* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, eyildiz42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1013-397X

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9205-5946

duyguların karşılıklı olarak anlaşılması ve paylaşılması anlamına gelir ve bu süreç erken çocukluk döneminde sosyal biliş ve duygusal gelişimin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Kokkinaki, Delafield-Butt, Nagy ve Trevarthen 2023; Trevarthen ve Delafield-Butt, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalar dilin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini daha derinlemesine ele almış ve sözeylem becerilerinin bu bağlamdaki önemine dikkat çekmiştir. Özellikle dolaylı sözeylemler konuşmacının niyetini ve duygusunu anlamayı gerektiren karmaşık dilsel yapılar olarak, sosyal iletişim becerilerinin gelişimi için belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte çocukların bu tür becerileri geliştirmekte yaşadığı güçlükler dil bozuklukları veya iletişim problemleri ile daha da belirgin hale gelmektedir.

Dil gelişim bozukluğu olan çocuklar, kelime dağarcığı, dilbilgisel yapıların kullanımı ve anlamlı bir anlatı oluşturma gibi dilin farklı yönlerinde problemler sergilemektedirler. Söz konusu güçlükler sosyal etkileşime katılım, akademik performans ve duygusal uyum süreci üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Örneğin, dilin sosyal yönlerini anlamakta güçlük çeken çocukların akran ilişkilerinde sorun yaşama olasılığı daha yüksektir ve bu durum sosyal problemlere neden olabilmektedir. Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerinin, sosyal iletişim becerileri ve genel dil gelişiminin değerlendirilmesi açısından önemli bir gösterge olduğu düşünülmektedir.

Sosyal güçlüklerin çok belirgin düzeyde izlendiği otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar, erken yaşlardan itibaren sosyal gözlem ve etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle akranlarından belirgin şekilde ayrılmaktadırlar (Akin-Bulbul ve Ozdemir, 2023; 2024; Ozdemir, Akin-Bulbul ve Yildiz, 2024a; Özdemir, Akin Bülbül, Suna ve Akkuş, 2024b; Ozdemir, Akin Bulbul, Kok ve Ozdemir, 2022; Öztürk, Aydoğan, Akin Bülbül, Özdemir ve Akay, 2024). OSB'li çocuklar ilerleyen yaşlarda da dilin şaka, ima ve metafor gibi üst düzey anlam gerektiren boyutlarını anlamakta güçlükler yaşamaktadırlar (Happé, 1993). Öte yandan özel yetenekli çocuklar, üstbilişsel farkındalıklarının gelişmiş olması sayesinde dolaylı sözeylemleri daha etkili bir şekilde kullanabilmektedir (Harris, 2015; Winner, 1996). Bununla birlikte hem OSB tanısı hem de özel yeteneklere sahip olan iki kere farklı çocuklarda dolaylı sözeylem becerilerinin incelenmesi, araştırma dünyasında giderek daha fazla önem kazanan bir alan olarak dikkat çekmektedir.

Dil edinimi ve kullanımı biyolojik, bilişsel, psikososyal ve çevresel faktörlerin müdahalesiyle belirlenir. İletişim için dilin etkili kullanımı, sözel olmayan ipuçları, motivasyon ve sosyokültürel roller gibi ilgili faktörleri içeren geniş bir insan etkileşimi anlayışı gerektirir. Kural-yönetimli davranış olarak fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, semantik ve edim bilim olmak üzere en az beş parametreyle tanımlanır (Owens, 2020). Pragmatik "görülme anlamı" ya da yazılıp söylenmemesine rağmen bir ifadeye gizli olan anlamı nasıl kavradığımızı anlamaya çalışan dilbilim alt disiplini (Yule, 1996; 2020). Dünya genelinde edimsel dil becerilerini ölçmek için geliştirilen araçlar üzerine yapılan araştırmalar, testler, ölçekler, envanterler veya "konuşma eylemleri" veya "iletişimsel eylemler" olarak adlandırılan kontrol listeleri gibi doğrudan konuşma eylemi gelişimini hedefleyen belirli değerlendirmelerin sözeylemin içinde geçtiği durumu ve bağlamı yansıtmada eksik olduğunu göstermektedir (Cohen, 2010). Mental Measures Yearbook (MMY) altyapısıyla BUROS veri tabanında "sözeylemler" ve "iletişimsel eylemler" (speech acts, communicative acts) gibi anahtar sözcükler kullanılarak yapılan aramada, başlıklarında bu terimlerin bulunduğu hiçbir ölçek bulunamamıştır. Bunun yerine, edimsel dil, iletişimsel dil, sosyal dil ve edimsel dil becerileri gibi daha geniş kategorileri değerlendiren araçlar belirlenmiştir. Öte yandan edimsel dil becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ölçekler dört türe ayrılabilir: yayımlanmış standart edimsel dil testleri (Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn, 2007), kontrol listeleri veya profiller (Children's Communication Checklist (CCC-2); Bishop, 2013), etkileşimin doğal değerlendirmesi kodlama sistemleri (Social Interactive Coding System; Rice, Sell ve Hadley, 1990) ve edimsel dili anlama değerlendirmeleri (Pragmatic Protocol; Prutting ve Kirchner, 1987). Yayımlanmış edimsel dil testleri genellikle karmaşık kelime dağarcığı, anlambilim ve sözel muhakeme değerlendirmelerini de içerebildiğinden sadece edimsel dil becerilerini ölçen araçlar olmayabilmektedir. Ebeveynler, öğretmenler veya bakım verenler tarafından doldurulan gözlem protokolleri veya kontrol listeleri, çocukların edimsel davranışlarını belirlemek için kullanılmakta, doğrudan katılımcının performansına yoğunlaşmamaktadır. Bu testlerin önemli bir sınırlılığı gerçek yaşam ortamlarındaki doğal dil kullanımını doğrudan yansıtmayabilmesidir.

Çocukların dolaylı sözeylem becerisi edimsel dil becerisini ölçmeye yönelik testlerin en fazla alt boyutu olarak yer alabilmektedir. Öte yandan araçlar iletişimin tek boyutuna, genelde de anlamaya yoğunlaşmakta ve üretim becerisini göz ardı edebilmektedir. Dolayısıyla okul çağı çocuklarının dolaylı sözeylemleri hem anlama hem de üretme performansını yordayan, sözeylem türlerini kapsayıcı maddeler içeren, günlük yaşamı yansıtan bağlamlara dayalı ve özel olarak bu beceriyi ölçmeye yönelik bir araç eksikliği bulunmaktadır.

Türkiye'de edimsel dil becerilerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmalar çeşitlidir ve beş yüksek lisans tezi ve üç doktora tezi de dahil olmak üzere çeşitli disiplinlerde yürütülen çalışmalarla zenginleşmiştir (Aktaş, 2020; Alev, 2011; Düver, 2006; İyigün, 2021; Keçeli-Kaysılı, 2006; Kiper, Gwon ve Wilson, 2020; Tezel, 2015; Yakut, 2019). Örneğin Keçeli-Kaysılı (2006), Tough'un (1984) Dil Sınıflandırma Sistemi'nden uyarlanan Ölçüt Bağımlı Dil Örneği Alımını (ÖBDÖA) kullanarak OSB'li çocukların dil kullanım becerilerini incelemiştir. Bu çalışmaya yedi yaş ve üzeri 20 çocuk katılmış ve işlevsel dil kategorilerini kullanımına ilişkin önemli bulgular ortaya konulmuştur. Alev (2011) Edimsel Dil Becerileri Envanterini (PBBE) 5-12 yaş aralığındaki Türk çocuklarına uyarlamış ve standardize etmiş, tipik gelişim gösteren çocuklarla OSB'li veya zihinsel yetersizliği olan çocukları ayırt etme özelliğini göstermiştir. Benzer şekilde Ünal (2014), Çocuk İletişim Kontrol Listesi-İkinci Baskı'nın (ÇGB-2) Türkçe uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiş ve bu ölçeğin OSB'li çocuklar da dahil olmak üzere, Türk çocuklarının iletişim becerilerini değerlendirmek için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Aktaş (2020) 6-12 yaş aralığındaki Türk çocukları için "Pragmatik Dil Testi-2 (TOPL-2)" nin standardizasyon çalışmasını yürütmüş ve tipik gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocukları ayırt etmede yüksek güvenilirlik ve geçerlilik değerleri rapor etmiştir. Ek olarak Tezel (2015) ve Düver (2006) tipik gelişim gösteren çocukların edimsel dil becerilerini iştirme yetersizliği, OSB, zihinsel yetersizlik ve Down sendromu gibi gelişimsel risk veya yetersizlikleri olan çocuklarla karşılaştıran çalışmalar yürütmüş ve farklı yetersizlikleri sergileyen çocukların iletişim becerilerindeki önemli farklılıkları vurgulamıştır. İyigün (2021) Dil Kullanım Envanterini (DKE) Türkçeye uyarlayarak aracın 18-48 aylık çocukların edimsel dil gelişimini değerlendirmek için geçerli bir araç olduğunu göstermiştir. Öte yandan var olan alan yazın incelendiğinde Türkiye'de hiçbir çalışmanın birincil araştırma alanı olarak sözeylem anlama ve üretimine odaklanmadığı görülmektedir. Bunun yerine çoğu çalışma tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireyler arasındaki edimsel dil becerilerini karşılaştırma, bazıları ise ölçek uyarlamasına odaklanmıştır. Ancak, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde iletişimin ve dil becerilerinin etkisi göz önüne alındığında, genel bir değerlendirmenin ardından edimsel dil becerilerinde daha derinlikli ve detaylı bir değerlendirme ihtiyacı gerekli olabilmektedir.

Alan yazında sözeylemlerin içeriğinde yer alan mecazi unsurları tek tek inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Bacanlı, 2006; Bingöl, 2019; Demir ve Karakaş-Yıldırım, 2019). Ancak, bir ifadenin ardındaki niyet ve duyguyu bağlamsal bütünde kullanılan iletişimsel ima, sezdiri, ironi, taşlama, kinaye, metafor ve deyimleşmiş ifadeler gibi mecazi unsurlarla zenginleştiren dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin gelişim düzeyinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Böylelikle çocukların mecaz dilin kullanıldığı durumlarda paylaşılan öznedişlik gelişimine dair bilgi edinmek de mümkün olacaktır. Ayrıca duyulan bir ifadenin ardındaki niyet ve duygunun yanlış ya da eksik yorumlanması ve buna göre eyleme geçilmesi zaman içinde soyutlanma ve yalnızlaşmaya varan sosyal ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Bu tür problemleri çözmenin başlangıç noktası daha özel bir tanılama ile dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisindeki durumun ortaya konmasıdır.

Bu çalışmada dilin sözden gizil anlama ve anlamdan eyleme yolculuğunda kritik düzeyde öneme sahip ve edimsel dil becerilerinin merkezinde yer alan dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin tipik gelişim gösteren çocuklarda nasıl gelişim gösterdiği hakkında bilgi elde etmek için sözeylem kuramı (Austin, 1962; Chapman, 2013; Grice, 1975; Holtgraves, 2021; İnan, 2012; Leech, 1983; Goffman, 1979; Yule, 1996), yüz kuramı (Goffman, 1967) ve incelik kuramına (Brown ve Levinson, 1987) dayalı bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sözeylem teorisi, yüz teorisi ve incelik kuramı dil ve iletişim çalışmalarında temel çerçeveler olarak kabul edilmiştir. Austin (1962) tarafından geliştirilen ve Searle (1969) tarafından genişletilen sözeylem kuramı, ifadelerin yalnızca birer ifadeler değil, aynı zamanda eylem olduğunu öne sürer ve onları bir şey söyleme eylemi (locutionary), ifadenin ardındaki niyet (illocutionary) ve dinleyici üzerindeki etki (perlocutionary) olarak kategorize eder. Bununla

birlikte sözeylemler doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflandırılırken ifadelerin arkasındaki niyetlere göre de beyan ediciler, yönlendiriciler, yükümleniciler, ifade ediciler ve bildiriciler olmak üzere beş kategoride gruplandırılabilir (Searle, 1975). Goffman (1967) tarafından geliştirilen yüz kuramı, sosyal etkileşim dinamiklerini ve bireylerin benlik sunumlarının yönetimini açıklar. Kuram, bireylerin sosyal etkileşim sırasında sürdürmeye çalıştıkları sosyal kimlik ve saygıyı ifade eden "yüz" kavramı etrafında döner. Yüz kuramı, bireylerin hem olumlu hem de olumsuz yüze sahip olduğunu kabul eder. Olumlu yüz, başkaları tarafından beğenilme ve onaylanma arzusu; olumsuz yüz ise özerklik ve özgürlük arzusu ifade eder. Goffman'a göre bireyler olumlu yüzlerini sürdürmek ve olumsuz yüzlerine zarar vermektan kaçınmak isterler. Ancak, birey iletişime girdiği andan itibaren yüzünü yıpratmak bazı eylemlerle karşılaşma riskini göze alır. Bunlara yüzü tehdit eden eylemler (YTE) denmektedir. Yüz çalışması stratejileri, yüzü tehdit eden eylemlerin etkisini azaltmayı amaçlar (Goffman, 1967).

Ayre ve Levinson (1987) tarafından formüle edilen incelik kuramı, yüz kuramı üzerine kuruludur ve incelik stratejilerinin, iletişim sürecinde bireyin karşılaşabileceği yüzü tehdit edici eylemleri azaltmak için kullanıldığını ileri sürer. Kaçamak cevap verme veya dolaylı konuşma gibi incelik stratejileri, olumlu veya olumsuz yüze yönelik potansiyel tehdidi azaltarak sosyal ilişkileri sürdürmeye yardımcı olur. Bu kuramlar birlikte, bireylerin iletişimi gerçekleştirmek, sosyal bağları sürdürmek ve günlük etkileşimlerde çatışmayı en aza indirmek için iletişimi nasıl yönlendirdiklerini açıklamaktadır.

Bu noktada iletişim sürecinde kullanılan ifadelerin *donuk* ya da *özgün* sözeylemlerden oluşması önem arz etmektedir. Donuk sözeylemler, içerdiği kelime ve cümle yapıları ve barındırdığı sözel olmayan unsurlarla günlük yaşamda sıkça kullanılan ve sınırları belli ve anlam çerçevesi dar ifadelerken özgün sözeylemler dilin yaratıcılık özelliğini yansıtan, iletişim süreci paydaşlarından ifade bünyesindeki öğelerin arasındaki ilişkiyi analiz ederek çıkarımda bulunmalarını ve derindeki niyet, duygu ve anlama erişmelerini gerektiren, belki de ilk defa duyulan ifadelerdir. Bu duruma ilişkin olarak aşağıdaki diyalog incelenebilir:

Bağlam: Devlet dairesinde çalışan İshak Bey üç günlük sakalıyla daireye girerken genel müdürle karşılaşır:

Genel Müdür: *İshak Bey, günaydın! Bugün berberinizle aranız limoni galiba?*

İshak Bey: *Sormayın Efendim, yarın hallederim. Lütfen kusuruma bakmayın!*

Genel müdürün "*berberinizle aranız limoni galiba*" ifadesinde "*berber*" kelimesinin vurgulanması, "*galiba*" kelimesinde alçalan tonlama, genel müdürün İshak Beyin sakalına yoğunlaşan bakışı, sesinin tonu ve duruşu sonucunda İshak Beyin birtakım çözümlemeler yaparak "*berber*" kelimesi ile üç günlük sakalı arasında ilişki kurması, tonlama ve vurgulardan "*rahatsızlık, hafif can sıkıntısı*" duygusuna erişme ve son olarak "*Müdür Bey, benim sakalımı kesmememi eleştiriyor ve bundan rahatsız olduğunu söylüyor, kısacası benden sakalımı kesmemi istiyor*" şeklinde bir niyet çözümlemesine erişmesini sağlamaktadır. Genel müdürün ifadesi kalıplaşmış donuk bir ifade değil, bağlam anında sezdirme yoluyla oluşturulmuş konuşmacının niyetini yüz ve incelik kuramı çerçevesinde karşındakini incitmeden "*ince*" ve imalı bir biçimde aktaran oldukça yaratıcı, özgün ve dolaylı bir sözeylemdir. Örnekteki süreçte, genel müdür çalışanın sakalını kesmemesini eleştirmekte yani çalışanın yüzünü tehdit eden bir davranışta bulunmaktadır. Ancak, bu süreçte karşındakini kırmamak adına dolaylı sözeylem becerisini başarılı bir şekilde, incelik stratejisi ile kullanarak hem meramını aktarmış hem de sosyal bağlarını korumayı başarmıştır.

Sözeylem kuramı, yüz kuramı ve incelik kuramı gibi kuramlar, dilin sosyal bağlamda nasıl kullanıldığını anlamaya yönelik güçlü modeller sunmaktadır. Kuramlar tarafından sunulan çerçeveler, bireylerin dil aracılığıyla niyetlerini nasıl ifade ettiklerini, karşılıklı etkileşimde sosyal bağları nasıl sürdürdüklerini ve yüz tehditlerini nasıl yönettiklerini açıklamaktadır. Bu bağlamda dolaylı sözeylemler hem dilin yaratıcı kullanımı hem de sosyal ilişkilerin korunması açısından özel bir öneme sahiptir. Ancak, dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerinde yaşanan güçlükler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilecek problemlere yol açma potansiyelindedir. Sözeylem becerilerinde yaşanacak güçlükler sosyal ipuçlarının doğru bir şekilde yorumlanamaması, iletişimde yanlış anlamalar ve ilişki kurma süreçlerinde problemlere neden olma riski taşımaktadır.

## Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Çocuklarda dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerinin değerlendirilmesi, yalnızca bu alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi açısından değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek etkili müdahale stratejilerinin tasarlanması açısından da kritik öneme sahiptir. Dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerileri değerlendirmeleri, dilin yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bağları şekillendiren bir araç olduğunu vurgulayan kuramsal çerçevelerle uyumlu bir biçimde, çocukların sağlıklı iletişim ve ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisini ölçmeye yönelik ölçeklerin geliştirilmesi hem kuramsal bilgiye hem de uygulamaya yönelik önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçek aracı geliştirme gereksinimi çerçevesinde bu çalışma 8-14 yaş grubu çocukların sözeylem anlama ve üretme becerilerini değerlendirecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın çözmeye çalıştığı temel problem “Geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretim Becerileri Ölçeği (SAÜBÖ), 8-14 yaş grubu çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmekte midir?” olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Ölçek geliştirme niteliğindeki bu araştırma kesitsel genel tarama türündedir. Kesitsel genel tarama, büyük evrenlerde belirli özelliklerin tespit edilmesine olanak tanır ve evrenden elde edilen bulgularla çıkarımlar yapılabilir (Creswell, 2014; Şen ve Yıldırım, 2019). Ölçek geliştirme sürecinde, kuramsal temele dayalı uygulamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, madde seçimi istatistiksel analizlerle yapılır ve çalışmanın kuramsal temelini sözeylem, yüz ve incelik kuramları oluşturur. Ölçek maddeleri, uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerlilik oranı ile değerlendirildikten sonra, olasılığa dayalı örnekleme yöntemi ile belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Veriler SPSS 26 ve AMOS 22 programları aracılığıyla gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik testlerine tabi tutulmuştur (Worthington ve Whittaker, 2006).

### Katılımcılar

Çalışmaya Konya il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğrenim gören 8-14 yaş arası tipik gelişim gösteren öğrenciler katılmışlardır. Katılımcı sayısı alan yazına uygun olarak madde sayısının en az on katı (1:10) olarak belirlenmiş; pilot uygulama 30, AFA 381 ve AFA 200 katılımcı olmak üzere toplamda 611 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu süreçte, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği ile belirlenmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için öncelikli olarak Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’ndan 23.06.2023 tarih ve E-35853172-300-00002916534 sayılı etik kurul izni alınmış, ikinci aşamada ise Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden uygulamalar için gerekli kurumsal izinler tamamlanmıştır. Katılımcı sayısı ve çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Yaş (n)							Cinsiyet (n)		Sosyo-Ekonomik Düzey (n)		
	8	9	10	11	12	13	14	E	K	Alt	Orta	Üst
Pilot Çalışma	4	5	5	4	4	4	4	15	15	6	15	9
Açımlayıcı Faktör Analizi	49	44	53	53	63	58	61	208	173	81	202	98
Doğrulayıcı Faktör Analizi	42	32	22	21	27	36	20	93	107	61	100	39

### Veri Toplama ve Ölçek Geliştirme Süreci

Bu araştırmada DeVellis ve Thorpe (2022) tarafından geliştirilen sekiz aşamalı ölçek geliştirme süreci izlenmiştir. Çalışma kapsamında ölçeğin temelini Austin (1962), Searle (1969), Grice (1975) ve Leech'in (1983) Sözeylem Kuramı oluşturmuştur. Ölçek 8-14 yaş arası çocukların Türkçedeki dolaylı sözeylem anlama ve üretme becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Özellikle çocukların günlük yaşamına uygun bağlamlarda dolaylı sözeylemler incelenmiştir. Ölçek biçimi olarak ise söylem tamamlama testi formatı kullanılmış, anlama ve üretme becerileri için ayrı maddeler hazırlanmıştır. Sunulan sosyal bağlamlar ses kayıtları ve yapay zekâ aracılığıyla üretilen animasyon görsellerle desteklenmiştir. Görsel ve ses kayıtlarından oluşan aday maddeler Microsoft Office Powerpoint (2010) uygulamasına sözeylem türleri açısından karışık olarak aktarılmış ve uygulama bireysel olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Çalışmalar kapsamında ilk olarak 8-14 yaş grubundaki çocukların dil kullanımları gözlemlenerek günlük dildeki sözcük ve ifadeleri belirlenmiştir. Bir doktora tez çalışması sürecinde yürütülen kapsamlı çalışmalar sonunda 50 madde geliştirilmiş ve sözeylem türlerine göre dağılımlar gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bir uygulayıcı yönergesi, puanlama yönergesi ve cevap formu hazırlanarak puanlamaya yardımcı örnek cevaplar yazılmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık Kappa katsayısı yöntemiyle sağlanmıştır. Anlaşılabilirlik günlük hayata ve yaş grubuna uygunluk dikkate alınarak hazırlanan madde havuzu bu ölçütler çerçevesinde uzman görüşüne sunulmuştur. 13 uzmandan aday maddeler hakkında geri bildirimler alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzmanlardan elde edilen nitel veriler doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerliği İndeksi (KGI) hesaplanmıştır (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Analiz sonucunda KGO değeri 0,538 altında olan 10 madde havuzdan çıkarılmıştır. Daha sonra kalan 40 madde pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve kurayla belirlenen bir okulda 30 katılımcıya uygulanmıştır. Pilot uygulamada katılımcılardan aday maddelerin anlaşılabilirliğini 10 puan üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Pilot uygulamada karşılaşılan güçlükler ve katılımcıların değerlendirmeleri dikkate alınarak 10 üzerinden 9 puanın altında kalan 8 madde daha havuzdan çıkarılmıştır.

Kalan 32 madde iki eş forma bölünmüş ve uygulama süreçleri iyileştirilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak maddeler analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için maddelerin birbirleriyle ve ölçek toplamıyla olan korelasyonları incelenmiş, düşük performans gösteren maddeler çıkarılmıştır. Yüksek güvenilirlik katsayısına sahip en az madde ile ölçek optimize edilmiştir. İç tutarlılığa en az katkı sağlayan maddeler çıkarılarak ideal madde sayısı belirlenmiştir.

Veri toplama sürecinde Konya ilinde kura yoluyla belirlenen okullara araştırmacı tarafından ziyaretler gerçekleştirilerek hem A hem de B formları yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak belirlenen katılımcılara okul yönetimi tarafından gösterilen kütüphane ya da çok amaçlı salon gibi sessiz bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Aday maddeler sırayla ilgili görsel eşliğinde ses kaydı dinletilerek sunulmuştur. Katılımcı, önce bağlamı ardından bağlamla ilgili soruları dinlemiştir. İki soru arasında adaya cevaplama için yeterince süre verilmiştir. Aday maddeler uygulanmadan önce katılımcılardan biri anlama, diğeri üretme maddesi olmak üzere iki adet alıştırma maddesi cevaplama istenmiştir. Bu alıştırma çalışmasında özellikle "imalı, üstü örtülü, şaka yoluyla" kavramları örneklerle detaylı olarak açıklanmıştır. Sıra etkisini kontrol etmek amacıyla A ve B formları farklılaşan sırayla uygulanmıştır. Cevaplama esnasında katılımcı çocuklara herhangi bir dönüt verilmemiş ya da açıklama yapılmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için iki araç kullanılmıştır. İlk araç, 50 maddeden oluşan bir aday ölçek olup, uzman görüşleri sonrası 10 madde çıkarılarak 40 madde ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarında, anlaşılabilirlik puanı 9'un altında olan 8 madde daha çıkarılmıştır. Güncellenmiş ölçek, 32 maddeden oluşan iki form (A ve B) olarak uygulanmıştır. İkinci araç Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen ve Altunkol (2011) tarafından güncellenen Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği'dir. Ölçeğin 12. maddesi Ocak 2024 asgari ücretine göre yeniden düzenlenmiştir. Altunkol (2011)

ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için iç tutarlılık katsayısını 0,72, ortak varyansını ise %50 olarak rapor etmiştir. Ortalama değer -1 ve +1 standart sapma değerleriyle alt, orta ve üst gelir grupları olarak sınıflandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri ile sağlanmış, KGO hesaplamaları sonucunda 10 madde, pilot uygulama neticesinde ise 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonrası kalan 32 madde için KGİ değeri hesaplanmıştır. Analiz öncesi veri temizliği yapılmış, kayıp veri, uç değer analizi, normal dağılım ve doğrusallık testleri uygulanmıştır. Ayrıca, faktör analizi sürecinde çoklu doğrusallık ve normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için Barlet Küresellik Testi ve KMO testleri uygulanmıştır. Faktör yüklerinin 0,32'den büyük ve çapraz yüklerin 0,15'ten küçük olmasına dikkat edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, uyum indeksleri ve eşik değerleri değerlendirilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliği güvenilirlik kapsamında belirlenmiş ve gerekirse maddeler düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için test-tekrar test, Cronbach alfa katsayısı, bileşik güvenilirlik katsayısı ve madde ayırt ediciliği analizleri yapılmıştır. Ayrıca, ölçek açık uçlu maddeler içerdiğinden puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak adına Cohen Kappa katsayısı kullanılmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu  
Karar tarihi= 23.06.2023  
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002916534

## Bulgular

### Kapsam Geçerliliği

13 uzmanın görüşleri doğrultusunda 9 madde KGO puanları olması gereken 0,538 puandan daha düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 40 maddenin KGİ değeri 0,84 olarak hesaplanmış, pilot uygulama sonrası anlaşılabilirlik değerlendirmelerinde 8 madde daha çıkarılmıştır. Sonuç olarak 32 maddenin KGİ'si 0,86 anlaşılabilirlik değeri ise 9,31 olarak bulunmuştur. KGİ > KGO olduğundan hem A hem de B formları için madde havuzu kapsam geçerliğinin tüm ölçek için istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir (Ayre ve Scally, 2014; Lawshe, 1975; Wilson vd., 2012).

### Veri Temizliği

A ve B formlarının verileri analiz öncesi temizlenmiştir. KMO değerleri A formu için 0,902, B formu için 0,857 olarak bulunmuş, her iki formda da örneklem yeterli bulunmuştur. Bu değer Field (2009) tarafından 0,50'nin üzerinde olduğunda yeterli görülmekte ve "0,80 – 0,90" aralığında harika olarak değerlendirilmektedir. Her bir madde için değerlendirilen KMO değeri A formunda 0,939 ile 0,869 arasında; B formunda ise 0,928 ile 0,688 arasında dağılmış ve örneklemin yeterli olduğunu doğrulamıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu açısından yapılan uygulama doğrusallık analizidir. Bu amaçla veriler saçılım grafiği analizine tabi tutulmuş ve bütün verinin bir uyum çizgisi (fit line) üzerinde dağıldığı tespit edilmiştir. Son olarak veri, çoklu birlikte doğrusallık ve tekillik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla A ve B formlarından elde edilen veriler Varyans Artış Faktörü (VIF) ve Durum Endeksi (Condition Index) analizlerine tabi tutulmuştur. Buna göre VIF değeri 10'dan, Durum Endeksi 30'dan büyük olan veride çoklu bağlantılık sorunu olduğu sonucu çıkarılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonuçlarına göre A formunda yer alan maddelerin VIF değerleri 1,36 ile 2,15; durum endeksleri ise 6,14 ile 16,24 arasında değişmektedir. B formunda yer alan maddelerin VIF değerleri

1,26 ile 1,80; durum endeks değerlerinin ise 5,83 ile 18,38 arasında dağıldığı tespit edilmiştir. Buna göre veri bünyesinde çoklu bağlantısalılık sorunu olmadığı sonucu elde edilmiştir. Veride teklik sorunu ise maddeler arasında korelasyon katsayısının  $r = 1.00$  olması durumunda mümkündür. Maddeler arası korelasyon katsayıları Tablo 2(a, b)'de detaylı olarak sunulmuştur. A ve B formlarında yer alan maddeler arasında yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizinde bu düzeyde ilişki gösteren veri tespit edilmediğinden veride teklik sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Aday ölçme aracının faktör yapısını belirlemek için AFA uygulanmıştır. Bunun için temel bileşenler (principal components) ve doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemleri kullanılmıştır. Bu analizlerin yapılma nedeni temel bileşenler yönteminin uygulamada en sık ve kolay kullanılan yöntem olması, eğik döndürme yönteminin ise faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğünde kullanılmasıdır (Büyüköztürk, 2011). A formu için KMO 0,902, B formu için 0,857 bulunmuş, Barlet Testi sonuçları maddeler arasındaki korelasyonu doğrulamıştır. A formu, iki alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın %52,579'unu açıklayan bir yapı sergilemiştir. B formu ise iki alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın %50,716'sını açıklayan bir yapı göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda oluşan ölçek yapı ve faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2a.

*A Formu Maddeleri Korelasyon Katsayıları*

	mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
mA2	r								
mA5	r	0,189**							
mA6	r	0,421**	0,275**						
mA7	r	0,264**	0,445**	0,307**					
mA9	r	0,291**	0,342**	0,278**	0,525**				
mA10	r	0,168*	0,196**	0,224**	0,152*	0,256**			
mA11	r	0,238**	0,405**	0,290**	0,370**	0,347**	0,345**		
mA13	r	0,306**	0,341**	0,316**	0,424**	0,457**	0,347**	0,519**	
mA16	r	0,370**	0,225**	0,414**	0,240**	0,324**	0,409**	0,370**	0,301**

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Tablo 2b.

*B Formu Maddeleri Korelasyon Katsayıları*

	mB3	mB5	mB9	mB15	mB2	mB4	mB8	mB12	mB16
B3t	r								
B5t	r	0,310**							
B9t	r	0,375**	0,348**						
B15t	r	0,349**	0,296**	0,187**					
B2t	r	0,266**	0,207**	0,227**	0,289**				
B4t	r	0,346**	0,225**	0,170*	0,229**	0,454**			
B8t	r	0,309**	0,233**	0,246**	0,255**	0,485**	0,475**		
B12t	r	0,217**	0,270**	0,231**	0,202**	0,293**	0,377**	0,458**	
B16t	r	0,273**	0,235**	0,168*	0,263**	0,364**	0,301**	0,427**	0,376**

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$



Tablo 3.  
SAÜBÖ Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

A Formu			B Formu		
Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
mA7	0,855		mB8	0,811	
mA5	0,767		mB4	0,738	
mA9	0,693		mB2	0,723	
mA13	0,606		mB12	0,660	
mA11	0,549		mB16	0,656	
mA16		0,825	mB9		0,783
mA2		0,669	mB3		0,741
mA6		0,666	mB5		0,674
mA10		0,619	mB15		0,521
Özdeğer	3,627	1,105		3,418	1,146
Açıkladığı Varyans	40,295	12,283		37,979	12,737
Açıklanan Toplam Varyans	52,579			50,716	

Faktör Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşenler, Döndürme Yöntemi, Doğrudan Eğik Döndürme

Tablo 3'te görüldüğü üzere hem A hem de B formunda ilk boyut 5, ikinci boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Ancak, bulgularda dikkat çeken sonuç, A formunun ilk faktörünü anlama maddeleri oluştururken, B formunun ilk faktörünü üretim maddelerinin oluşturmasıdır. Benzer şekilde, A formunun ikinci faktörünü üretim maddeleri oluştururken, B formunun ikinci faktörünü anlama maddeleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla, A formunun ilk faktörü anlama ikinci faktörü konuşma becerisine odaklanmaktadır. B formunun ilk faktörü konuşma, ikinci faktörü dinleme becerisine yoğunlaşmaktadır. Bu dağılım göz önüne alındığında A formunun ilk faktörü *anlama* ikinci faktörü *üretim* olarak adlandırılmıştır. Buna karşılık B formunun ilk faktörü *üretim* ikinci faktörü ise *anlama* olarak adlandırılmıştır. En düşük faktör yükü B formu 15. maddenin yükü 0,521'dir. Alan yazında 0,40 ve üzeri faktör yükü puanı ideal olarak kabul edildiği için (Field, 2009) maddelerin faktörlere önemli düzeyde katkı yaptıkları değerlendirilmiştir.

Son olarak faktörler arası ilişkiler incelendiğinde A formunda iki faktör arasında  $r = 0,47$ , B formunda ise iki faktör arasında  $r = 0,46$  pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir. Faktörler arası ilişkiler Tablo 4 ve Şekil 1'de (a, b) sunulmuştur.

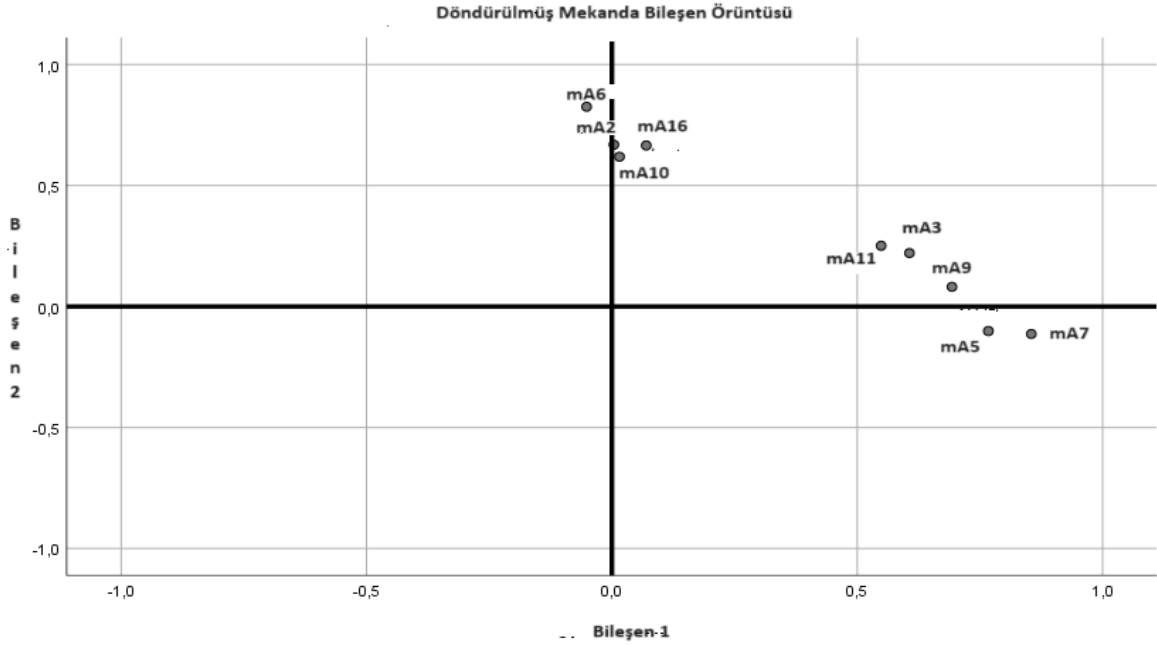
Tablo 4.  
A ve B Formları Faktörler Arası Korelasyon

A Formu			B formu		
Faktör	1	2	Faktör	1	2
1		0,47	1		0,46
2	0,47		2	0,46	

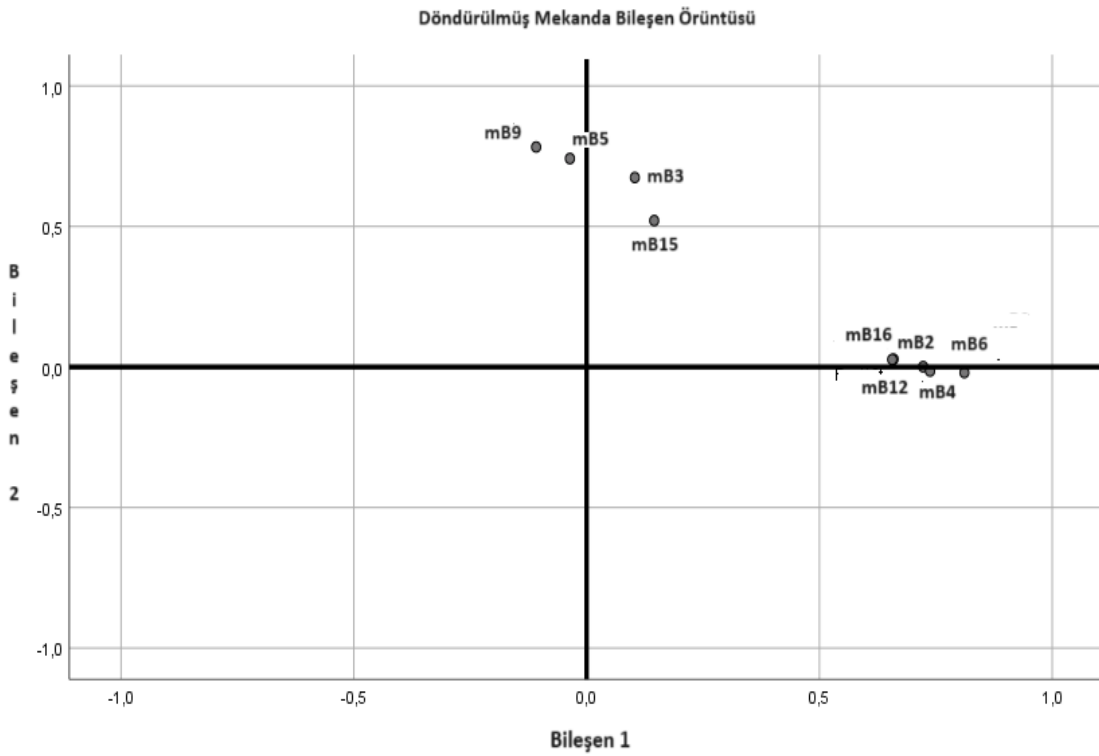
Faktör Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşenler, Döndürme Yöntemi, Doğrudan Eğik Döndürme

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve dokuz maddeden oluşan A ve B formlarının yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla AMOS (versiyon 22) programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde formlar 200 katılımcıdan oluşan yeni bir örnekleme uygulanarak veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin gücünü artırmak amacıyla açıklayıcı faktör analizine dahil edilen örneklem ile DFA için yeni örneklemden alınan veriler birleştirilmiştir. Hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı analizlerden elde edilen birleştirilmiş bir örnekleme doğrulayıcı analiz yapmak mümkündür (Schuberth, Henseler ve Dijkstra, 2018).



Şekil 1a. A Formu Faktör ve Maddeleri



Şekil 1b. B Formu Faktör ve Maddeleri

Bu aşamanın ardından toplanan verinin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla öncelikle uç değer analizi, ardından da çok değişkenli normallik testi yapılmıştır (Kline, 2011; Mardia, 1970). Bir ölçeğin güçlü ve uygulanabilir olduğunun ortaya konulabilmesi için örneklemin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığının ortaya konulması gerekmektedir. Kline (2011) çok değişkenli normallik üst sınırı olarak 6 değerini önermektedir. Bu çerçevede uç değer analizinde 4 veri analizden çıkarılmış ve kalan verilerle çok değişkenli normallik analizi yapılmıştır. AMOS üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre A formunda bu değer 3,839, B formunda 1,704 bulunduğundan hem A

## Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

hem de B formlarının çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Ayrıntılar Tablo 5'te (a, b) sunulmuştur.

Tablo 5a.

### A Formu Çok Değişkenli Normallik Analizi Sonuçları

Madde	min	maks.	çarpıklık	c.r.	basıklık	c.r.
mA16	0,000	4,000	-0,011	-0,092	-1,156	-4,630
mA10	0,000	4,000	-0,017	-0,136	-1,096	-4,388
mA6	0,000	4,000	0,354	2,833	-1,116	-4,470
mA2	0,000	4,000	-0,102	-0,813	-0,971	-3,888
mA13	0,000	4,000	-1,567	-12,550	1,505	6,029
mA11	0,000	4,000	-1,331	-10,664	1,093	4,378
mA9	0,000	4,000	-0,986	-7,894	-0,090	-0,359
mA7	0,000	4,000	-0,724	-5,802	0,883	3,538
mA5	0,000	4,000	-0,561	-4,497	0,268	1,072
Çoklu Değişkenli Normallik					5,478	3,819

Tablo 5b.

### B Formu Çok Değişkenli Normallik Analizi Sonuçları

Madde	min	maks.	çarpıklık	c.r.	basıklık	c.r.
mB16	0,000	4,000	-0,118	-0,948	-0,949	-3,799
mB12	0,000	4,000	-0,015	-0,123	-1,184	-4,740
mB8	0,000	4,000	-0,173	-1,389	-1,105	-4,425
mB4	0,000	4,000	-0,163	-1,309	-1,122	-4,493
mB2	0,000	4,000	-0,078	-0,628	-1,201	-4,809
mB15	0,000	4,000	-0,315	-2,523	-0,006	-0,024
mB9	0,000	4,000	-1,507	-12,071	1,527	6,114
mB5	0,000	4,000	-1,132	-9,069	0,665	2,663
mB3	0,000	4,000	-0,665	-5,325	-0,671	-2,687
Çoklu Değişkenli Normallik					2,444	1,704

Analize uygunluğu sağlanan veri AMOS 22 programı kullanılarak birinci sıra DFA ile test edilmiştir. Analiz yöntemi olarak maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada uyum endeksleri ve faktör yükleri incelenmiştir. Alan yazında araştırmacılar tarafından uyum endeksleri olarak CMIN/Sd, AGFI ve RMSEA (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), GFI, CFI, NFI (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), IFI ve TLI (Hu ve Bentler, 1999) değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Kline, 2011). Buna göre CMIN/Sd değerinin 3'ün altında, GFI ve AGFI'nin 0,85 üzerinde, RMR'nin 0,5'ten düşük, GFI, CFI, NFI, IFI ve TLI değerlerinin 0,90 üzerinde son olarak da RMSEA değerinin 0,505'in altında olmasının mükemmel uyuma işaret ettiği alan yazında rapor edilmektedir. Ek olarak standardize faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek (Field, 2009), hata varyanslarının 0,90'tan küçük (Kline, 2011) olması gerektiği de bildirilmektedir.

A ve B formlarının 9'ar maddesi ile yapılan ilk analizlerde uyum endeksleri ile faktör yüklerinde koşulların karşılanmış ancak her iki formda da sırasıyla modifikasyon önerileri önemli bir iyileştirme oluşturma koşulunda uygulanmıştır. Uyum endekslerinde iyi bir uyum A formunda görülmüş ve anlama faktöründe mA11 ile mA13. maddeler hatalar arasında, üretim faktöründe ise mA2. ile mA10. ve mA6. ile mA10. maddelerin hataları arasında kovaryans çizgisi uygulanmıştır. B formunda ise sadece üretim faktöründe mB4. ile mB16. maddelerin hataları arasında kovaryans çizgileri uygulanmıştır.

9 maddeden oluşan A formunda standardize olmamış regresyon değerlerinin 2,176 ile 0,815 arasında değiştiği ve 0,001 anlamlılık düzeyinde olduğu, faktör yüklerinin ise 0,629 ile 0,355 arasında ve son olarak hata varyanslarının genel olarak 0,90'dan küçük olduğu bulunmuş ve bir problem olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 6 ve 7'de sunulmuştur. A formuna ilişkin uyum endeksi değerleri ise Tablo 8'de rapor edilmiştir. Son olarak A formunun DFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapıya Şekil 2'de yer verilmiştir.

Tablo 6.

*A Formu Standardize Olmamış Regresyon Katsayıları ve Madde Faktör Yükleri*

		Standardize Olmamış Regresyon Katsayısı	S.E.	C.R.	P	Standardize Faktör Yük Değeri
mA7	<--- Anlama	1,128	0,242	4,668	***	0,440
mA9	<--- Anlama	2,176	0,424	5,137	***	0,587
mA11	<--- Anlama	1,593	0,337	4,727	***	0,495
mA13	<--- Anlama	2,023	0,395	5,119	***	0,616
mA2	<--- Üretim	1,000				0,629
mA6	<--- Üretim	0,956	0,146	6,535	***	0,589
mA10	<--- Üretim	0,897	0,168	5,344	***	0,534
mA16	<--- Üretim	0,815	0,129	6,337	***	0,480
mA5	<--- Anlama	1,000				0,355

\*\*\* p&lt;0,001

Tablo 7.

*A Formu Hata Varyansları*

	mA16	mA10	mA6	mA2	mA13	mA11	mA9	mA7	mA5
mA16	0,000								
mA10	0,048	0,010							
mA6	-0,001	-0,016	0,000						
mA2	-0,076	-0,011	0,036	0,000					
mA13	0,074	0,159	-0,046	-0,003	0,000				
mA11	0,093	0,084	-0,066	-0,017	0,000	0,000			
mA9	0,042	-0,127	-0,069	0,073	-0,009	-0,020	0,000		
mA7	0,016	-0,076	0,009	-0,029	-0,009	-0,009	0,038	0,000	
mA5	0,037	-0,060	0,021	0,022	-0,065	0,019	0,042	0,023	0,000

Tablo 8.

*A Formu Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar*

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
CMIN	26,679 (p=0,27; sd=23)	
CMIN /sd	1,160	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,020	Mükemmel Uyum
RMR	0,05	Mükemmel Uyum
GFI	0,985	Mükemmel Uyum
AGFI	0,970	Mükemmel Uyum
CFI	0,992	Mükemmel Uyum

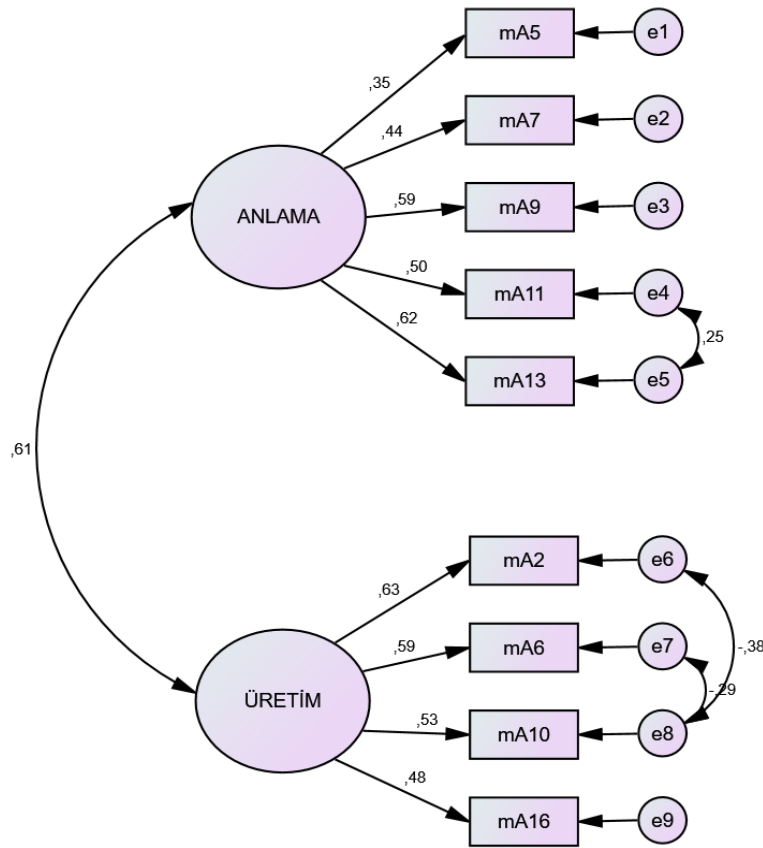
NFI	0,944	Mükemmel Uyum
IFI	0,992	Mükemmel Uyum
TLI	0,987	Mükemmel Uyum

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeğinin B formu 9 maddeden oluşmuştur. Formun standardize olmamış regresyon değerlerinin 1,201 ile 0,565 arasında değiştiği ve 0,001 anlamlılık düzeyinde olduğu, faktör yüklerinin ise 0,684 ile 0,362 arasında ve son olarak hata varyanslarının genel olarak 0,90'dan küçük olduğu bulunmuş ve bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıntılar Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur. B formuna ilişkin uyum endeksi değerleri ise Tablo 11'de rapor edilmiştir. Son olarak B formunun DFA analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı Şekil 3'te sunulmuştur.

### Güvenilirlik Analizi Bulguları

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği (SAÜBÖ)'nün güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin A Formu Cronbach Güvenilirlik Katsayısı  $\alpha = 0,704$  olarak bulunurken B Formu Cronbach Güvenilirlik Kat Sayısı  $\alpha = 0,743$  olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle, aday ölçeğin A ve B formlarının güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Alan yazında  $\alpha = 0,70$  üzeri değeri gerekli görülürken (Büyüköztürk, 2011),  $\alpha = 0,60$  üzeri de geçerlilik için yeterli kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Güvenilirlik analizleri sürecinde maddeler arası ve madde-ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Genel olarak hem A hem de B formunda yer alan maddeler arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Madde-ölçek toplam puanı arasında ise her iki formda da olumlu yönde ve orta seviyede ilişki olduğu görülmüştür. İlişki düzeyleri Tablo 12 (a, b) ve 13'te sunulmuştur.



CMIN/df:1,160; AGFI: ,970; GFI: ,985; NFI: ,944; CFI: ,992; IFI: ,992; TLI: ,987; RMSEA: ,020

Şekil 2. SAÜBÖ A Formu Yapısal Modeli

Tablo 9.

*B Formu Standardize Olmamış Regresyon Katsayıları ve Madde Faktör Yükleri*

		Standardize Olmamış Regresyon Katsayısı	S.E.	C.R.	P	Standardize Faktör Yük Değeri
mB3	<--- Anlama	0,565	0,116	4,852	***	0,362
mB5	<--- Anlama	0,683	0,122	5,584	***	0,449
mB9	<--- Anlama	0,736	0,125	5,873	***	0,491
mB15	<--- Anlama	1,000				0,567
mB2	<--- Üretim	1,201	0,137	8,745	***	0,684
mB4	<--- Üretim	1,144	0,126	9,104	***	0,664
mB8	<--- Üretim	0,909	0,117	7,758	***	0,520
mB12	<--- Üretim	1,011	0,126	8,006	***	0,599
mB16	<--- Üretim	1,000				0,525

\*\*\* p&lt;,001

Tablo 10.

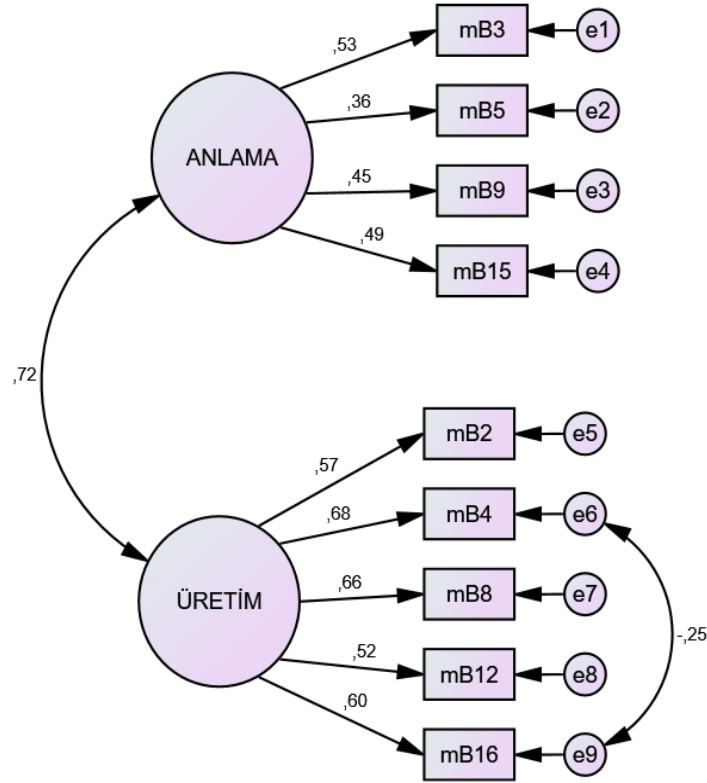
*B Formu Hata Varyansları*

	mB16	mB12	mB8	mB4	mB2	mB15	mB9	mB5	mB3
mB16	0,000								
mB12	0,084	0,000							
mB8	-0,091	0,033	0,000						
mB4	0,000	-0,050	0,053	0,000					
mB2	0,045	-0,091	0,011	-0,012	0,000				
mB15	0,044	0,010	0,012	-0,006	0,048	0,000			
mB9	-0,064	-0,015	0,054	-0,078	0,023	-0,020	0,000		
mB5	-0,029	0,066	-0,044	-0,033	-0,050	0,012	0,075	0,000	
mB3	0,068	-0,031	-0,027	0,051	-0,015	-0,028	0,019	-0,037	0,000

Tablo 11.

*B Formu Uyum İndeks Değerleri ve Sonuçlar*

Uyum İndeksleri	Uyum İndeks Değerleri	Sonuç
CMIN	24,958 (p=0,47; sd=25)	
CMIN /sd	0,998	Mükemmel Uyum
RMSEA	0,000	Mükemmel Uyum
GFI	0,986	Mükemmel Uyum
AGFI	0,975	Mükemmel Uyum
CFI	1,000	Mükemmel Uyum
NFI	0,955	Mükemmel Uyum
IFI	1,000	Mükemmel Uyum
TLI	1,000	Mükemmel Uyum



CMIN/df.:998; AGFI:.,975; GFI:.,986; NFI:.,955; CFI:1,000; IFI:1,000; TLI:1,000; RMSEA:.,000

Şekil 3. SAÜBÖ B Formu Yapısal Modeli

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının madde sayısına duyarlı olması nedeniyle (Karakaya ve Alparslan, 2022; Koğar, Demirdüzen, Gelbal ve Inal, 2016; Vaske, Beaman ve Sponarski, 2016), iç tutarlılığı belirlemede daha güçlü bir güvenilirlik göstergesi olarak bileşik güvenilirlik (composite reliability) katsayısı da hesaplanmıştır (Brown, 2006; Hayes ve Coutts, 2020; Padilla ve Divers, 2016; Trizano-Hermosilla ve Alvarado, 2016). Ölçeğin bileşik güvenilirlik katsayısı AMOS 22 program kullanılarak hayalet değişken (phantom variable) yöntemiyle hesaplanmış ve elde edilen korelasyon katsayısının karesi alınarak A ve B formlarının anlama ve üretim bileşenlerinin bileşik güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin A formunda *anlama* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı ( $r = 0,858$ ) 0,736, *üretim* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı ( $r = 0,876$ ) ise 0,767 olarak bulunmuştur. B formunda *anlama* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı ( $r = 0,77$ ) 0,603, *üretim* faktörünün bileşik güvenilirlik katsayısı ( $r = 0,865$ ) ise 0,748 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12a

SAÜBÖ A Formu Maddeler Arası Korelasyon

Maddeler	mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
mA2	1,000								
mA5	0,154	1,000							
mA6	0,392	0,144	1,000						
mA7	0,145	0,182	0,166	1,000					
mA9	0,270	0,240	0,172	0,290	1,000				
mA10	0,078	0,072	0,105	0,082	0,121	1,000			

mA11	0,180	0,192	0,135	0,209	0,277	0,216	1,000		
mA13	0,236	0,162	0,193	0,263	0,356	0,301	0,475	1,000	
mA16	0,259	0,132	0,282	0,143	0,197	0,280	0,205	0,228	1,000

Tablo 12b.

*SAÜBÖ B Formu Maddeler Arası Korelasyon*

	mB2	mB3	mB4	mB5	mB8	mB9	mB12	mB15	mB16
mB2	1,000								
mB3	0,206	1,000							
mB4	0,382	0,285	1,000						
mB5	0,114	0,165	0,156	1,000					
mB8	0,383	0,235	0,483	0,142	1,000				
mB9	0,198	0,250	0,167	0,228	0,251	1,000			
mB12	0,246	0,179	0,329	0,180	0,363	0,157	1,000		
mB15	0,233	0,238	0,237	0,189	0,242	0,202	0,190	1,000	
mB16	0,365	0,265	0,267	0,135	0,347	0,147	0,358	0,243	1,000

Tablo 13.

*SAÜBÖ Madde Ölçek Toplam Puanı Arası Korelasyon*

A Formu	mA2	mA5	mA6	mA7	mA9	mA10	mA11	mA13	mA16
Doğrulanmış Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	0,569	0,429	0,546	0,458	0,597	0,486	0,578	0,647	0,585
B Formu	mB2	mB3	mB4	mB5	mB8	mB9	mB12	mB15	mB16
Doğrulanmış Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	0,625	0,551	0,661	0,417	0,685	0,474	0,599	0,509	0,619

Cronbach alfa katsayısı ve bileşik güvenilirlik katsayısının yanı sıra ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile de analiz edilmiştir. Öncelikle test-tekrar test sürecine katılacak örneklem sayısı belirlenmiştir. 20 öğrenciye iki hafta arayla A ve B formları uygulanmıştır. Maddelerin ve ölçek toplam puanlarının korelasyon katsayıları 0,805 ile 0,984 arasında dağılmış ( $p = 0,000$ ) ve ölçeğin tutarlı ve kararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçek güvenilirliği son olarak, % 27 alt ve üst gruplar arası madde ayırt edicilik analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanmış ve 385 katılımcının % 27 alt ve üst grubunda 104 kişinin yer aldığı tespit edilmiştir. Daha sonra bu iki grubun aldığı puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem  $t$  testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda A formu alt ve üst grup ortalamaları arasında 14,20 puan fark olduğu ve  $t$  değerinin -30,76 ve anlamlılık düzeyinin  $p = 0,00$  olduğu bulunmuştur. Ek olarak B formu alt ve üst grup ortalamaları arasında 16,22 puan farkı ve  $t$  değerinin -42,81 olduğu bulunmuştur ( $p = 0,00$ ). Bu bulgulara göre ölçeğin alt ve üst grupları ayırma güvenilirliğinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Aday ölçek A ve B formları ayrıca yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre ayırt edicilik bakımından incelenmiştir. İlk olarak A ve B formlarından elde edilen toplam puanların katılımcıların yaşı ile ilişkisi ve yaşa göre farklılaşması incelenmiştir. Katılımcıların yaşları ay olarak ele alındığında hem A hem de B formu toplam puanı ile yaş arasında olumlu ancak düşük düzeyde bir ilişki

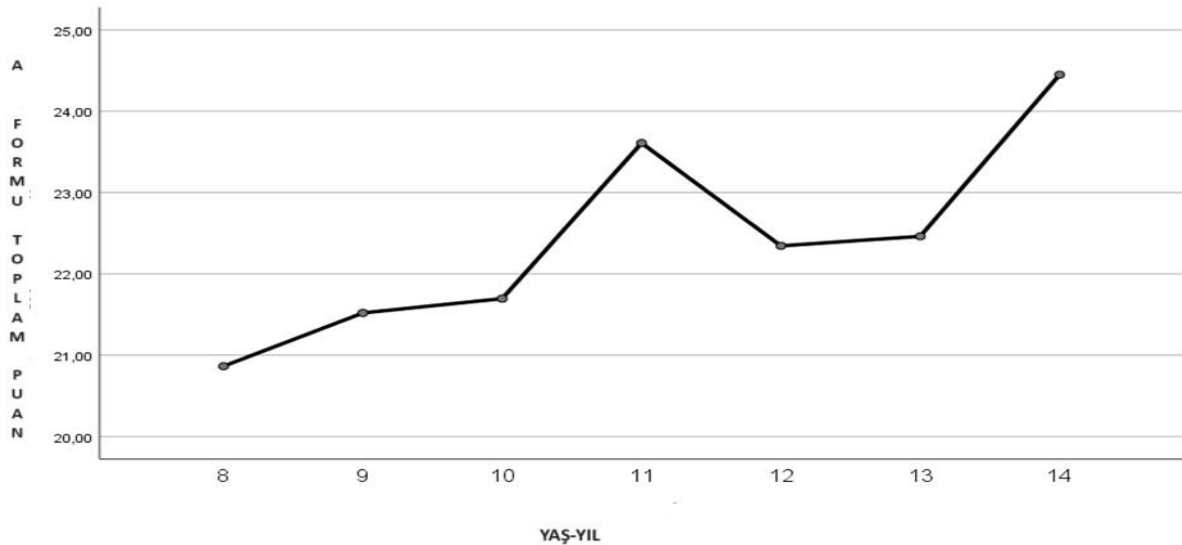


gözenmiştir. A formu için  $r = 0,15$ ,  $p = 0,000$ , B formu için  $r = 0,16$ ,  $p = 0,000$  bulunmuştur. Ölçek formlarından elde edilen toplam puanların yaşa göre ayırt ediciliği incelendiğinde her iki formda da sadece 8 ve 14 yaş arasında anlamlı bir fark olduğu, diğer yaş grupları arasında fark olmadığı görülmüştür. Bonferroni düzeltmesi kullanılarak yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda varyansların eşit olduğu bulunmuş ve A formu için  $F = 2,351$ ,  $p = 0,030$  değerleri elde edilmiş ve post hoc testinde sadece 8 yaş grubu çocukların toplam puanlarının, 14 yaş grubu toplam puanlarından 3,59 puan daha düşük olduğu ( $p = 0,03$ ) bulunmuştur. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. B formunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir ( $F = 2,608$ ,  $p = 0,017$ ). B formunda 8 yaş grubu toplam puanlar ortalaması 14 yaş grubuna göre 4,17 ( $p = .015$ ) daha düşük puan almıştır. Yaşa göre puan ortalamaları Şekil 5'te (a, b) paylaşılmıştır.

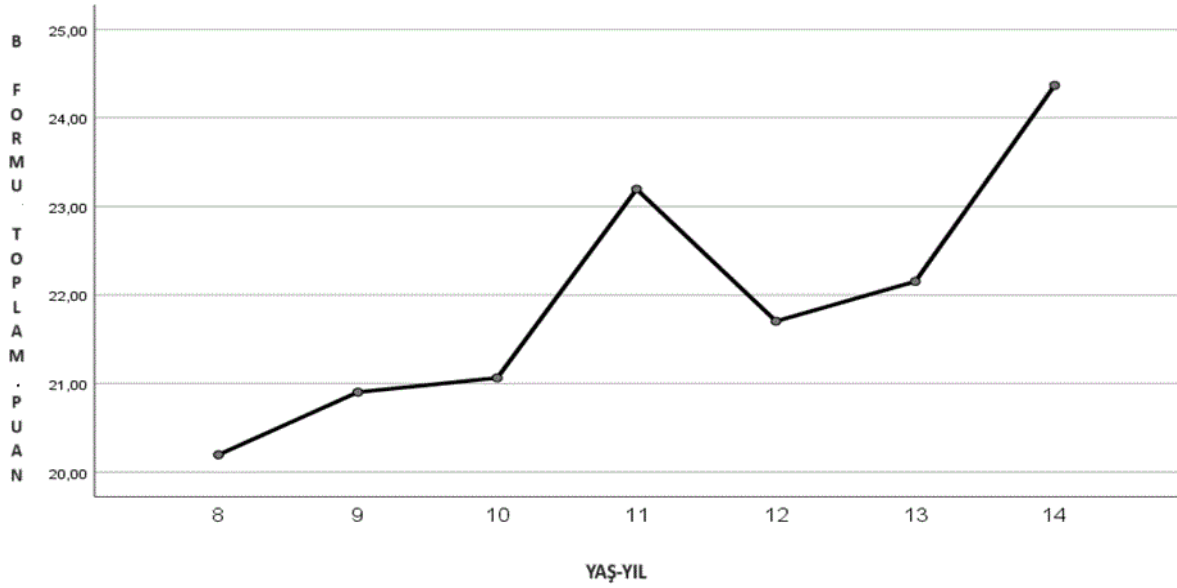
Cinsiyet değişkenine göre toplam puanlar karşılaştırıldığında her iki formda da kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır. A formunda kızlar erkeklere göre 1,60 puan daha yüksek alırken ( $F = 6.991$ ,  $p = 0,009$ ), B formunda bu fark 184 ( $F = 7,728$ ,  $p = 0,006$ ) olarak belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmalar incelendiğinde, her iki formda da düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin toplam puanları ile üst düzey sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu (A formu için  $F = 5,886$ ,  $p = 0,003$ , B formu için  $F = 6,961$ ,  $p = 0,001$ ), her iki formda da alt-orta ve üst-orta arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır.

### Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek maddeleri, cevap formu sonuçları ilk araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. Puanlamada oluşabilecek yanlılığı ortadan kaldırmak için Ölçeğin A ve B formlarına ait 30'ar uygulama rastgele olarak seçilmiş ve ikinci bir kodlayıcı tarafından puanlanmıştır. Başka bir deyişle örneklemin yaklaşık olarak %10'u ile bu uygulama yapılmıştır. İkinci kodlayıcı MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapan bir Türkçe öğretmenidir. Kappa katsayısı yöntemiyle analiz edilerek kodlayıcı uyumu hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre A ve B formlarında yer alan 9'ar maddenin Kappa katsayıları 0,85 ile 0,96 aralığında değişmiş, anlamlılık düzeyleri ise  $p = 0,00$  olarak bulunmuştur. Her iki formun toplam puanlar arası Kappa katsayıları A formu için 0,83; B formu için 0,86 hesaplanmıştır. McHugh'a (2012) göre uyum indeksi değeri 0,60 – 0,80 aralığındaysa orta düzey; 0,81 – 0,90 arasında ise güçlü bir uyum olduğu sonucu elde edilmiştir. Maddelerin Kappa Katsayıları Tablo 14'te sunulmuştur.



Şekil 5a. A Formu Toplam Puan-Yaş İlişkisi



Şekil 5b. B Formu Toplam Puan-Yaş İlişkisi

Tablo 14.

SAÜBÖ Maddeleri Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Madde	A Formu		Madde	B Formu	
	Kappa Katsayısı	Anlamlılık Değeri		Kappa Katsayısı	Anlamlılık Değeri
mA2	0,86	0,00	MB2	0,87	0,00
mA5	0,85	0,00	mB3	0,91	0,00
mA6	0,90	0,00	mB4	0,92	0,00
mA7	0,85	0,00	mB5	0,86	0,00
mA9	0,90	0,00	mB8	0,87	0,00
mA10	0,96	0,00	mB9	0,95	0,00
mA11	0,91	0,00	mB12	0,91	0,00
mA13	0,85	0,00	mB15	0,90	0,00
mA16	0,92	0,00	mB16	0,91	0,00
Toplam Puan	0,83	0,00	Toplam Puan	0,86	0,00

### Tartışma ve Sonuç

Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisi karşılıklı sosyal etkileşimin sağlıklı yönetilmesini ve bireylerin sosyal bağlamda etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sunar (Helland, Lundervold, Heimann ve Posserud, 2014; Helland vd., 2024; Tomasello, 2019; Vygotsky, 1978). Çalışma kapsamında geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği (SAÜBÖ), 8-14 yaş grubu çocuklar için tasarlanmış ve dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini değerlendirme üzerine odaklanmıştır. Bu çalışma çocukların dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerilerini değerlendirecek Türkçe dilinde ilk ölçeklerden birini geliştirmiş olmasıyla alana özgün bilimsel katkılar sunmayı hedeflemektedir. Dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisinin sosyal duygusal uyum ve kişilerarası iletişim üzerindeki kritik rolü göz önüne alındığında geliştirilen ölçek, sadece bu becerileri ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda erken dönemde olası eksikliklerin değerlendirilmesine ve müdahale stratejileri geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Dolaylı sözeylemler, bireylerin sosyal normları anlamasını, tehdit edici durumlardan kaçınmasını ve karmaşık sosyal etkileşimlerin üstesinden gelmesini sağlayarak sosyal-duygusal gelişimde kritik rol oynarlar (Austin, 1962; Searle, 1975). Zihin kuramı gibi bilişsel beceriler dolaylı

sözeylemlerin anlaşılmasını kolaylaştırırken, OSB'li çocuklar ilk yıllardan itibaren sosyal gözlem ve sosyal etkileşim sınırlılıkları sergileyerek akranlarından önemli ölçüde farklılaşırlar (Akin-Bulbul ve Ozdemir vd., 2022; 2024a; Ozdemir vd., 2024a; Ozdemir vd., 2022; Özdemir vd., 2024b; Öztürk vd., 2024). OSB'li çocuklar gelişim süreçleri içinde sosyal biliş alanında da gösterdikleri farklılıklar nedeniyle dilin şaka, ima ve metafor gibi boyutlarını anlamada güçlükler sergilerler (Happé, 1993). Buna karşılık özel yetenekli çocukların üstdilsel farkındalıkları sayesinde bu sözeylemleri daha etkili kullandıkları gözlemlenmiştir (Winner, 1996). Ancak iki kere farklılığa sahip çocuklarda dolaylı sözeylem becerilerinin incelenmesi önemli bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı (1984) ve paylaşılan öznedişlik kavramı, dolaylı sözeylemlerin sosyal uyumu kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Özellikle edimsel dil bozukluğu olan çocuklar, dolaylı sözeylemleri yorumlamada problemler sergileyerek sosyal ilişkiler ve duygusal uyumda zorlanmaktadırlar (Botting ve Conti-Ramsden, 2000; 2008; Conti-Ramsden ve Botting, 2004). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında okul çağı çocukların da dolaylı sözeylem becerilerini değerlendirmek için Sözeylem Anlama ve Üretim Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde Searle'ün (1969, 1975, 1979) sözeylem türlerinden dört tanesi kullanılmış, bildirici sözeylemler ise örnekleme oluşturan çocukların günlük yaşamında sık karşılaşılmadığı için dahil edilmemiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonrası 8 madde daha çıkarılmış, kalan 32 maddenin KGİ değeri 0,86, anlaşılabilirlik düzeyi ise 9,31 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki form (A ve B) ile yapı geçerliliği test edilmiştir. AFA ve DFA sonuçları, her iki formun iki faktörlü yapısını doğrulamış ve uyum indeksleri mükemmel düzeyi göstermiştir. Ölçek formlarının, kuramsal temele dayalı olarak anlama ve üretim becerileri kapsamında dört sözeylem türünü yansıtabilecek şekilde iki forma dağıldığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmadan elde edilen bulgular, ölçek yapısının bir ya da iki sözeylem türü etrafında dönen homojen bir yapıda olmadığını, hedeflenen dört türü de yansıtabilecek şekilde heterojen olduğunu göstermiştir.

Güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa ve bileşik güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur. Test-tekrar test analizi, ölçeğin kararlı olduğunu göstermiştir ( $r = 0,805 - 0,984$ ,  $p = 0,000$ ). Alt ve üst grup ayırt ediciliği analizi de her iki formun anlamlı farklar gösterdiğini ortaya koymuştur (A formu:  $t = -30,76$ ,  $p = 0,00$ ; B formu:  $t = -42,81$ ,  $p = 0,00$ ). Sonuç olarak SAÜBÖ'nün güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu ve 8- 14 yaş grubu çocukların sözeylem kuramına dayalı edimsel dil becerilerini değerlendirmede etkili olduğu görülmüştür.

Alinyazında bilimsel araştırmalar edimsel becerilerin sosyal hayatta uyumlu dil kullanımı ve öğrenimi için temel olduğunu, sosyalleşmeye, akademik başarıya ve genel olarak iyi olma durumuna katkıda bulunduğunu göstermiştir (Helland vd., 2024). Ayrıca araştırmalar, çocukların birden fazla bilgi kaynağını bütünleştirerek bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmak için bu beceriyi kullandıklarını ve dil öğreniminde edimsel akıl yürütmenin önemini vurgulamıştır (Bohn, Tessler, Merrick ve Frank, 2022; Bohn, Tessler, Kordt, Hausmann ve Frank, 2023). Eğitimciler, küçük çocukların edimsel dil becerilerini değerlendirerek, onların bilişsel becerileri hakkında bilgi sahibi olabilir, potansiyel olarak desteklenecek gelişim alanlarını belirleyebilir ve kişiye özel destekler sağlayabilirler. Ek olarak, edimsel dil becerileri çocuğun genel dil gelişiminin seyrini net olarak yansıttığından pek çok risk değerlendirme aracında önemli bir gösterge de olabilmektedir (Chapelle, 2012).

Dilin edimsel boyutunun değerlendirilmesi iki temel nedenden dolayı da çeşitli gelişimsel bozukluklar açısından kritik ölçüde bilgi sağlayıcıdır. Birincisi, yalnızca sözel olmayan davranışların gözlemlenmesi ile anlaşılacak sosyal ve bilişsel işleyişin farklı yönlerini tamamlayıcı bilgi sağlamaktadır. İkincisi, yüksek işlevli otizm, Asperger sendromu, belirli konuşma ve dil bozuklukları, semantik-edimsel dil bozuklukları veya dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi gelişimsel bozukluklar için iletişim ve sosyal müdahale stratejilerine önemli katkılar sağlamaktadır (Adams, 2002). Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek gerek dilbilimsel gerekse sosyal gelişimin değerlendirilmesinde hem uzmanların hem de eğitimcilerin sıklıkla kullanabileceği destekleyici bir rol üstlenecektir.

Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeği A ve B formlarından elde edilen toplam puanlar cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye göre beklenen sonuçlar vermiştir. Cinsiyete dayalı incelemelerde, kız çocuklarının dil becerilerinde erkek çocuklardan daha başarılı olduğu pek çok çalışmanın ortak

bulgusu olarak ortaya konulmuştur (Leaper ve Smith, 2004; Tannen, 1990) Bu çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Her iki formda da kız çocukları, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Sosyo-ekonomik düzey açısından yapılan karşılaştırmada da yine her iki form toplam puan ortalamalarına göre alt ve üst gruptan gelen bireyler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Üst gruptan gelen çocuklar alt gruptan gelen çocuklara göre daha yüksek puanlar almıştır. Alt ve orta ile orta ve üst grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dil gelişimi ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışmada da alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların kelime hazinesinden edimsel dil becerilerine tüm boyutlarda üst grup lehine anlamlı farklılıklar vardır (Hoff, 2003; Li, Peng, Ma, Ding ve Zhao, 2023; Pace, Luo, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2017).

Dil gelişiminde yaş önemli bir değişkendir ve genel olarak dil becerilerinin yaşla doğru orantılı olarak artış göstermesi beklenmektedir. SAÜBÖ A ve B formları toplam puanlarının yaşla ilişkisi incelendiğinde anlamlı düzeyde olumlu ancak zayıf bir ilişki olduğu gözlenmiştir (A formu için  $r = 0,15$ , B formu için  $r = 0,16$ ,  $p = 0,00$ ). Yaşa göre ortalamalar arasındaki fark ANOVA ile analiz edildiğinde sadece 8 ile 14 yaş arasında anlamlı bir fark bulunmuş; diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum dolaylı söylem anlama ve üretim becerisinin zaman içinde gelişimini gösteren çalışmaları destekleyici niteliktedir. Başka bir deyişle söylem becerilerinin gelişimi şaka, ironi ve imanın anlaşılması zihin kuramı gelişimi ile birlikte erken yaşlarda başlamakta, alıcı söz varlığının zenginleşmesi, maruz kalınan dilin kalitesi ve iletişimsel etkileşime katılma düzeyine göre yaşın etkisi ergenlikle birlikte izlenmektedir (Angeleri ve Airenti, 2014; Fuchs, 2023). Adams (2002) ise edimsel dil becerilerinin erken çocukluk döneminde gelişen bireysel iletişim şeklinden etkilendiğini, 4 ve 6 yaşları arasında çocukların doğrudan (literal) anlamdan dolaylı (nonliteral) anlamı yorumlama becerisini büyük ölçüde edindiğini belirterek edimsel dil becerilerinin ölçülmesi sürecinin yaşa bağlı gelişime bağlanmasının doğru olmayacağını öne sürmüştür. Eson ve Shapiro (1982) 2-6 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada emir ve rica içeren dolaylı söylemlerin 4-5 yaşında kazanıldığını göstermiştir. Ackerman (1978) 1 ile 3. sınıf öğrencileri ve yetişkinlerle yaptığı çalışmada 6 yaşındaki çocukların dolaylı söylemlerin barındırdığı imayı doğru yorumlayabildiğini ve 3. sınıftan itibaren yetişkinler kadar başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Adams (2002) 3-4 yaşlarındaki çocukların özellikle yönlendirici söylemleri büyük ölçüde edindiğini (Eson ve Shapiro, 1982) ancak söz verme, ikna etme ve incelik gibi ileri düzey söylem becerilerinin 9 yaş (McTear ve Conti-Ramsden, 1992), deyimsel ifadelerle bağlı söylemleri açıklayabilmenin ise 17. yaşa kadar devam edebileceğini (Spector, 1996) ifade etmiştir. Benzer şekilde Creusere (1999) ironi ve dokundurmaları çözümlenmenin çocuklar için zor ve uzun süren bir süreç olduğuna işaret etmiştir. Shapiro (1980) çocukların dolaylı söylemlerin barındırdığı ima ve niyeti başarılı şekilde çözümlenebilmesinin arkasında bağlamın seviyesi ile rol-alma becerilerinin olduğunu göstermiştir. Kısacası dolaylı söylemleri anlama ve üretme becerisine yaşın etkisi, bilişsel gelişime bağlı çıkarım becerisi, maruz kalınan dil girdisi ve iletişim deneyimiyle orantılı sosyalleşmenin amacı ve aracı olan paylaşılan öznedişliğin gelişime etkisiyle ilişkilidir ve bu çalışmanın bulguları bu bilgiyi desteklemektedir.

Söylem Anlama ve Üretme Becerileri Ölçeği'nin A ve B formlarından elde edilen toplam puanlar ile yaş ilişkisi sonuçları grafikte incelendiğinde her iki formun benzer bir gelişim eğrisi ortaya koyduğu ve hatta dalgalanma ve kırılmaların aynı dönemlerde oluştuğunu görülmektedir. Belirgin yükselişlerin çocukların ilkokuldan ortaokula geçtiği 11. yaş ile ortaokulun sonu ergenliğin başladığı 14. yaş olduğu görülmektedir. Bu yaşların Piaget (1954)'nin somut işlemler (7-11) ve soyut işlemler dönemine (11-15) denk gelmesi söylem becerilerinin bilişsel gelişim dönemlerine duyarlılığını da göstermektedir. 8 ile 14 yaş arasındaki performans farkı ölçekte yer alan deyim, ironi ve metaforların daha üst düzey soyut düşünme becerisi gerektirmesi ile açıklanabilir.

Ara yaşlarda anlamlı bir fark olmamasının ya da ölçeğin yaşa göre kesme puanlarının oluşmamasının önemli bir nedeni ölçek geliştirilirken göz önüne alınan günlük hayatta sıkça kullanılan ve anlaşılabilirlik düzeyi oldukça yüksek dolaylı söylemlere yer verilmiş olması olabilir. Bu özellik, ölçekte geçen maddelerin çözümlenmesi ve üretilmesinde gerekli olan çözümlenme, yeni kelimeleri anlamlandırma, ilişkilendirme, çıkarım yapma, entegrasyon ve sentezleme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerekli kılmamış ve buna bağlı olarak da yaşa bağlı farklılaşma gerçekleşmemiş olabilir. Günlük hayata uygunlukla doğrudan ilişkili olarak ölçekte beklenen söylem anlama ve becerilerinin

özgün olmaktan ziyade donuk olması diğer önemli bir olası neden olarak değerlendirilmiştir. Alan yazında mecazi dilin bu özelliği donuk (frozen) ve özgün (novel) olarak geçmektedir (Pollio ve Pollio, 1974). Donuk sözeylemler, toplum tarafından günlük hayatta sıkça kullanılan, anlam yelpazesi sınırları büyük ölçüde dar, deyim, ata sözü ya da söz öbeklerini ifade eder. Örneğin, “treni kaçırmak” deyimi gerçek anlamı bir tarafa konulduğunda bir bağlamda bahsedilen bir olay, fırsat ya da etkinliğin zamanını kaçırmak ya da yetişememek anlamıyla özdeşleşerek katılmıştır. Dolayısıyla arkasında yatan niyet ve manaya ulaşmak için derin analiz, çıkarım ya da ilişkilendirme ve akıl yürütme becerisi gerektirmemekte; çocuklar küçük yaştan itibaren bu anlam ilişkisini kurabilmektedir. Öte yandan özgün dolaylı sözeylemlerde kullanılan kelime ile niyet ve duygu arasındaki bağ daha uzak ve daha zayıf olarak dikkat çekmektedir. İfade ile bağlamda ortaya konulan niyet arasında bağ kurmak için derin analiz, entegrasyon ve ilişkilendirme ile bütünleme becerisi gereklidir. Bu aşamada konuşmacının jest, mimik, duruş, tonlama, vurgu ve duraklama gibi bürünsel unsurların yanı sıra ortak bilgi geçmişi, konuşmacılar arası sosyal perspektif alma ve duygu yoğunluğu gibi pek çok unsurun sentezini gerektirmektedir. Girişteki genel müdür ve İshak Bey arasında geçen konuşma özgün dolaylı sözeylemlere iyi bir örnektir. Dolayısıyla, özgün dolaylı sözeylemler daha fazla yaşam deneyimi ve dil girdisine, daha fazla yaşa ihtiyaç duymaktadır. Özetle, ölçekte anlaşılabilirlik ve günlük hayata uygunluk endişesiyle ölçekte donuk dolaylı sözeylemlere daha fazla yer verilmesi yaşa göre farklılaşmayı engellemiş olabilir.

Dolaylı sözeylemlerin özgün ya da donuk olması iraksak-yakınsak düşünce becerileri (Guilford, 1967; Kaufman ve Glăveanu, 2019) ve genelde yaratıcılıkla ilişkili görülmektedir. Özgün dolaylı sözeylemler iraksak düşünce ürünüyken, donuk dolaylı sözeylemlerin yakınsak düşünce ürünü olduğu ileri sürülebilmektedir. Iraksak düşünce, karşılaşılan bir problem ya da yeni durumda olabildiğince çok ve farklı çözümler ortaya koyabilme olarak tanımlanırken, yakınsak düşünce duruma ya da problem koşullarına en uygun çözüme karar verebilme olarak tanımlanabilmektedir. İletişim süreci düşünüldüğünde gerek anlama gerekse üretme boyutunda bu iki faktörün göz önüne alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Anlama boyutu ele ele alındığında, belirli bir bağlamda karşıdaki konuşmacının yönelttiği iletişimsel ima bünyesindeki eylem ya da niyet ve duygunun çözümlenerek anlamlandırılması problemi oluşturmaktadır. Duyulan ifadenin içeriğindeki kelimeler arasındaki ilişki, paylaşılan bilgi ve diğer bürünsel öğelerin yorumlanması ile bireyin yakınsak düşünceyi ortaya koyması büyük olasılık olarak görülmektedir. Ölçeğin A formu 5. maddesinde yer alan aşağıdaki bağlam bu tartışma kapsamında incelenebilir.

“Sadri, aslında babalarının Kübra'nın izinsiz olarak evden uzak bir yere gitmesinden dolayı mutlu olmayacağını, tam tersine bu durumdan dolayı oldukça rahatsız olacağını veya kızacağını ima etmektedir. Sadri bu cümleyle, Kübra'nın yaptığının yanlış olduğunu ve bunun aileleri tarafından olumsuz bir tepkiyle karşılanacağını dolaylı bir şekilde ifade etmiş oluyor. Ayrıca, Sadri kardeşinin izin almadan gelmesini babasına ispiyonlamakla Kübra'yı tehdit ediyor ya da şantaj yapıyor olabilir.” şeklinde olacaktır. Ancak, çocuklar iraksak düşünce ile yaratıcılıklarını ortaya koyarak bu cevabı daha özgün ve yenilikçi bir boyut katarak derinleştirebilmektedirler. Aynı soruya, “Akşama evde şenlik var” ya da “Eski hesaplar görülüyor!” diye cevaplar verilebilmektedir. Bu cevaplar beklenenden çok ötede ve derinliktedir. Çocuklar yaratıcılıklarıyla bağlama geçmiş yaşanmışlıkları ekleyebilmekte, aynı düzeyde başka bir şaka, metafor, gönderme ya da mizah ile yanıtlayabilmektedirler.



### MADDE 5 (A)

Kübra babasından izin almadan arkadaşlarıyla evlerinden oldukça uzaktaki bir alışveriş merkezine gider. Arkadaşları ile gezinirken kardeşi Sadri'yle karşılaşır. Kardeşinin ailesinden izin almadan geldiğini bilen Sadri, “Babam bunu duyunca çok sevinecek!” der.

Soru: Yukarıda açıklanan durumda “Babam bunu duyunca çok sevinecek!” ifadesiyle,

- Sadri ne demek istemiştir?
- Sadri nasıl hissetmektedir?

Üretim becerisi soruları çocuğun bağlama bağlı koşulları ve dilbilimsel öğeleri yorumlamasına zengin fırsatlar sunması nedeniyle yaratıcılık etkisini daha yüksek düzeyde gösterebilmektedir. Çocuk hem gerçek hayat hem de dil birikimini, kültürel arka planını da yansıtacak şekilde sentezleyerek çok daha özgün, esnek, derinlikli ve anlamsal ilişkileri olan karmaşık cevaplar ortaya koyabilmektedir. Bu boyutta söylem içeriğinde ironi, kinaye, metafor, kişileştirme, abartı gibi mecazi unsur çeşitliliği de daha fazla kullanılabilir. Üretim becerisinde özgün dolaylı söylem görme sıklığı anlama boyutuna göre daha fazla olduğu değerlendirilmektedir. Üretim becerisinde yaratıcılığın etkisi ölçekte yer alan bir örnekle incelenebilir.

	<p style="text-align: center;">MADDE 8 (Ü)</p> <p>Fatih ile Damla markettedirler. Kendileri için birer içecek almışlardır. Damla, parası olmadığından Fatih'ten kendi içeceğinin parasını da ödemesini ister. Daha önce de birkaç kez Damla'nın aldıklarını ödeyen ve artık ödemek istemeyen Fatih, Damla'ya bir şeyler söyler.</p> <p>Soru:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Sen Fatih'in yerinde olsan bu durumda Damla'ya imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?</li> <li>Bunu söylerken nasıl hissederdin?</li> </ol>
---	---

Bu maddeye gelen cevaplar arasında “Beni milyoner mi sandın?”, “Ayağını yorganına göre mi uzatsan artık!”, “Oradan bakınca hayır kurumuna mı benziyorum!”, “Her koyun kendi bacağından asılır!”, “Artık damlaya damlaya göl olmuyor!”, “Ben merkez bankası değilim de mi?”, “Sizin oralarda para icat edilmedi galiba! “Ben senin bankan mıyım, anlamadım gitti!” “Allah’ım, yine mi ben!” “Çekirge 1 zıplar, 2 zıplar, 3.’yü de bilmem hani!” , “Paranın icadından haberin yok sanırım!” , “Herkes yer içer, hesabı Fatih öder!”, “Ne çok para harcıyorsun, aman dikkat.” “Ben de parayı ağaçtan topluyorum de’mi!”, “Parayı veren düdüğü çalar!”, “Kendimi bankamatik gibi hissediyorum!” gibi ifadeler yer almıştır. Görüldüğü üzere ifadeler birbirine benzeyen özellikler gösterse de oldukça özgün ve yaratıcı cevaplar da yer alabilmektedir.

Çocukların verdiği yanıtların yaratıcılık düzeyi göz ardı edilmemesi gereken bir özelliktir (Chomsky, 1965). Pollio ve Pollio (1974) çalışmalarında 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine üç tür yazılı görev vermiş ve bu görevlerde çocukların mecazi dil kullanımlarını özgün ve donuk olması bakımından takip etmişlerdir. Araştırma özgün dolaylı söylemlerin sınıf düzeyi ile artış gösterdiğini, Piaget’in somut işlemler döneminde olmalarına karşın 3. sınıf öğrencilerinin de bu beceriye sahip olduklarını ancak bu tarz kullanımı soyut işlemler dönemine kadar açıklayamadıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla, cevapların donuk ya da özgün olması çocukların bilişsel gelişimini yansıtmasının yanı sıra özgün dolaylı söylem kullanımı ıraksak düşünceyi yansıttığından yaratıcılık düzeyinin de bir göstergesi olabilir. Bu noktada cevabın yaratıcılık düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılan ürün bazlı bazı ölçütlere dikkat etmek yararlı olacaktır (Plucker, Maker ve Qian, 2019; Taylor, Glaveanu, Kaufman ve Kaufman, 2019). Bunlardan ilki uygunluktur. Cevabın, ölçekteki sorulara uygun yanıt olmasını ifade eder. Bu durum yaratıcılık literatüründe kullanılabilirlik ya da değer olarak da geçmektedir. Bu ölçüt kapsamında değerlendirme yaparken dikkatli olunmalıdır. Genel bir kural olarak iletişimin sağlıklı gelişmesi için konuşmacı ve dinleyicinin Grice (1975) İlkelerine uydukları farz edilir. Yani, iletişim sürecinde üretilen ifadelerin gerçeği yansıttığı ya da doğru (quality), ne çok uzun ne de çok kısa (quantity), bağlamla ilişkili (relevance) ve karmaşadan uzak, net, mantıklı sıralanmış ve açık (manner) olması gereklidir. Bunlardan biri bile eksik olursa uygunluk kriteri karşılanmamış olur. Örneğin, toplumda “boş laf” ifadesi sözün uzunluğundan yakınırken, “düşük laf” ya da “ağır söz” ifadeleri bağlama uygunluk ilkelerinin zedelendiği durumları ifade etmektedir. Ancak, iş dolaylı söylemlere geldiğinde durum farklıdır çünkü dolaylı söylemlerin içeriğini oluşturan ironi, dokundurma, kinaye, sezdiri, metafor gibi yöntemler bu



ilkelerden en az birini ihlal eder (Creusere, 1999). Örneğin, ironi doğruluk ilkesini ihlal ederek bağlamdaki durumun ya da gerçeğin aksini ihtiva eder ancak konuşmacı dinleyiciye sunduğu bazı ipuçları ile ima edilen gerçekliği ortaya koyar. Benzer durum metafor, kinaye, abartma ya da kişileştirme için de geçerlidir. Bu özelliğiyle dolaylı sözeylemler dil kullanıcısına bağlamsal özgürlük yoluyla yaratıcı olma imkânı sunar. Dolayısıyla ölçekten elde edilen cevapların değerlendirilmesi sürecinde dolaylı sözeylemlerin bu özelliğine dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Uygunluktan sonra en önemli ikinci ölçüt özgünlüktür. Özgünlük, cevapta yer alan kelime ve söz öbeklerinin daha önce duyulmamış bir şekilde sentezlenerek niyeti ve duyguyu yansıtmasıdır. Kelimeler arasındaki ilişkinin uzaklığı, bağ kurarken üzerine oturduğu paylaşılan bilginin yaygınlığı özgünlüğün derecesini belirleyecektir. Bir diğer ölçüt akıcılıktır. Çocuğun cevap verme süresi ne kadar kısa ise akıcılığı o kadar yüksek demektir. Hazır cevaplılık olarak nitelendirilen bu özellik karşındaki kişiyi büyüleyecektir. Algılanan ya da üretilen ifadenin birden çok fonksiyon içermesi ise esneklik kriteri olarak karşımıza çıkmaktadır. Belli bir bağlam içerisinde geçen bir ifade her zaman tek bir niyeti ifade etmeyebilir. Başka bir deyişle, bir ifade çok işlevli olabilir ki bu da ifadenin esnekliğini gösterir (Searle ve Vanderveken, 2009). Örneğin, B formu 3. maddesine cevap olarak Serdar, “Odan da çok düzenliymiş!” dediğinde, hem Çağrı’nın odasının çok dağınık olduğunu ironi ile beyan etmekte, Çağrı’dan odasını toplamasını, daha düzenli olmasını istemekte, hem de ortamdaki duyduğu rahatsızlığı ifade etmektedir. Bu cümle, dolayısıyla beyan edici, yönlendirici ve ifade edici olmak üzere üç sözeylem türünü aynı anda ifade edebilmektedir. Son ölçüt ifadenin barındırdığı anlamsal derinlik, duyuşsal ve kültürel detay ile ritimdir. İfade ne kadar çok duyuşsal organını uyarırsa o kadar derindir.



### MADDE 3 (Ü)

Serdar ile Çağrı yakın arkadaşlardır ama Çağrı bu hafta ilk defa Serdar’ın evine gelmiştir. Ödevlerini yaptıktan sonra biraz bilgisayarda oyun oynamayı planlamaktadırlar. Serdar, biraz rahat birisidir ve odası gerçekten çok dağınıktır. Çağrı, Serdar’ın odasına ilk girdiğinde gördüğü manzara karşısında Serdar’a bir şeyler söyler.

- Sen Çağrı’nın yerinde olsan bu durumda Serdar’a imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?
- Bunu söylerken nasıl hissederdin?

Dolaylı sözeylemlerin dilin yaratıcı özelliğini yansıtır olması, geliştirilen ölçeğin çocukların sözel yaratıcılık becerilerini ölçmede de kullanılabilmesine imkân tanıdığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, söz konusu araç, sadece mecaz dil unsurlarına dayalı dolaylı sözeylemleri anlama ve üretme becerisi değil aynı zamanda değer, özgünlük, akıcılık, esneklik ve derinlik kriterleri çerçevesinde sözel ve sosyal yaratıcılığı değerlendirmede de kullanılabilir.

Bu araştırma sonucunda geliştirilen Sözeylem Anlama ve Üretim Becerisi Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik değerleriyle 8-14 yaş grubu çocukların günlük iletişim yetisini edimibilimin önemli bir parçası olan dolaylı sözeylemleri değerlendirmek amacıyla kullanılabilir bir araç olduğu ortaya konmuştur. Ölçeği farklı kılan önemli bir özellik ise sadece anlamayı değil üretimi de değerlendirme özelliğidir. Bu yönüyle kaynak ve alıcı olmak üzere iletişimin iki yönünü de ele almaktadır. Bir başka önemli bulgu, ölçek katılımcıların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve yaş gibi demografik özellikleri açısından alan yazındaki çalışmaları destekler nitelikte olmasıdır. Bununla birlikte, sözeylem anlama ve üretim becerisinin yaştan ziyade bilişsel gelişim, dil girdisi, sosyal deneyime maruz kalma derecesi, bağlamsal ve bürünsel unsurları kullanarak çıkarsama ve çözümleme ile entegrasyon ve sentezleme gibi üst düzey düşünme becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Dahası, araç okul çağı çocuklarının iletişim sürecinde paylaşılan öznedişlik gelişimine dair değerlendirme yapma imkânı da sunmaktadır. Son olarak, dolaylı sözeylemlerin donuk ve özgün özelliği ile yakınsak ve iraksak

düşünce ekseninde dilin, yaratıcılığı yansıtan bir yapıda olabileceği, hatta yaratıcılığın sosyal problem çözme boyutunun değerlendirilmesinde bir araç olabileceği önerilmektedir. Ortaya konan özellikleriyle bu ölçek, iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla planlanacak olası müdahale programlarına hem gereksinim değerlendirme hem de uygulama açısından önemli bilgiler sağlayacaktır.

Sözeylem anlama ve üretim becerisi ile diğer gelişim alanları arasındaki ilişkiler bu araştırma sonunda keşfedilmesi gereken yeni başlıklardır. Söz konusu beceriler ile sosyal yeterlilik ve uyum, yürütücü işlevler, bilişsel ketleme, bilişsel esneklik, zihin kuramı ve merkezi bütünleme işlem süreçleri arasında nasıl ilişkiler olduğu ya da sosyal-bilişsel becerilerin sözeylem anlama ve üretme becerisi tarafından ne düzeyde yordandığı ileri araştırma sorularıdır. Dolaylı sözeylemler ile bilişsel gelişim ve sözeylem anlama ve üretme becerileri ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkiler ile tipik gelişim gösteren, özel gereksinimli, özel yetenekli ya da iki kere farklı çocukların sözeylem becerilerinin hem gruplar arası hem de sosyal-duygusal ve bilişsel özellikleriyle ilişkileri açısından incelenmesi önemli çalışma alanları olacaktır. Edimsel dilin sosyal bağlamdaki işlevselliğini daha iyi anlamaya yönelik bu çalışma, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara da rehberlik etme potansiyeline sahiptir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu  
Karar tarihi= 23.06.2023  
Belge sayı numarası= E-35853172-300-00002916534

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmada 1. yazarın katkısı %50 iken 2. yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışma ile ilgili olarak yazarların birbirleri ve herhangi bir kuruluş ile çıkar çatışmaları yoktur.

### **Teşekkür**

Çalışmanın veri toplama sürecinde okullarını açan kıymetli okul idareci ve öğretmenlerimiz ile çalışmaya katılım sağlayan sevgili öğrencilerimize ve ailelerine sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

### **Kaynaklar**

- Ackerman, B. P. (1978). Children’s understanding of speech acts in unconventional directive frames. *Child Development, 49*, 311-318. <https://doi.org/10.2307/1128692>
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The social communication intervention project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(3), 233-244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>
- Akin-Bulbul, I., & Ozdemir, S. (2024). Evaluation of the social attention hypothesis: Do children with autism prefer to see objects rather than people?. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-16*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06596-9>



- Akin-Bulbul, I., & Ozdemir, S. (2023). Imitation performance in children with autism and the role of visual attention in imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(12), 4604-4617. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05726-5>
- Aktaş, B. (2020). *Test of pragmatic language -2 (TOPL-2) Türkçeye uyarlama çalışması* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik dil becerileri envanterinin Türkçe standart çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Angeleri, R., & Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68(2), 133-146. <https://doi.org/10.1037/cep0000011>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <http://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bacanlı, H. (1997). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamının psikolojisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Eğitim Dizisi, 14. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bacanlı, E. (2006). Türkçedeki dolaylılık işaretleyicilerinin pragmatik anlamları. *Journal of Modern Turkish Studies*, 3(1), 35-47.
- Bingöl, U. (2019). Bir kavram ve bir edebî tür: İroni ve roman. *Mecmua*, (8), 125-134. <https://doi.org/10.32579/mecmua.601399>
- Bishop, D. (2013). Children's communication checklist (CCC-2). In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 614-618). New York: Springer Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3\\_1929](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1929)
- Bohn, M., Tessler, M. H., Kordt, C., Hausmann, T., & Frank, M. C. (2023). An individual differences perspective on pragmatic abilities in the preschool years. *Developmental Science*, 26(6), 1-14. <https://doi.org/10.1111/desc.13401>
- Bohn, M., Tessler, M. H., Merrick, M., & Frank, M. C. (2022). Predicting pragmatic cue integration in adults' and children's inferences about novel word meanings. *Journal of Experimental Psychology*, 151(11), 2927-2942. <https://doi.org/10.1037/xge0001216>
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105-120. <https://doi.org/10.1177/026565900001600201>
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281-300. <https://doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapelle, C. A. (Ed.). (2012). *The encyclopedia of applied linguistics*. <http://doi.org/10.1002/9781405198431>
- Chapman, S. (2013). Grice, conversational implicature and philosophy. In A. Capone, F. LoPiparo, & M. Carapezza (Eds.), *Perspectives on pragmatics and philosophy (Vol 1)* (pp. 153-188). [http://doi.org/10.1007/978-3-319-01011-3\\_7](http://doi.org/10.1007/978-3-319-01011-3_7)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, A. D. (2010). Approaches to assessing pragmatic ability. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 264-317). London: Pearson Press.

- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). California: SAGE Publishing.
- Creusere, M. A. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, 19(2), 213–262. <http://doi.org/10.1006/drev.1998.0474>
- Demir, C ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019) Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). California: SAGE Publishing.
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eson, M. E., & Shapiro, A. S. (1982). When "Don't" means 'Do': Pragmatic and cognitive development in understanding an indirect imperative. *First Language*, 3(8), 83-91. <https://doi.org/10.1177/014272378200300801>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: SAGE Publishing.
- Fuchs, J. (2023). 40 years of research into children's irony comprehension. *Pragmatics & Cognition*, 30(1), 1-30. <https://doi.org/10.1075/pc.22015.fuc>
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 Update-4th ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York City: Pantheon Books.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics (Vol 3)* (pp. 41-58). Leiden: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004368811\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004368811_003)
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action (Vol 1: Reason and the rationalization of society)*. USA: Beacon Press.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(1), 101-119. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(93\)90026-R](https://doi.org/10.1016/0010-0277(93)90026-R)
- Harris, C.R. (2015). Language arts for gifted students. In: Vidergor, H.E., Harris, C.R. (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners*. Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-004-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-004-8_17)
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Helland, W. A., Aaland, E., Furebotn, K. L., Nilsen, J., Pettersen, H., Roe, A. L., Wathne, A. K. S., & Morken, F. (2024). Investigating pragmatic abilities in 5- to 7-year-old Norwegian children: A study using the Pragma test. *First Language*, 44(3), 264-281. <https://doi.org/10.1177/01427237241239114>
- 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>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Holtgraves, T. M. (2013). *Language as social action: Social psychology and language use*. London: Psychology Press.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İnan, İ. (2012). *Dil felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- İyigün, E. (2021). *Erken çocuklukta dil kullanım envanteri (LUI): Pragmatik Dil Gelişimi Değerlendirmesi'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kokkinaki, T., Delafield-Butt, J., Nagy, E., & Trevarthen, C. (2023). Editorial: Intersubjectivity: Recent advances in theory, research, and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1220161>
- Karakaya, S., & Alparlan, Z. N. (2022). Sample size in reliability studies: A practical guide based on Cronbach's alpha. *Psychiatry and Behavioral Sciences*. <http://doi.org/10.5455/pbs.20220127074618>
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 27-43). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.004>
- Keçeli-Kaysılı, B. (2006). *Otizmlı çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiper, J., Gwon, Y., & Wilson, R. A. (2020). How propaganda works: Nationalism, revenge and empathy in Serbia. *Journal of Cognition and Culture*, 20(5), 403-431. <https://doi.org/10.1163/15685373-12340091>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koğar, E. Y., Demirdüzen, E., Gelbal, S., & Inal, H. (2016). Cronbach's coefficient alpha: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(1), 18-32. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2016017219>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993-1027. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.993>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Li, J., Peng, P., Ma, X. e., Ding, N., & Zhao, J. (2023). How does family socioeconomic status influence children's reading ability? Evidence from meta-analytic structural equation modeling. *Educational Psychology Review*, 35(4), 119. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09834-1>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 54(3), 519-530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (8th Edition ed.). Boston: Pearson.
- Ozdemir, S., Akin-Bulbul, I., Kok, I., & Ozdemir, S. (2022). Development of a visual attention based decision support system for autism spectrum disorder screening. *International Journal of Psychophysiology: Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 173, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.004>
- Ozdemir, S., Akin-Bulbul, I., & Yildiz, E. (2024a). Visual attention in joint attention bids: A comparison between toddlers with autism spectrum disorder and typically developing toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06224-y>

- Özdemir, S., Akın Bülbül I., Suna, H. E., & Akkuş, Ş. K. (2024b). An examination of eye tracking in videos and 3D animations in children with ASD and TD children. *Education and Science*, 49(217), 21-43. <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11750>
- Öztürk, D., Aydoğan, S., Kök, İ., Akın Bülbül, I., Özdemir, S., & Akay, D. (2024). Linguistic summarization of visual attention and developmental functioning of young children with autism spectrum disorder. *Health Information Science and Systems*, 12(1), 39. <https://doi.org/10.1007/s13755-024-00297-4>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language-Second Edition (TOPL-2)*. Texas: Pro-Ed.
- Padilla, M. A., & Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators: Coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 436-453. <https://doi.org/10.1177/0013164415593776>
- Piaget, J. (1954). *The origins of intelligence in children*. New York City: Norton.
- Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M. (2019). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 44-68). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.005>
- Pollio, M. R., & Pollio, H. R. (1974). The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(3), 185-201. <https://doi.org/10.1007/BF01069237>
- Prutting, C. A., & Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105-119. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1990). The Social Interactive Coding System (SICS): An on-line, clinically relevant descriptive tool. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21(1), 2-14. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2101.02>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schuberth, F., Henseler, J., & Dijkstra, T. K. (2018). Confirmatory composite analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02541>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind and knowledge* (pp. 344-369). Minnesota: University of Minnesota Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R., & Vanderveken, D. (2009). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shapiro, E. R. (1980). *The development of children's comprehension of teacher directives in natural and controlled contexts* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York at Albany.
- Spector, C. (1996). Children's comprehension of idioms in the context of humour. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(4), 307-313. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2704.307>
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). London: Pearson Publishing.
- Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: Clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 143-154. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0146](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0146)
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Ballantine Books.

- Taylor, C. L., Glaveanu, V. P., Kaufman, A. B., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity. In R. J. Sternberg & W. E. Pickren (Eds.), *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* (pp. 250-266). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108290876.010>
- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Trevarthen, C., Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In White, E.J., Dalli, C. (eds) *Under-three-year-olds in policy and practice. policy and pedagogy with under-three-year-olds: Cross-disciplinary insights and innovations*. United States: Springer Press. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_2)
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In E. J. White & C. Dalli (Eds.), *Under-three year olds in policy and practice* (pp. 17-38). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_2)
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: Congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Ünal, Ş. (2014). *İletişim Becerileri Kontrol Listesi-II'nin (CCC-2) Türkçe'ye uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2016). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences, 39*(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*, 197–210. <http://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yakut, R. E. (2019). *A cross-cultural pragmatics approach to speech acts in American English and Turkish: The case of refusals in TV series* (Unpublished doctoral dissertation). Erciyes University Institute of Social Sciences, Kayseri.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (2020). *The study of language* (7th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

### Extended Abstract

#### Introduction

Language and communication skills are crucial for expressing thoughts, emotions, and intentions, as well as engaging in social interactions. Vygotsky (1978) and Tomasello (2019) emphasize language's role in cognitive development, arguing that social interaction through language fosters higher mental functions. Key theories in the study of language, such as Speech Act Theory (Austin, 1962; Searle, 1979), Face Theory (Goffman, 1967), and Politeness Theory (Brown & Levinson, 1987), form the foundational framework for this research. Speech Act Theory suggests that language goes beyond conveying information; it also serves as action. Speech acts are categorized into locutionary (the act of saying), illocutionary (the intention behind the saying), and perlocutionary (the effect on the listener) (Searle, 1975). This theory highlights both direct and indirect speech acts, where indirect

forms—such as implied requests or suggestions—require the listener to interpret intentions beyond the literal words used.

Face Theory, developed by Goffman, explains the social dynamics of communication by focusing on "face"—an individual's desired self-image and social identity. Face Theory is closely tied to the concepts of positive face (the desire for acceptance) and negative face (the desire for autonomy). Communication involves efforts to maintain one's face while respecting the face of others. When individuals engage in communication, especially in delicate situations, they risk "face-threatening acts" (FTAs) that could challenge someone's social image. Politeness Theory, as an extension of Face Theory, proposes that individuals use various politeness strategies to mitigate these FTAs and preserve social harmony (Brown & Levinson, 1987).

Theories such as Speech Act Theory, Face Theory, and Politeness Theory provide robust models for understanding how language is used in social contexts. These frameworks explain how individuals express their intentions through language, maintain social bonds through reciprocal interactions, and manage face threats. However, difficulties in comprehending and producing indirect speech acts can significantly hinder children's social and emotional development. Such challenges may result in misinterpretation of social cues, breakdowns in communication, and struggles in forming meaningful relationships.

Building on these theoretical insights, recent research has increasingly focused on examining indirect speech act skills in twice-exceptional children, who are both diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and possess gifted abilities. While gifted children often excel at employing indirect speech acts due to their advanced metacognitive awareness (Winner, 1996), children with ASD experience considerable challenges in understanding higher-order linguistic constructs, such as humor, implication, and metaphor, as they grow older (Happé, 1993). From an early age, children with ASD are notably distinct from their peers due to pronounced limitations in social observation and interaction, which are definitive characteristics of the condition (Akin-Bulbul ve Ozdemir, 2023; 2024; Ozdemir, Akin-Bulbul ve Yildiz, 2024a; Özdemir, Akın Bülbül, Suna ve Akkuş, 2024b; Ozdemir, Akin Bulbul, Kok ve Ozdemir, 2022; Öztürk, Aydoğan, Akın Bülbül, Özdemir ve Akay, 2024). This distinction highlights the importance of exploring the intersection of ASD-related social communication difficulties and the unique cognitive strengths associated with giftedness.

Assessing children's ability to comprehend and produce indirect speech acts is critically important, not only for identifying strengths and weaknesses in language development but also for designing effective intervention strategies that support children's social and emotional development. Evaluations of indirect speech act comprehension and production skills can contribute to the relationship-building skills in children, aligning with theoretical frameworks that emphasize language as a tool for shaping social and emotional bonds. This study aims to develop a scale to assess the comprehension and production of indirect speech acts in children aged 8-14, focusing on their ability to interpret and respond to implied meanings in conversation. By evaluating these pragmatic language skills, the research seeks to provide a tool that reflects everyday social contexts, supporting the development of social and emotional skills in children.

## Method

This research utilizes a cross-sectional survey model to analyze specific characteristics in a large population and draw conclusions based on these findings (Şen & Yıldırım, 2019; Creswell, 2014). The scale development process is informed by Speech Act Theory, Face Theory, and Politeness Theory, which guide the selection of items reflecting indirect speech acts in socially relevant contexts.

Participants in the study included 8- to 14-year-old students from Konya, Türkiye. The sample was carefully selected to cover various socioeconomic backgrounds. The study's scale originally consisted of 50 items, developed to assess children's abilities in both understanding and producing indirect speech acts. After expert review and a pilot study, the scale was reduced to 32 items divided into two forms (A and B) to address comprehension and production separately.

The scale was designed in a discourse completion test format, where comprehension and production items were structured around common scenarios in children's lives. Visual aids and audio

recordings were used to enhance realism. The data collected were analyzed with SPSS 26 and AMOS 22, applying exploratory and confirmatory factor analyses to ensure the scale's validity and reliability (Worthington & Whittaker, 2006).

### Results and Discussion

Exploratory factor analysis revealed a strong factor structure for both forms of the scale, with Form A explaining 52.6% of the variance and Form B explaining 50.7%. Both forms had two main factors, covering comprehension and production. KMO values of .902 (Form A) and .857 (Form B) and Bartlett's Test confirmed the data's suitability for factor analysis.

Form A's first factor focused on *comprehension*, and the second on *production*; in Form B, the pattern reversed, with *production* as the first factor and *comprehension* as the second. This arrangement reflects the balanced emphasis on both interpreting and generating indirect speech acts, central to effective communication. Confirmatory factor analysis validated the scale's two-factor structure, with fit indices (RMSEA = .02, GFI = .985, CFI = .992) supporting a strong model fit (Kline, 2011; (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), Internal consistency was high, with Cronbach's Alpha values of .704 (Form A) and .743 (Form B).

The study highlights how indirect speech acts are vital in managing social interactions, supporting social harmony, and avoiding face-threatening situations. Children's ability to navigate these nuanced speech acts is linked to their social and emotional development, as well as to their understanding of conversational subtleties. Research indicates that children with communication difficulties, such as those with autism spectrum disorder (ASD), may struggle with pragmatic skills, particularly in decoding the social intentions behind indirect speech acts. This difficulty can lead to social isolation and miscommunication (Adams et al., 2012; Tager-Flusberg, 2016).

In contrast, gifted children often demonstrate heightened metalinguistic awareness, excelling in both understanding and producing indirect speech acts due to their sensitivity to contextual cues (Winner, 1996). These skills facilitate their engagement in complex social interactions, enhancing both their social and emotional growth.

### Conclusion

The ability to comprehend and produce indirect speech acts plays a pivotal role in facilitating healthy management of reciprocal social interactions and enables effective communication within social contexts, thereby making significant contributions to children's social and emotional development. The Speech Act Comprehension and Production Skills Scale (SACPS), developed within the scope of this study, is designed for children aged 8-14 and focuses on assessing their ability to comprehend and produce indirect speech acts. This study aims to make a unique scientific contribution to the field by developing one of the first scales specifically dedicated to evaluating children's comprehension and production of indirect speech acts. Considering the critical role of these skills in social-emotional adjustment and interpersonal communication, the developed scale not only aims to measure these abilities but also serves as a tool for early identification of potential deficits and the development of intervention strategies.

Indirect speech acts play a critical role in social-emotional development by enabling individuals to understand social norms, avoid threatening situations, and navigate complex social interactions (Austin, 1962; Searle, 1975). Cognitive abilities such as Theory of Mind facilitate the comprehension of indirect speech acts. However, children with autism spectrum disorder (ASD) significantly differ from their peers from an early age by exhibiting limitations in social observation and interaction (Akin-Bülbül & Özdemir, 2023; 2024; Özdemir et al., 2024a; 2024b; Özdemir et al., 2022; Öztürk et al., 2024). Due to these differences in social cognition throughout their developmental processes, children with ASD often struggle with understanding dimensions of language such as jokes, sarcasm, and metaphors (Happé, 1993). In contrast, research indicates that gifted children use indirect speech acts more effectively due to their advanced metalinguistic skills (Winner, 1996). Examining indirect speech act skills in twice-exceptional children, however, stands out as an important area of research. Habermas's Theory of Communicative Action (1984) and the concept of shared intersubjectivity emphasize that

indirect speech acts facilitate social adaptation. Children with pragmatic language impairment, in particular, face challenges in interpreting indirect speech acts, which leads to difficulties in social relationships and emotional adjustment (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Therefore, the Speech Act Comprehension and Production Skills Scale was developed within the scope of this study to evaluate indirect speech act skills in school-age children.

This study successfully developed and validated a scale for assessing indirect speech act comprehension and production in children, illustrating the importance of these skills in social and emotional development. Indirect speech acts are crucial for managing social relationships, fostering empathy, and minimizing conflicts. The scale is a valuable tool for educators and clinicians to assess these abilities and provide targeted support for children facing challenges in communication.

Indirect speech acts, as emphasized by Speech Act, Face, and Politeness Theories, are essential to effective interpersonal communication, and mastering them is critical for developing emotional intelligence and social cohesion. Understanding and supporting the development of these skills can positively impact children's long-term social integration and emotional resilience.

## Ekler

### Ek-1. Sözeylem Anlama ve Üretme Becerisi Ölçeği A Formu

#### Madde 1 (Ü)

Kemal, rahatsızlığı nedeniyle birkaç gün okula gelememiştir. Defterinde eksik kalan kısımları tamamlamak için Deniz'den defterini ödünç istemiştir. Aradan geçen uzun süreye rağmen Kemal defteri Deniz'e geri vermemiştir. Ertesi gün ise matematik sınavı vardır. Deniz, Kemal'e defterini geri vermesi için bir şeyler söyler.

- Sen Deniz'in yerinde olsan bu durumda Kemal'e imalı bir biçimde /şakayla karışık ne söylerdin?
- Bunu söylerken nasıl hissederdin?

#### Madde 2 (A)

Bade, abisi Ferhat'ın yeni aldığı fotoğraf makinesi ile fotoğraf çekmek istemektedir. Hafta sonu yapılacak bir etkinlikte kullanmak üzere Ferhat'tan fotoğraf makinesini ödünç isteyince Ferhat "Rüyada görürsün!" demiştir.

- Yukarıda açıklanan durumda "Rüyada görürsün!" ifadesiyle,
- Ferhat ne demek istemiştir?
  - Ferhat nasıl hissetmektedir?

#### Madde 3 (Ü)

Eda'nın yarına tamamlaması gereken bir projesi vardır ve zamanı çok azalmıştır. Proje için bazı resimlerin kesilerek yapıştırılması gerekmektedir. Süleyman'ın ise vakti vardır ve telefonunda oyun oynamaktadır. Eda, projesine yardım etmesi için Süleyman'a bir şeyler söyler.

- Sen Eda'nın yerinde olsan bu durumda Süleyman'a imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?
- Bunu söylerken nasıl hissederdin?

#### Madde 4 (A)

Hakan ile Yağmur odalarını toplamaktadırlar. Hakan kitap dolu bir kutuyu kaldırmak ister ama kutuyu kaldırmakta zorlanınca Yağmur'a dönerek "Bir el atar mısın?" der.

- Yukarıda açıklanan durumda "Bir el atar mısın?" ifadesiyle,
- Hakan ne demek istemiştir?
  - Hakan nasıl hissetmektedir?



**Madde 5 (A)**

Kübra babasından izin almadan arkadaşlarıyla evlerinden oldukça uzaktaki bir alışveriş merkezine gider. Arkadaşları ile gezinirken kardeşi Sadri'yle karşılaşır. Kardeşinin ailesinden izin almadan geldiğini bilen Sadri, "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" der.

Yukarıda açıklanan durumda "Babam bunu duyunca çok sevinecek!" ifadesiyle,

- Sadri ne demek istemiştir?
- Sadri nasıl hissetmektedir?

**Madde 6 (Ü)**

Sezai ile Ayla markettedirler. Kendileri için birer çikolata almışlardır. Sezai, Ayla'nın çikolatasının parasını da ödeyerek ona ikram etmek istemektedir ve Ayla'ya dönerek bir şeyler söyler.

- Sen Sezai'nin yerinde olsan bu durumda Ayla'ya imalı bir biçimde /üstü örtülü ne söylerdin?
- Bunu söylerken nasıl hissederdin?

**Madde 7 (A)**

Aygül, Mustafa ve arkadaşları pikniğe gitmeye karar verirler ve iş bölümü yapmaktadırlar. İçecekleri kimin alacağı tartışılırken, Mustafa "O iş bende!" demiştir.

Yukarıda açıklanan durumda "O iş bende!" ifadesiyle,

- Mustafa ne demek istemiştir?
- Mustafa nasıl hissetmektedir?

**Madde 8 (A)**

Sinan'ın doğum günüdür ve Eylül, Sinan'ın çok beğendiği ve uzun süredir almak istediği bir kitabı ona hediye olarak verince Sinan da Eylül'e, "Çok incesin!" der.

Yukarıda açıklanan durumda "Çok incesin!" ifadesiyle,

- Sinan ne demek istemiştir?
- Sinan nasıl hissetmektedir?

**Madde 9 (Ü)**

Turgut, Büşra'nın kalemıraşını istemiş ama izin vermesini beklemeden kullanmaya başlamıştır. Bunu gören Büşra, "Bırak!" diye bağırıştır. Büşra'nın tepkisi karşısında Turgut, Büşra'ya bir şeyler söylemiştir.

- Sen Turgut'un yerinde olsan bu durumda Büşra'ya ima yoluyla/ üstü örtülü ne söylerdin?
- Bunu söylerken nasıl hissederdin?