

**36-79 AYLAR ARASINDA TİPİK VE  
ATİPİK DİL GELİŞİMİ GÖSTEREN  
TÜRKÇE-ALMANCA İKİ DİLLİ  
ÇOCUKLARIN ANLATI  
BECERİLERİNİN MAKRO YAPISAL  
DÜZEYDE İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi**

**Seda ESERSİN**

**Eskişehir 2024**

**36-79 AYLAR ARASINDA TİPİK VE ATİPİK DİL GELİŞİMİ GÖSTEREN  
TÜRKÇE-ALMANCA İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİNİN  
MAKRO YAPISAL DÜZEYDE İNCELENMESİ**

**Seda ESERSİN**

**DOKTORA TEZİ**

**Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı  
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER  
İkinci Danışman: Prof. Dr. Natalia GAGARİNA**

**Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Şubat 2024**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seda ESERSİN'in "36-79 Aylar Arasında Tipik ve Atipik Dil Gelişimi Gösteren Türkçe-Almanca İki Dilli Çocukların Anlatı Becerilerinin Makro Yapısal Düzeyde İncelenmesi" başlıklı tezi 02.02.2004 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üy. A. Müge TUNÇER	.....
Üye (Tez 2. Danışmanı)	: Prof. Dr. Natalia GAGARINA	.....
Üye	: Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üy. Kadri KURAM	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üy. N. Evra GÜNHAN	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üy. Semra SELVİ BALO	.....

Prof. Dr. Saime ÖNCE  
Enstitü Müdürü

## FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “Analysis of the Narrative Skills at the Macrostructural Level of Turkish-German Bilingual Children with Typical and Atypical Language Development Between 36-79 Months” has been prepared and submitted by Seda ESERSİN in partial fulfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Speech and Language Therapy Department has been examined and approved on 02/02/2024.

	<u>Committee Members</u>	<u>Signature</u>
Member (Supervisor)	: Asst. Prof. Dr. A. Müge TUNÇER	.....
Member (Co-Supervisor)	Prof. Dr. Natalia GAGARINA	.....
Member	: Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Kadri KURAM	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. N. Evra GÜNHAN	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Semra SELVİ BALO	.....

Prof. Dr. Saime ÖNCE  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### 36-79 AYLAR ARASINDA TİPİK VE ATİPİK DİL GELİŞİMİ GÖSTEREN TÜRKÇE-ALMANCA İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİNİN MAKRO YAPISAL DÜZEYDE İNCELENMESİ

Seda ESERSİN

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2024

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER

İkinci Danışman: Prof. Dr. Natalia GAGARINA

Mevcut çalışma tipik gelişim gösteren (TGG), atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli (AGG\_R) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğuna sahip (AGG\_B) Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerini makro yapı çerçevesinde MAIN (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) kullanılarak 36-79 aylar arasında boylamsal olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmaya TGG (n= 34), AGG\_R (n= 15) ve AGG\_B (n= 12) iki dilli toplamda 61 çocuk dahil edilmiştir. Katılımcılar MAIN kullanılarak her iki dilde önce model öykü görevinin anlama sorularını yanıtlamış daha sonra da anlatım görevinde kendilerine sunulan resim serilerini kullanarak kendi öykülerini anlatmış ve anlattıkları öykülere ait anlama sorularına yanıt vermişlerdir. Elde edilen veriler makro yapı bileşenleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde R programıyla gruplar arası ve gruplar içi diller arası karşılaştırmalar iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yaş değişkeninin makro yapılarla ilişkisi ise korelasyon analiziyle incelenmiştir. Tüm analizler sonucunda yaş ile makro yapı puanları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Gruplar arası analizlerle, TGG çocukların makro yapı puanlarının AGG\_R ve AGG\_B çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların dilleri arası yapılan karşılaştırma, baskın olan ikinci dilleri Almancadaki makro yapı puanlarının Türkçe puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Son olarak, anlatı görev türünün anlama puanlarına olan etkisi araştırılmış ve model öykü sonrası anlama puanlarının anlatım görevinden sonraki anlama puanlarından yüksek olduğu bulgulanmıştır. Tüm bu bulgular ışığında, bu çalışmanın Türkçe eşlemeli TGG ve AGG iki dilli çocukların anlatı becerilerine dair referans norm verileri için önemli bir başlangıç noktası olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İki dillilik, Makro yapı, Anlatı, Dil bozukluğu, Yaş

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF THE NARRATIVE SKILLS AT THE MACROSTRUCTURAL LEVEL OF TURKISH-GERMAN BILINGUAL CHILDREN WITH TYPICAL AND ATYPICAL LANGUAGE DEVELOPMENT BETWEEN 36-79 MONTHS

Seda ESERSİN

Department of Speech and Language Therapy  
Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, February 2023

Supervisor: Asst. Prof. Dr., A. Müge TUNÇER

Co-Supervisor: Prof. Dr., Natalia GAGARINA

The present study was conducted to longitudinally examine the narrative skills of Turkish-German bilingual children with typical development (TD), atypical language development risk (AD\_R) and atypical language development diagnosed with a language disorder (AD\_LD) between 36-79 months using MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) within the macrostructure framework. For this purpose, a total of 61 bilingual children with TD (n= 34), AD\_R (n= 15) and AD\_LD (n= 12) were included in the study. The children first answered the comprehension questions of the model story task in both languages and then told their own stories using the picture series presented to them in the telling task and answered the comprehension questions related to the stories they told. The data were evaluated within the framework of macrostructure components. In the analysis of the data, inter-group and intra-group comparisons between languages were analyzed using two-way ANOVA using the R program. The effect of age variable on macrostructures was analyzed by correlation analysis. All analyses revealed a positive relationship between age and macrostructures scores. Between-group analyses revealed that the macrostructure scores of TD children were higher than the scores of AD\_R and AD\_LD children. The comparison between children's two languages also showed that macrostructure scores in their dominant and second language, German, were higher than Turkish scores. Finally, the effect of narrative task type on comprehension scores was investigated and the comprehension scores after the model story were found to be higher than comprehension scores after the narrative task. In the light of all these findings, it was concluded that this study could be an important starting point for being the reference norm data on the narrative skills of Turkish-matched TD and AD bilingual children.

**Keywords:** Bilingualism, Macrostructure, Narrative, Language disorder, Age

İkinci dilleri yüzünden “yanlış anlaşılmiş” çocuklara,

## ÖNSÖZ

Yalnızca tez sürecimde değil, tüm akademik yaşantımda bana yol gösteren, pozitif ve yapıcı tutumuyla bazen yersiz bazen yerli kaygılarımı kontrol edebilmeme yardımcı olan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi A. Müge Tunçer'e,

Sadece tez danışmanım olmaktan öte, kariyerimle ilgili her adımında bir sonraki adımımı planlamam için beni her zaman destekleyen ve başarılı olmam için elinden gelen her şeyi yapan ikinci danışmanım Prof. Dr. Natalia Gagarina'ya,

Önceleri yalnızca bir hayran olarak okuduğum, sonra hocam olan, yüksek lisans tezimde sorduğum sorulara uzun ve açıklayıcı cevaplarla katkıda bulunan, 'hadi gel de biraz da yüz yüze çalışalım' deyip beni laboratuvarına davet eden ve en önemlisi beni iki dilli çocukların renkli anlatı dünyasına yönlendiren Prof. Dr. Elizabeth D. Peña'ya,

Doktora tezimin en başından beri beni daha iyi bir çalışma için yönlendiren doktora tez izleme jürimde olmasından çok mutluluk duyduğum Prof. Dr. İlknur Maviş ve Dr. Öğr. Üyesi Kadri Kuram'a,

Tüm akademik yaşantımda, pozitif enerjisiyle beni saran, yanındayken güven hissettiğim ve doktora savunma jüri üyelerimden biri olduğu için çok mutlu olduğum Prof. Dr. Elçin Tadihan Özkan'a (Leyla'nın annesi),

Tez savunma jürime katılmayı kabul eden ve katkılarından dolayı hep minnettar kalacağım Dr. Öğr. Üyesi Nazmiye Evra Günhan Şenol ve Dr. Öğr. Üyesi Semra Selvi Balo'ya,

Sadece tezimde değil, MAIN datalarıyla ilgili karşılaştığım her sorunda yanımda olan Dr. Nathalie Topaj, ve 'Awesome' ekibim; Dr. Wenchun Yang, Onur Özsoy, Maria Dorbert ve Freideriki Tselekidou'a,

Verilerin toplanması, transkripsiyonu, kodlanması, puanlanması ve analizlerinde görev alan ve puanlayıcılar arası güvenilirlik analizim için benimle birlikte tüm verileri gık demeden puanlayan ZAS öğrenci asistanlarına,

Bu tezin Almanya ayağında beni destekleyen ZAS (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft-Leibniz Center for General Linguistics) ve Humboldt Üniversitesi'ne,

Tezimin istatistiksel analizinde bana yardımcı olan veri analisti Fikret Bartu Yurdacan'a,

Benimle aynı süreçten yeni geçtiği için her ağlamaklı olduğumda aradığım Dr. Nurten Tiryaki, stresli olduğumda onun sakinliğini düşünüp kendimi yatıştırdığım Dr. F. Selin Karalı ve bu tezin biçimsel düzenlemelerinde bana yardımcı olan Doç. Dr. Hüsnünur Aslantürk'e,

'Haydi artık şu tezi ver de bizim bölümü bitir' diyerek bende tezi bitirmem için ekstra bir motivasyon sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Elif Meryem Ünsal Akkaya, içimdeki potansiyeli keşif yolculuğumun önemli yol göstericisi Dr. Öğr. Üyesi Nevin Yılmaz Çiftçi ve bana 'akademik ablalık' yapan Doç. Dr. Şaziye Seçkin Yılmaz'a

Yalnızca tez süreci değil tüm meşakkatli süreçlerde ama birlikte ağladığım, ama yine birlikte ağladığım, bazen şaşırıp güldüğüm ama sonra yine birlikte ağladığım Araş. Gör. Esra Eren'e,

Tez yazım aşamasında, 'bir kahve içelim mi?' soruma her zaman 'haydi kop gel' diyen ve beni pozitif enerjiyle dolduran Altın Kızlarım; Aslı Gürbüz, Ebru Salmaner, Ebru Önen, Safiye Arı ve çocuklara fısıldayan Arzu Çotuk'a,

Hayatımın vazgeçilmezleri canım ailem; adalet anlayışını Hz. Ömer'den almış Dr. Mazlum Ulaş Esersin, emeğin değerini bana öğreten Yaşar Esersin ve Serpil Esersin'e,

Gerçeklerin aslında üzerine emek harcanmış hayaller olduğunu bana öğreten canım Paweł Wiczorkiewicz'e (soyadımı aklımdan yazabildiğim),

Çalışmama katılan minnoş iki dilli çocuklarım ve değerli ailelerine teşekkür ederim.

Son teşekkürüm ise psikoterapistim Dr. Ceyda Deniz Semiz'e...

Seda ESERSİN

Şubat, 2024

02/02/2024

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

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

Seda ESERSİN

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
GÖRSELLER DİZİNİ .....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Önem ve Amaç.....	4
1.2. Araştırma Soruları.....	5
2. ALANYAZIN .....	8
2.1. İki Dillilik ve Dil Bozukluğu.....	8
2.1.1. Türkçede dil bozukluğu .....	10
2.1.2. Almancada dil bozukluğu.....	11
2.1.3. İki dillilikte dil bozukluğu ve dil gelişiminde yaşanan dilsel farklılıkların ayrımı .....	11
2.1.4. İki dilli DB'li çocukların belirlenmesinde dikkat edilecek hususlar.....	15
2.2. İki Dilli Çocukların Değerlendirmesinde Dikkate Alınması Gereken Genel Prensipler.....	16
2.2.1. Sonuç ölçümleri.....	16
2.2.2. Süreç ölçümleri .....	19
2.2.3. Dil öğrenme ölçütler: Dinamik değerlendirme.....	19

	<u>Sayfa</u>
2.2.4. Biliş tabanlı dil işleme ölçümleri .....	21
2.3. İki Dilli Çocukları Değerlendirmek için Kullanılan Araçlar .....	22
2.3.1. Aile Raporları/görüşmeleri .....	22
2.3.2. Standart ve standart olmayan dil yeterliliği testleri.....	24
2.4. İki Dillilikte Anlatı Makro Yapısının Önemi.....	26
2.5. İki Dillilikte Anlatı Becerisi Analizi Prensipleri.....	27
2.6. Anlatının Kuramsal Temelleri .....	28
2.7. Anlatıda Makro Yapı .....	32
2.7.1. Anlatı gelişimi .....	33
2.8. Anlatı Analizinde MAIN Kullanılan Araştırmalar .....	39
2.8.1. Anlatıda anlama çalışmaları .....	39
2.8.2. Anlatıda üretim çalışmaları.....	45
3. GEREÇ VE YÖNTEM .....	52
3.1. Araştırmanın Modeli .....	52
3.2. Katılımcılar .....	52
3.3. Veri Toplama Araçları .....	56
3.3.1. Veli onam formu .....	56
3.3.2. MAIN katılımcı bilgi formu .....	57
3.3.3. SON-R 2½-7 .....	57
3.3.4. Çok dilli çocuklar için Türkçe dil yeterlilik testi.....	58
3.3.5. LiSe-Daz-İkinci dil olarak Almanca dil değerlendirme testi .....	58
3.3.6. MAIN (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) Türkçe ve Almanca Versiyonları .....	60
3.4. Veri toplama Süreci .....	64
3.4.1. Dengeleme .....	65
3.5. Verilerin Analizi .....	66
3.5.1. Transkripsiyon .....	67
3.5.2. Puanlama .....	67
3.6. İstatistiksel Analizler .....	69
4. BULGULAR.....	71
4.1. Makro Yapı Puanlarının Gruplar Arası ve Gruplar İçi Diller Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	71

4.1.1. “Öykü yapısı” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular .....	71
4.1.2. “Yapısal karmaşıklık” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	73
4.1.3. “İşsel durum terimleri” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular .....	76
4.1.4. “Anlatım görevi sonrası anlama” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	78
4.1.5 “Model öykü görevi anlama” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	81
4.2. Anlama Puanlarının Görev Türü, Dil ve Durum Değişkenlerine göre Grup içi ve Gruplar arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	83
4.3. Makro Yapı Puanları ve Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	86
4.3.1 Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi.....	86
4.3.2 Atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi.....	89
4.3.3 Atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi.....	91
5. TARTIŞMA.....	95
5.1. Makro Yapı Puanlarının Gruplar Arası ve Gruplar İçi Diller Arasında Karşılaştırılması .....	96
5.1.1. Öykü yapısı .....	96
5.1.2. Yapısal karmaşıklık .....	99
5.1.3. İşsel durum terimleri .....	100
5.1.4. Anlama .....	101

	<u>Sayfa</u>
<b>5.2. Anlama Puanlarının Görev Türü, Dil ve Durum Bağlamında</b>	
Karşılaştırılması.....	102
<b>5.3. Makro Yapı Puanları ve Yaş Arasındaki İlişki .....</b>	<b>104</b>
<b>6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>108</b>
<b>6.1. Sonuç.....</b>	<b>108</b>
<b>6.2. Sınırlılıklar.....</b>	<b>109</b>
<b>6.3. Öneriler .....</b>	<b>110</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>112</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 2.1.</b> Anlatı gelişimi.....	34
<b>Tablo 3.1.</b> Tipik gelişim gösteren (TGG), Atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli olan (AGG_R) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan (AGG_DB) katılımcıların özellikleri.....	55
<b>Tablo 3.2.</b> Türkçe ve Almanca dil değerlendirmeleri için uygulanan testler .....	56
<b>Tablo 3.3.</b> Köpek öyküsü.....	61
<b>Tablo 3.4.</b> Dört farklı MAIN öyküsünün özellikleri ve bileşenleri .....	62
<b>Tablo 3.5.</b> İki dilli çocuklarda anlatı değerlendirmelerinin dengelenmesi için kılavuz ilkeler (Gagarina vd., 2012).....	66
<b>Tablo 3.6.</b> MAIN makro yapı puanlamasında kullanılan madde ve maksimum puanlar.....	67
<b>Tablo 4.1.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “öykü yapısı” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.2.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının “öykü yapısı” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.3.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “yapısal karmaşıklık” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.4.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının “yapısal karmaşıklık” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları.....	75
<b>Tablo 4.5.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “içsel durum terimleri” bileşenine ait puanların betimsel analiz .....	75

<b>Tablo 4. 6.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının “içsel durum terimleri” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları .....	77
<b>Tablo 4.7.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “içsel durum terimleri” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları.....	78
<b>Tablo 4.8.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının “anlatım görevi anlama” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları .....	79
<b>Tablo 4.9.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “model öykü görevi anlama” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları.....	80
<b>Tablo 4.10.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının “model öykü görevi anlama” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları .....	82
<b>Tablo 4.11.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “model öykü görevi anlama” ve “anlatım görevi anlama” bileşenlerine ait puanların betimsel analiz sonuçları .....	83
<b>Tablo 4. 12.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarındaki dil, durum ve anlatı görevi etkileşimlerinin “anlama” bileşenine ait puanlara etkisine dair analiz sonuçları.....	85
<b>Tablo 4.13.</b> Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....	86
<b>Tablo 4.14.</b> Tipik gelişim gösteren çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....	87
<b>Tablo 4.15.</b> Atipik gelişim gösteren dil gelişim riskli çocukların Türkçe makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....	88
<b>Tablo 4.16.</b> Atipik gelişim gösteren dil gelişim riskli çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....	89

**Tablo 4.17.** Atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan çocukların Türkçe makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....91

**Tablo 4.18.** Atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşlarının ay bazındaki ilişkisi .....92

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

<b>Şekil 4. 1.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının öykü yapısı bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması .....	72
<b>Şekil 4. 2.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının yapısal karmaşıklık bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması.....	74
<b>Şekil 4. 3.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının içsel durum terimleri bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması .....	76
<b>Şekil 4.4.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması .....	79
<b>Şekil 4. 5.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının model öykü görevi anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması.....	81
<b>Şekil 4. 6.</b> TGG, AGG_R ve AGG_B gruplarının model öykü görevi anlama ve anlatım görevi anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması .....	84

## GÖRSELLER DİZİNİ

### Sayfa

<b>Görsel 3.1.</b> Köpek öyküsü.....	61
--------------------------------------	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

A	: Amaç
AG	: Amaç + Girişim
AGG	: Atipik Gelişim Gösteren
AGG_B	: Atipik Gelişim Gösteren Dil Bozukluğuna Sahip
AGG_R	: Atipik Gelişim Gösteren Dil Gelişimi Riskli
ALM	: Almanca
AS	: Amaç + Sonuç
AGS	: Amaç + Giriş + Sonuç
CHILDES	: Child Language Data Exchange System (Çocuk Diline İlişkin Veri Değişim Sistemi)
CLAN62	: Computerized Language Analysis (Bilgisayarlı Dil Analizi)
COST	: European Cooperation in Science and Technology (Bilim ve Teknolojide Avrupa İşbirliği)
DB	: Dil Bozukluğu
df	: Serbestlik Derecesi
D1	: Birinci Dil
D2	: İkinci Dil
EbY	: İkinci Dil Edinim Başlangıç Yaşı
F	: Varyans Analizi Değeri

GDB	: Gelişimsel Dil Bozukluğu
GS	: Girişim + Sonuç
IQ	: Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)
İDT	: İçsel Durum Terimleri
KT	: Kareler Toplamı
LiSe-Daz	: Linguistische Sprachstandserhebung–Deutsch als Zweitsprache (İkinci Dil Almanca olarak Dil Değerlendirme Testi)
LITMUS	: Language Impairment Testing in Multilingual Settings (Çok Dilli Ortamlarda Dil Bozukluğunu Değerlendirme Aracı)
MAIN	: Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı)
MAIN1	: Kedi ve Köpek Öyküleri
MAIN2	: Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler Öyküleri
Max	: Maksimum
Min	: Minimum
n	: Number
OSU	: Ortalama Sözcük Uzunluğu
Ort	: Ortalama
ÖY	: Öykü Yapısı
p	: Anlamlılık Değeri

$r$	: Pearson Korelasyon Katsayısı
$r_s$	: Spearman Korelasyon Katsayısı
S	: Sonuç
SED	: Sosyo-ekonomik Durum
SH	: Standart Hata
SS	: Standart Sapma
SON-R 2½-7	: Hollanda Snijders-Oomen Sözel Olmayan Zeka
SRUK	: Çok Dilli Çocuklar İçin Dil Yeterlilik Testi Türkçe Adaptasyonu
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
TGG	: Tipik Gelişim Gösteren
TR	: Türkçe
YK	: Yapısal Karmaşıklık

## 1. GİRİŞ

İki dilliliğin giderek arttığı bir dünyada, standart testlerin bulunmadığı ya da yalnızca tek dilli konuşmacılar üzerinde normlaştırıldığı durumlarda, araştırmacı ve klinisyenler iki dilli bir çocuğun dil becerilerini etkili bir şekilde test etmenin yollarını bulmada çok sayıda zorluk yaşamaktadır (Kohnert, 2010). İki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi genel olarak benzer olsa da (Bialystok ve Craik, 2010) bu süreci kaçınılmaz olarak etkileyecek iki önemli farklılık vardır: (i) ek diller mevcut olduğunda dilin çoklu dilsel seviyelerde organizasyonu zorunlu olarak daha karmaşıktır ve (ii) dil girdisi, iki dilli bir çocuğun birinci ve ikinci dilleri arasında miktar, kalite ve zamanlama açısından farklılık gösterecektir (Gathercole vd., 2013). Bu bağlamda karşılaşılan özel bir zorluk, zaman içinde iyileşmesi muhtemel olan ve çoğunlukla yetersiz dil girdisine bağlı olarak farklılık gösteren dil yeterlilik düzeyi ile erken müdahale gerektiren gerçek dil bozukluğu arasında ayırım yapmaktır (Chiat vd., 2013).

Anlatı değerlendirmeleri, iki dilli çocukların dilini değerlendirmede karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme konusunda umut vaat etmektedir (Squires vd., 2014), ancak önceki çalışmaların sonuçları farklı iki dilli gruplara genellemek için tutarsızdır ve anlamadan ziyade üretime odaklanmıştır (Gagarina vd., 2012). Bu tutarsızlığın nedeni iki dilliliği şekillendiren içsel (örn; iki dillilik türü) ve dışsal etmenlerin (örn; sosyoekonomik artalan) çocukların anlatı becerilerini farklı şekilde etkilemesidir. İki dillilikte anlatı çalışmaları öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (İngilizce-İspanyolca iki dilliler) yürütülmüştür, ancak Doğu Avrupa'da bu tür çalışmalara daha az ilgi gösterilmiştir. Bu çalışma, Avrupa bağlamında, iki dilli çocuklar için özel olarak geliştirilen anlatı değerlendirmelerini henüz çok az çalışılmış bir dil kombinasyonu olan Türkçe-Almanca ile test ederek önceki çalışmaları geliştirmektedir. Mevcut çalışma, çocukların birinci dilinin (D1; Türkçe) ve ikinci dilinin (D2; Almanca) bu kültürel bağlamda öykü makro yapısı üzerindeki etkisini ve makro yapının dil gelişiminde tipik gelişim gösteren (TGG) ve atipik gelişim gösteren (AGG) çocukları birbirinden ayırıp ayırmadığını ortaya koymak için yapılmıştır.

Türkçe, Almanya'daki göçmen grupları içinde en sık konuşulan miras dillerinden biridir. Türkiye'den gelen göçmenler %13'lük oranla Almanya'daki en büyük göçmen grupları arasında yer almaktadır (Statistisches Bundesamt, 2020). Özellikle Berlin'de (bu

çalışmanın yapıldığı yer), göçmen kökenli sakinlerin oranı ulusal ortalamadan daha yüksektir ve ülke geneli olan %24'e kıyasla %32'dir (Statistisches Bundesamt 2020). Çocuklarla ilgili olarak, Berlin'de altı yaşın altındaki anaokulu çocuklarının yaklaşık üçte biri Almanca olmayan bir aile diline, yani miras dillerine sahiptir (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Almanya'da Türkçe konuşan topluluk, sosyal, kültürel ve demografik geçmişlerinin yanı sıra göçmenlik geçmişi, dillerini korumaya yönelik tutumları ve farklı dil koruma fırsatları açısından birçok açıdan farklılık gösterse de, Türkçe dili kendi topluluklarında hayati önem taşımakta ve iyi korunmaktadır (Olfert ve Schmitz, 2018). Bu durum özellikle Berlin gibi Türkçe konuşan nüfusun yüksek oranda olduğu büyük şehirler için geçerlidir. Dolayısıyla, miras dil olarak Türkçenin Almanya'daki diğer ana dillere kıyasla daha canlı olması ve daha sık araştırma konusu olması şaşırtıcı değildir (Anstatt 2009; Chilla ve Şan 2017; Dieser 2009; Gagarina vd., 2014; Klassert vd., 2014; Pfaff 1991, 1994; Uzuntas, 2008). Ancak, bildiğimiz kadarıyla, hiçbir çalışma karşılaştırmalı bir perspektiften tipik ve atipik gelişim gösteren Türkçe-Almanca iki dilli çocukları boylamsal olarak incelememiştir.

Miranda, McCabe ve Bliss (1998), dil bozukluğu olan (DB) tek dilli İngilizce konuşan çocukların anlatıları için "etrafında dolaşan ve görmezden gelinen" diye bahsetmiştir. Aynı durum, tek dilli çocuklardan daha fazla sayıda olmalarına rağmen anlatı üretimleri çok daha az araştırılan iki dilli DB popülasyonu için de geçerlidir (Tsimpli vd., 2016, Altman vd., 2016) Almanya'da, göç nedeniyle, evlerinde toplum dili konuşulmayan çocukların sayısı önemli ölçüde artmıştır (WMO raporu, 2013) ve bu çocuklar Berlin'in Neukölln ilçesi gibi bazı büyük şehirlerin ilçelerinde, tüm nüfusun yaklaşık %70'ini oluşturmaktadırlar (Bettge ve Oberwöhrmann, 2012). Bu çocuklardan bazıları, yüzeysel olarak tek dilli DB'ye benzeyen atipik bir dil edinim modeli göstermektedir. Yine bu çocuklar, tek dilli çocuklardan toplanan verilerle oluşturulmuş, yani norm bilgisi yalnızca tek dilli çocukların dil becerilerini temsil eden standardize testlerle incelenmekte ve bu nedenle genellikle yanlış tanı almaktadır. COST Action IS0804'teki araştırmacılar, dil sorunları olan iki dillilere yeterli erişimi mümkün kılmak amacıyla Çok Dilli Ortamlarda Dil Bozukluğunu Değerlendirme Aracı (LITMUS) test bataryasını oluşturmuştur (Armon-Lotem, Meir ve de Jong, 2015). Bu test bataryalarından biri de Anlatılarda Çok Dilliği Değerlendirme Aracı'dır (LITMUS-MAIN) (Gagarina vd., 2012).

Bahsedilen sorunun incelenmesine yönelik olan bu çalışma için anlatı becerisi incelenme seçimi üç temel argümanla gerekçelendirilmektedir. Birincisi, anlatı becerileri sadece iletişimin temellerini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların okuryazarlığı, okuma becerisi ve hatta yaşam boyu başarısı için temeldir (Bishop ve Edmundson, 1987; Bliss, McCabe ve Miranda, 1998; Gutiérrez- Clellen, 2002; Hayward ve Schneider, 2000; Swanson vd., 2005; Wallach, 2008). İkinci olarak, anlatı testlerinin klinik dilbilimde (Heilmann vd., 2010) dil bozukluğunu teşhis etmek için vazgeçilmez olduğunun kanıtlanmış olması (Hayward ve Schneider 2000; Ringmann ve Siegmüller, 2013; Schneider, Hayward ve Dube, 2006) ve iki dilli bir çocuğun iki dilini de aynı dikkatle ölçebilmesidir (Paradis, Genesse ve Crago, 2010). Önceki çalışmalar, TGG ve dil bozukluğu (DB) olan (tek dilli ve iki dilli) çocuklarda anlatının tipik özellikleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bunlar, ortalama sözce uzunluğu (OSU), sözcük çeşitliliği gibi mikro yapısal özelliklerin (Altman vd., 2016; Iluz-Cohen ve Walters, 2012; Tsimpli vd., 2016) yanı sıra makro yapı özelliklerindeki farklılıklardır (Iluz-Cohen ve Walters, 2012, Squires vd., 2014). Son olarak, incelenen anlatılar yarı spontane verilerdir ve makro ile mikro yapı organizasyonlarına bakarak iki dillilerin hem bilişsel hem de dilsel becerilerini değerlendirmemize olanak tanır (Liles, 1993).

Tek dilli TGG ve DB olan çocukların anlatı becerilerini karşılaştıran çok sayıda çalışma olsa da (Liles, 1987; Merrit ve Liles, 1987; Skerra vd., 2013), iki dilli TGG ve DB gruplarını makro yapı ve mikro yapı çerçevesinde karşılaştırmalı olarak inceleyen yalnızca birkaç çalışma mevcuttur. Bunlar arasında, bildiğimiz kadarıyla, İngilizce-İbranice konuşan çocuklar üzerinde yapılan iki çalışma (Iluz-Cohen ve Walters, 2012; Altman vd., 2016), Yunanca eşlemeli farklı ana dillere sahip iki dilliler üzerinde yapılan bir araştırma (Tsimpli vd, 2016) ve okul öncesi ile ilkökul çağında İspanyolca-İngilizce konuşan çocuklarla ilgili çeşitli araştırmalar (Cleave vd., 2010; Gutiérrez-Clellen vd., 2009; Simon-Cerejido ve Gutiérrez-Clellen, 2009; Squires vd., 2014) gibi örnekler bulunmaktadır. Son olarak da okulöncesi dönemde dil bozukluğu riski olan Türkçe-Almanca iki dilli çocukları hem makro hem de mikro yapı çerçevesinde ele alan bir çalışma (Gagarina, Gey ve Sürmeli, 2019) daha alanyazına eklenmiştir.

Yalnızca dil bozukluğu olan değil, dil gelişimi açısından risk altında olan iki dilli çocukların da tespit edilmesi, genel dil gelişimlerinin ve akademik başarılarının

desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, iki dilliliğin çocuklara gelişmiş iletişim becerileri, gelişmiş bilişsel yetenekler ve daha iyi problem çözme becerileri dahil olmak üzere çok sayıda fayda sağlayabileceğini göstermektedir (Genesee, Paradis ve Crago, 2012). Bununla birlikte, dil gelişimi açısından risk altında olabilecek iki dilli çocukların tespit edilmesi, erken müdahale ve desteğe olanak tanır. Dil gelişimi açısından risk altındaki iki dilli çocukları saptayabilen uzmanlar, olası zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için hedefe yönelik müdahaleler ve kaynaklar sağlayabilir. Eğitimciler ve klinisyenler, iki dilli çocukların dilsel ihtiyaçlarını tanıyarak, akademik ortamlarda tüm dil repertuarlarına değer verilmesi ve desteklenmesi süreçlerine önderlik edebileceği gibi bu riskin bir bozukluğa dönüşmesini de engelleyecektir. Dil gelişimi açısından risk altındaki iki dilli çocukları belirlemenin önemini kabul ederek, onlara dilsel ve akademik açıdan başarılı olmaları için gerekli kaynakların ve desteğin sunulmasının gerekliliği tartışmaya kapalı bir konu olarak ele alınmalıdır. Dil gelişimi açısından risk altında olan iki dilli çocuklar çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Bu zorluklar arasında dil deneyimi yaşadığı ya da maruz kaldığı dillerden birinde diğer dile göre daha az yetkin olması, bilişsel zorluklar, akademik gecikmeler ve sosyal-kültürel dışlanma yer alabilir. Unutulmaması gereken en önemli husus; iki dilli bir çocuğun dil bozukluğuna sahip olduğunun belirlenebilmesi için her iki dilinde de bu sapmanın gözlemlenmesi gerektiğidir (Kohnert, 2013; 2021). Eğer bu sapma yalnızca bir dildeyse, bu durum iki dilliliğe özgü dilsel bir farklılık olarak ele alınmalı, geriden gelen dilin desteklenmesi ile bu sapmanın zamanla ortadan kalkması sağlanmalıdır. Bu çalışmanın 3 grubundan biri olan risk grubunu bu bahsedilen çocuklar oluşturmakta, ikinci dillerinde (D2; Almanca) birinci dillerinde olduklarından çok daha az yetkin oldukları unutulmamalıdır.

### **1.1 Önem ve Amaç**

TGG Türkçe-Almanca iki dilli ve AGG Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önemli bir yere sahip olacaktır. Bu sayede iki dilliliğin etkisi daha net bir şekilde ortaya konacak, bu durum hem Türkiye’de hem de dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan Türkçe konuşan iki dilli çocukların anlatı becerilerine dair yalnızca teorik değil aynı zamanda uygulamaya yönelik de referans noktası olabilecek normatif bilginin oluşması açısından önemli bir yere sahip olacaktır. Dolayısıyla bu

çalışmanın temel amacı, Türkçe-Almanca TGG ve dil gelişimi riskli olan ve dil bozukluğu olan iki dilli çocukların her bir dilde anlatı makro yapısı profillerini incelemektir. Bu doğrultuda, 36-79 aylar arasındaki tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar ile dil bozukluğu olan (AGG\_B) ve dil gelişimi riskli olan (AGG-R) atipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 3 grup çocuk incelenmiştir. Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerinin makro yapısal yönlerine boylamsal olarak odaklanılmıştır. Çocukların anlatı makro yapısını incelemek önemlidir çünkü anlatılar, akademik başarıyı öngören ve okuryazarlık gelişimi için bir temel sağlayan bağlamdan arındırılmış dilin tipik örnekleri olarak kabul edilir (Miller, 1990; Paul ve Smith, 1993).

Atipik dil gelişimi eğer dil bozukluğu boyutunda ise hem okul öncesi hem de okul çağındaki çocukları etkileyebilmektedir. DB'li çocukların dil özellikleri, dil yapılarının öğrenilmesi ve morfosentaktik ve sözcüksel sınırlamalar gibi temel zorluklarla birlikte önemli ölçüde değişmektedir (Leonard, 2014). Araştırmalar, dil problemleri olan iki dilliler söz konusu olduğunda dikkatli olunması gerektiğini göstermiştir, çünkü bu eksiklikler DB'ye bağlı bozukluklardan kaynaklanabileceği gibi hedef dile yeterince maruz kalmamaktan ve hedef dil hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan da kaynaklanabilir (Reilly vd., 2004) ki bu durum onların dil gelişimi hakkında yanlış kararlar vermek ve onların bir dil bozukluğuna sahip olduğunu düşünmekle sonuçlanabilir. DB'li iki dilli ve TGG iki dilli çocukların dil özelliklerini araştırmak için sıklıkla kullanılan bir yöntem, anlatı becerilerini incelemektir, çünkü anlatılar çocukların spontane dilinin yarı doğal (quasi-naturalistic) bir gözlemini sağlar ve çocukluk ve ergenlik dönemindeki belirgin yapısal dilsel değişiklikleri yansıtır.

Son yıllarda DB'li çocukların sınıflarda giderek arttığı göz önüne alındığında, anlatı becerisi değerlendirmesi uzmanlara bu çocukların dil becerileri hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Özellikle DB'li iki dilliler için öykü anlatma görevleri zorlayıcıdır ve onları TGG akranlarından ayırmak için kullanılabilir çünkü bilgi, normatif veri ve araç eksikliği genellikle iki dilli popülasyonda dil bozukluklarının yanlış tanınmasına yol açabilir (Laasonen vd., 2018).

## **1.2 Araştırma Soruları**

Tipik gelişim gösteren ve atipik gelişim gösteren Türkçe Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerini makro yapı düzeyinde 36-79 aylar arasında boylamsal olarak inceleyen bu

çalışma özellikle, 36-79 ay aralığındaki çocuklarda dil (*Türkçe ya da Almanca*), görev türü (*model öykü anlama ya da anlatım anlama*) ve yaşın (*ay bazında*) makro yapı puanlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Son olarak da makro yapı bileşenlerinin TGG ve AGG çocukları birbirinden ayırıp ayırmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Makro yapı puanlarında **gruplar arası** (TGG, AGG\_R ve AGG\_B) ve **gruplar içi diller arasında** (Türkçe ve Almanca) farklılıklar var mıdır?
  - a) Öykü yapısı puanlarında;
    - i) TGG, AGG\_R ve AGG\_B grupları arasında farklılık var mıdır?
    - ii) Türkçe ve Almanca dilleri arasında farklılıklar var mıdır?
    - iii) Grup ve dilin etkileşimli etkisi var mıdır?
  - b) Yapısal karmaşıklık puanlarında;
    - i) TGG, AGG\_R ve AGG\_B grupları arasında farklılık var mıdır?
    - ii) Türkçe ve Almanca dilleri arasında farklılıklar var mıdır?
    - iii) Grup ve dilin etkileşimli etkisi var mıdır?
  - c) İçsel durum terimleri puanlarında;
    - i) TGG, AGG\_R ve AGG\_B grupları arasında farklılık var mıdır?
    - ii) Türkçe ve Almanca dilleri arasında farklılıklar var mıdır?
    - iii) Grup ve dilin etkileşimli etkisi var mıdır?
  - d) Anlatım sonrası anlama puanlarında;
    - i) TGG, AGG\_R ve AGG\_B grupları arasında farklılık var mıdır?
    - ii) Türkçe ve Almanca dilleri arasında farklılıklar var mıdır?
    - iii) Grup ve dilin etkileşimli etkisi var mıdır?
  - e) Model öykü sonrası anlama puanlarında;
    - i) TGG, AGG\_R ve AGG\_B grupları arasında farklılık var mıdır?
    - ii) Türkçe ve Almanca dilleri arasında farklılıklar var mıdır?
    - iii) Grup ve dilin etkileşimli etkisi var mıdır?
2. Anlama puanlarında **görev türüne** (model öykü görevi ve anlatım görevi) göre **gruplar arası** (TGG, AGG\_R ve AGG\_B) ve **gruplar içi diller arasında** (Türkçe ve Almanca) farklılıklar var mıdır?

- i) Görev türü, bozukluk durumu ve dil değişkenlerinin anlama puanları üzerinde etkileşimli bir etkisi var mıdır?
3. MAIN makro yapı puanları ve *yaş (ay bazında)* arasında bir ilişki var mıdır?
- i) TGG çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanları ve yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
  - ii) AGG\_R çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanları ve yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
  - iii) AGG\_B çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanları ve yaşları arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. ALANYAZIN

Bu bölümde çalışmanın motivasyonunu sağlayan, araştırma sorularının artalanında bulunan ve soruların cevaplarının tartışılacağı teorik bilgi, “iki dillilik ve dil bozukluğu”, “iki dilli dil bozukluğu olan çocukların belirlenmesinde önemli olan hususlar”, “anlatının kuramsal temelleri”, “iki dillilikte anlatının önemi”, “anlatı gelişimi”, “anlatıda makro yapı” ve “MAIN ile yapılmış çalışmalar” kapsamında ele alınmıştır.

### 2.1 İki Dillilik ve Dil Bozukluğu

Her ne kadar tüm iki dilli çocuklar tanım gereği iki dil öğreniyor olsalar da her iki dile maruz kalma biçimlerinde ve gelişimlerini etkileyen bu dilleri öğrendikleri sosyal bağlamlarda farklılıklar vardır. Araştırmacılar genellikle eşzamanlı ve sıralı iki dilliler (D2 öğrenenler) arasında bir ayırım yaparlar. Eş zamanlı iki dilliler, her iki dili de evde ya da 3 yaş 0 aydan (3;0) önce, genellikle doğumdan itibaren erken çocukluk döneminde öğrenen çocuklardır. Sıralı iki dilliler ise D2'yi öğrenmeye başlamadan önce, tamamen edinmemiş olmalarına rağmen D1 yetkinlikleri bir hayli gelişmiş çocuklardır. Eşzamanlı ve sıralı iki dillilik arasındaki ayırım araştırmacılar tarafından çoğunlukla 3;0 yaş öncesi ve sonrası ikinci dilin ediniminin başlaması olarak belirlenmiş olsa da (Genesee, Paradis ve Crago, 2004), sıralı iki dillilerin D2'yi okula başladıklarında öğrenmeye başlamaları yaygındır. Örneğin, evde azınlık dili konuşan ve okulda çoğunluk dilini öğrenen göçmen ailelerin çocukları gibi. Buna ek olarak, erken iki dilli çocuklar hem eşzamanlı hem de sıralı olarak, dillerinden birinde daha yetkin veya baskın olma eğilimindedir. Baskın dil, genellikle, en çok konuşulan dildir çünkü en fazla maruz kaldıkları dil odur (Genesee vd., 2004). Bu baskın dil zaman içinde değişebilir, öyle ki sıralı iki dilli çocuklar D2 çoğunluk dili olduğunda genellikle D2'lerinde baskın hale gelirler (Kohnert, 2010). Bu nedenle, aynı iki dili konuşan 7 yaşındaki iki dilli çocuklardan oluşan bir grup çeşitli değişkenlerin etkilediği farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip olabilmektedir. Bu değişkenler şöyle sıralanabilir; dillerin edinim sırası, D2 edinim başlangıç yaşı, dillere maruz kalma süresi ve yöntemi, D1 ya da D2'ye toplumun yönelttiği psikosoyal bakış açısı (Kohnert, 2020). Tüm bu faktörler her iki dilde de dilsel performanslarını etkilemektedir.

Çocuklarda dil bozukluğu (DB) tanınması en iyi koşullarda bile zordur. Dil bozukluğu tanınmasına giden yol multi-disipliner çalışma, uygun materyale ulaşım, bu materyallerin ve doğal gözlemlerin sonuçlarını doğru yorumlayabilme becerisi, bireysel farklılıkların dil

bozukluğundaki görünümüne dair artalan bilgi ve tek dilliliğin norm olmadığı prensibi, dil bozukluğunun zaman içinde farklı görünümlere sahip olabileceği gibi durumların etkilediği zor bir süreçtir. Yani hem bireysel farklılıklar hem de çocuklardaki dil bozukluklarının gelişimsel bir örüntüde olması bu zor süreci etkileyen diğer etmenlerdir. En yaygın uygulama, tanısal kararları standartlaştırılmış dil ölçümlerindeki düşük puanlara dayandırmaktır. Ne yazık ki, standartlaştırılmış testler nadiren en yüksek düzeyde duyarlılık (çocukların doğru teşhisi) ve özgüllük (tipik olarak gelişmekte olan çocukların doğru teşhisi) sağlayan görgül temelli kesme puanlarına sahiptir (Peña, Iglesias ve Lidz, 2001).

DB'nin iki dilli çocuklarda tanılanması hakkında ise çok daha az şey bilinmektedir. DB'li iki dilli çocuklar genellikle birinci ve ikinci dillerinde (D1 ve D2) zorluklar yaşamaktadırlar (Peña, Iglesias ve Lidz, 2001; Restrepo ve Kruth, 2000). Bu nedenle, iki dilli çocukların D1 ve D2 dillerinde değerlendirme tercih edilen uygulama olmalıdır (Bedore ve Peña, 2008; Gillam, Peña ve Miller, 1999). Genel fikir, iki dilli çocukların D1 ve D2 ölçümlerinde göreceli olarak düşük performans göstermeleri yönündedir. Yani sapma her iki dilinde de gözlemlenmelidir. Bahsedilen sapma yalnızca bir dilinde mevcutsa, DB'den söz edilemez fakat sapmanın olduğu dilin gelişimi açısından endişeye neden olabilecek tüm değişkenlerin doğrudan ya da dolaylı olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Kelly ve Kohnert, 2012; Kohnert, 2020; Paradis, Genesee ve Crago, 2021)

Hem iki dillilik alanı hem de dil bozukluğu alanı yıllar boyunca çok sayıda araştırmanın odak noktası olmuştur, ancak nadiren birbirleriyle birlikte ele alınmıştır. Dil bozukluğu olan iki dilli çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, günümüzün çok dilli dünyasında artan ihtiyaçlar nedeniyle ancak son zamanlarda daha fazla ilgi görmeye başlamıştır.

Okul öncesi ve okul çağındaki iki dilli çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, iki dilliliğin farklı yönlerini, özellikle de dilsel ve bilişsel sonuçlarını ele almıştır. Dilsel sonuçlarla ilgili olarak, birkaç husus ana odak nokta olarak ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, iki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla farklılık gösterebileceği dil becerileridir. Bu tür araştırmalar çoğunlukla çoğunluk dillerine odaklanmıştır (Altman, Goldstein ve Armon-Lotem, 2017; Bialystok vd., 2010; Haman vd., 2017; Meir ve Armon-Lotem, 2017; Verhoeven vd., 2011). Yaygın olarak araştırılan bir diğer konu da genellikle çocukların azınlık ve çoğunluk dillerindeki yeterliliklerini karşılaştırarak, iki dilli çocukların iki dilinin

ne kadar farklı geliştiği olmuştur (Bedore vd., 2012; Kohnert, Bates ve Hernández, 1999; Verhoeven, 2007; Yip ve Matthews, 2006). Diğer araştırmacılar, farklı arka plan ve girdi faktörlerinin iki dilli çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir (Dijkstra vd., 2016; Gatt vd., 2017; Haman vd., 2017; Hoff vd., 2012; Hoff vd., 2014; Pearson vd., 1997). Bununla birlikte, iki dilli çocukların her iki dilinde farklı dil bileşenlerinin anlama ve üretimini ve zaman içindeki gelişimini araştıran çalışmalara daha az rastlanmaktadır.

Dil bozukluğu olan çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, çoğunlukla morfosentaks olmak üzere belirli dil alanlarındaki dil bozukluğunun klinik işaretlerine ve/veya görünümüne odaklanmıştır, ancak semantik, pragmatik ve fonolojik gelişim gibi diğer alanları araştıran çalışmalar da mevcuttur. Bu hususlar ya belirli bir dil alanını değerlendiren standartlaştırılmış dil görevleri ya da farklı yöntemlerle dil/konuşma örneklerinin analizi ile incelenmiştir (söyletimli kişisel anlatılar, resimli öyküler, yemek zamanı ve oyun zamanı gibi doğal ortamlarda dil üretimi vb.). Dil bozukluğu araştırmalarının bir diğer odak noktası da aile öyküsü, risk faktörleri ve dil bozukluğunun kendisine özgü sorunları ve başka biyomedikal bozukluklarla birlikte görülmesidir (Bishop ve Leonard, 2000; Kalnak vd., 2012; Schwartz, 2017; Tomblin vd., 1997).

Daha önce de belirtildiği gibi, iki dillilik ve DB birçok sağlık çalışanı için kafa karıştırıcı bir alandır. Konunun araştırılmasına duyulan ihtiyacın artmasıyla birlikte, bu genç araştırma alanı son zamanlarda giderek daha fazla ilgi görmektedir. Sonraki bölümlerde, Türkçe-Almanca iki dilli çocukların dil özelliklerini, gelişimlerini ve bu süreçlerin dil bozukluğu durumunda nasıl bir görünüme sahip olduğunu anlamak için dikkate alınması gereken bazı önemli faktörler özetlenecektir.

### **2.1.1 Türkçede dil bozukluğu**

Türkçe tek dilli çocuklarda DB üzerine yapılan araştırmalar yaygın olarak morfosentaks üzerine odaklanmıştır. Ortak bulgular, diğer birçok dilin aksine (örn. İngilizce ve Almanca), Türkçe DB'nin öncelikle dilbilgisi ve çekim hataları yoluyla kendini göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dil bozukluğu olan okul öncesi Türkçe tek dilli çocuklar daha az karmaşık morfolojik yapı, çok daha kısa ortalama sözce uzunluğu (OSU) ve daha fazla tek sözcüklü ifade üretmektedir (Güven, Topbaş ve Eroğlu, 2009; Topbaş ve Güven, 2009; Topbaş vd., 2016). Türkçe konuşan çocuklar yalnızca üretimde güçlükler yaşamakla kalmaz, aynı zamanda belirli dilbilgisi yapılarını anlamaları da dil

bozukluğundan etkilenebilmektedir (Yarbay-Duman, Blom ve Topbaş, 2015; Yarbay-Duman ve Topbaş, 2016). Türkçe konuşan DB’li çocuklarda dilin diğer alanları (örn. semantik, fonoloji, pragmatik) hakkında çok az şey bilinmektedir.

Almanya ve Hollanda’da yapılan ve yine çoğunlukla morfosentaksa odaklanan birkaç çalışma dışında, DB’li iki dilli Türk çocukların dil özellikleri hakkında ne yazık ki çok fazla şey bilinmemektedir. Bu çalışmalarda iki dilli DB’li çocukların üretimde güçlük yaşadığı bildirilen Türkçe özellikleri şunlardır: Özne-fiil uyumu (Türkçe-Hollandaca; de Jong vd., 2010; Türkçe-Almanca; Babur, 2007; Babur, Rothweiler ve Kroffke 2007; Chilla ve Babur, 2010; Rothweiler, 2007), çoğunlukla datif ve akusativ durum için (Türkçe-Almanca; Rothweiler, Chilla ve Babur, 2010). Bu çalışmada hedeflenen grupta dilin pragmatik bileşeni için yapılmış çalışmalar daha çok anlatı becerilerine yönelik olmuş ve ilerleyen ilgili bölümlerde detaylandırılmıştır.

### **2.1.2 Almancada dil bozukluğu (DB)**

DB’li çocukların Almanca, Hollandaca ve İsveççe gibi dilleri öğrenmelerinin önündeki en büyük engel bu dillerin “fiil-ikinci” özelliğine sahip olması şeklinde ifade edilmiştir (Leonard vd., 2004; Rice, Noll ve Grimm, 1997; Wexler, Schaeffer ve Bol, 2004). Örneğin, İsveççede özne ile başlayan cümleler İngilizce ile aynı sözcük sıralamasına sahip olsa da, cümle özne dışında bir sözcükle başlıyorsa fiil ilk sözcükten sonra gelmeli ve özne başka bir konuma taşınmalıdır. İsveççe konuşan DB’li çocuklar, dilbilgisel olarak yanlış olan, öznenen önce farklı bir sözcük gelse bile, özne-fiil-nesne sözcük sıralamasını uzun bir süre boyunca korurlar (Leonard vd., 2004; Rice, Noll ve Grimm, 1997; Wexler, Schaeffer ve Bol, 2004). DB bu dillerde morfosentaktik olarak kendini bu özellikler çerçevesinde göstermektedir. Almanca konuşan DB’li çocukların anlatı becerilerine odaklanan çalışmalar ise ilerleyen ilgili bölümlerde sunulmuştur.

### **2.1.3 İki dillilikte dil bozukluğu ve dil gelişiminde yaşanan dilsel farklılıkların ayrımı**

Tipik gelişim gösteren iki dilli çocuklarda D2 gelişimine odaklanan çalışmalar, iki dilli çocukların dil becerilerinde tek dilli akranlarının gerisinde kaldığını ve genellikle belirli bir dil bozukluğu (Kohnert vd., 2009; Ebert ve Kohnert, 2016) olan tek dilli çocuklarla benzer puanlar aldığını göstermektedir. İki dillilerde D1’i araştıran çalışmalar ise bu durumun tam tersi görünümünde kanıtlar sunmaktadır (Umbel ve Oller, 1994; Winsler vd., 1999), yani bu çocukların D1 performansı, TGG tek dilli akranlarıyla benzer bir görünümde. Hatta,

çalışmaların birçoğu, TGG iki dilli çocukların TGG tek dilli akranlarından daha iyi dil becerilerine sahip olduğunu göstermektedir (Fabiano-Smith ve Barlow, 2010). Gerçekten de anadil konuşucusu yetişkinler üzerine yapılan araştırmalar, çoğunluk dilinde (D2) gerçekleşen okuryazarlık ve örgün eğitimin, genellikle anadil (D1) ediniminin 'erozyonuna' neden olabileceğini göstermektedir (Montrul, 2008). Bu durum, D1'de dilsel girdiye maruz kalma nicelik ve niteliği, sosyo-kültürel artalan, psikososyal bağlam gibi çeşitli dışsal etmenlere bağlı olarak gerçekleşmesi beklenen bir özelliğe sahiptir. Ancak, tek dilli ve iki dilli çocuklar arasındaki farklılıklar, iki gelişimsel yol arasındaki benzerlikleri gizlememelidir.

Birçok çalışma iki dillilerin, gelişimsel kilometre taşlarına tek dillilerle aşağı yukarı aynı zamanda ulaştığını göstermektedir. Bu durum semantik gelişim (Pearson vd., 1993; Hoff vd., 2012), morfosentaktik gelişim (Paradis ve Genesee, 1996; De Houwer, 2005; Genesee ve Nicoladis, 2007; Paradis, 2010) ve fonolojik gelişim (Fabiano-Smith ve Barlow, 2010) için geçerlidir. Örneğin iki dilliler, tek dilliler gibi ilk sözcüklerini bir yaş civarında söylerler ve her iki dil de dikkate alındığında tek dillilere benzer büyüklükte sözcük dağarcığına ve fonolojik envantere sahiptirler (Fabiano-Smith ve Barlow, 2010; Hoff vd., 2012). Tutarlı söylem üretme becerilerinin de benzer yaştaki iki dilli ve tek dilli bireyler arasında farklılık göstermediğine dair kanıtlar da mevcuttur (Paradis ve Kirova, 2014). Başka bir deyişle, tek dilli ve iki dilli gelişim yolları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar vardır. Araştırma bulguları, iki dilli gelişimin kendine özgü olduğunu ve tek dilli normların iki dilli konuşmacılara uygulanmaması gerektiğini göstermektedir (Gathercole, 2013a,b; Armon-Lotem vd., 2015).

İki dilli bir çocuğun dil gelişimi açısından "risk altında" olması, dillerinden birinde veya her ikisinde de dil öğrenme becerilerini potansiyel olarak engelleyebilecek veya geciktirebilecek endişeler veya faktörler olduğu anlamına gelir. Bu tanımlama otomatik olarak sorun yaşanacağı anlamına gelmez, ancak dil edinimini ve yeterliliğini etkileyebilecek zorlukların olasılığını vurgular.

İki dilli bir çocuğun dil gelişimi açısından "risk altında" olduğunun tespit edilmesi, erken müdahale ve destek stratejilerinin uygulamaya konulmasını sağlar. Bunlar arasında konuşma terapisi, dil zenginleştirme programları, belirli bir dile daha fazla maruz bırakma veya dengeli dil gelişimini desteklemek için stratejiler uygulama yer alabilir.

"Risk altında" olarak etiketlenmenin bir çocuğun dil becerilerini etkili bir şekilde geliştiremeyeceği anlamına gelmediğini unutmamak önemlidir. Uygun destek ve müdahalelerle, birçok iki dilli çocuk bu zorlukların üstesinden gelebilir ve her iki dilde de yeterlilik geliştirebilir. Erken teşhis ve hedefe yönelik müdahaleler, bu çocukların tam dil potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmada genellikle çok önemli bir rol oynar. Unutulmaması gereken husus, iki dilli çocukların dil bozukluğu tanısı alması için her iki dilinde de gözlemlenmesi gereken göreceli sapmanın belirlenmesi gerekliliğidir (Kohnert, 2013; 2021).

Bu çalışmada atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli olan grup (AGG\_R) olarak betimlenen çocuklar çoğunluk dili D2’de bu tür bir sapmaya sahip olan, doğrudan ya da dolaylı olarak bu sapmanın giderilmesi açısından çevresel düzenlemelere tabi tutulan çocuklardır. Bu sapma D1’de gözlemlenmemiştir. Böyle bir durumda dil bozukluğu tanılması süreçlerine gidilebilir. Buradaki risk kelimesi dil bozukluğu riskinden ziyade D2’deki yeterlik düzeyinin beklenenin altında olmasını açıklamaktadır.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında, erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların dilsel ve bilişsel gelişimine zarar verdiğine inanılmaktaydı; ancak o zamandan bu yana yapılan pek çok araştırma, iki dilliliğin çocukların bilişsel gelişimi üzerinde nötr ya da geliştirici etkileri olduğunu göstermiştir (Bialystok, 2001; Genesee, Paradis ve Crago, 2004). Tutumlar büyük ölçüde çocuklukta iki dilliliği sağlıklı ve belki de avantajlı olarak kabul etme yönünde değişmiş olsa da bu tutumlar yalnızca tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar için geçerlidir. Dil edinim güçlüğü çeken çocukların genellikle çocuklukta iki dil öğrenimi için uygun olmayan adaylar olduğu düşünülür. Buna ek olarak, dil bozukluğu olan bir çocuğun evinde iki dil konuşuluyorsa, dil ve konuşma terapistleri genellikle ev halkının tek bir dil kullanmasını önermektedir (Genesee vd., 2004; Juarez, 1983; Kohnert vd., 2005). Bu uygulamalar ve altında yatan inançlar, bilimsel kanıtlardan ziyade toplumsal varsayıma dayandığından, sakıncalıdır. Bu varsayım, bozuk bir dil sisteminin iki dil öğrenmeyle başa çıkamayacağı yönündedir. İki dil gelişimine ilişkin araştırma literatürünün çoğunluğu eğitimciler ve dil ve konuşma terapistlerine çok dilli ortamlardaki değerlendirme ve müdahale uygulamalarında tavsiyelerde bulunmaya yöneliktir (Juarez, 1983; Kohnert vd., 2005; Roseberry-McKibbin, 1995; Westernoff, 1991). Dil bozukluğu olan iki dilli çocukları doğrudan inceleyen çalışmalar azdır ve iki dilliliğin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olup

olmadığını anlamamıza katkıları sınırlıdır (Paradis vd., 2003). Sonuç olarak, bu çalışmanın amaçlarından biri de dil bozukluğu olan iki dilli çocuklara kanıta dayalı uygulamalar gerçekleştirmek için bazı temeller sağlamaktır.

Bu amaçla TGG ve AGG\_R ve AGG\_B gruplarındaki iki dilli çocukların özellikle anlatı becerileri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çünkü, MAIN'deki yapısal karmaşıklığın önerdiği şekliyle öykü dilbilgisi bilgisinin, iki dilli bir çocuğun dilleri arasında değişmez olacağı yönünde hipotezler bulunmaktadır. Çocuklar bazı çalışmalarda diller arasında benzer performans göstermiştir (Altman vd., 2016; Bohnacker, 2016; Kunnari vd., 2016). Fakat bunun tam aksini bulgulayan çalışmalar da mevcuttur. Bu bulgular, bir çalışmada gözlemlenen eşzamanlı iki dillilerin her iki dildeki anlatı becerilerinin benzer olması bağlamında sıralı iki dillilere göre daha avantajlı olduğunu ve çoğunluk dilinde azınlık diline göre daha yüksek puanlar aldığını raporlamışlardır (Altman vd., 2016; Bohnacker, 2016; Kapalková vd., 2016; Roch vd., 2016). Bu bulguların olası açıklamaları arasında dil baskınlığı ve yeterliliği, dile maruz kalma niceliği ve niteliğindeki farklılıklar ve bir çocuğun dillerinin birbirine olan tipolojik benzerlik oranları yer almaktadır. Fakat, başta Gagarina (2016) olmak üzere bazı yazarlar, makro yapının belirli özelliklerinin dil yeterliliğine diğerlerinden daha az bağlı olduğu olasılığını gündeme getirmektedir ki bu, daha fazla doğrudan test edilmesi gereken bir hipotezdir.

Anlatıların diller arası ve iki dilli bağlamlarda incelenmesi, çocukların kendi dil(ler)inde tutarlı anlatılar oluşturmak için anlamsal ve dilbilgisel sistemlerini kullanma becerilerine ilişkin geniş soruları cevaplandırabilir. Tek dilli ve iki dilli çocuklarla yapılan diller arası karşılaştırmalar, dil gelişimi ve diller arası aktarım teorilerini aydınlatır. Gelişimsel, diller arası bir perspektiften bakıldığında, çalışmalar bir dizi dilde makro yapının gelişimindeki benzerlikleri vurgulamaktadır (Berman ve Slobin, 2013; Bohnacker, 2016; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016; Lindgren, 2019; Pearson, 2002; Schneider, Hayward ve Dubé, 2006; Trabasso ve Nickels, 1992; Trabasso vd., 1992). Bu çalışmalarda, çocukların makro yapı gelişiminin (öykü yapısı ve öykü dilbilgisi dahil) yaşa göre yüksek derecede benzerlik gösterdiği görülmektedir. İki dilli çalışmalar da çocukların makro yapı gelişiminde iki dil arasında yüksek derecede benzerlik olduğunu göstermektedir (Bohnacker, 2016; Fiestas ve Peña, 2004; Gagarina, 2016; Iluz-Cohen ve Walters, 2012; Kunnari, Vålmaa ve Laukkanen-Nevala, 2016; Pearson, 2002).

Diller arası transfer perspektifinden bakıldığında, MacWhinney (2008) Birleşik Model'de, ikinci dil ve iki dilli öğrenmede çocukların depolama ve öbekleme yoluyla yeni dil eşlemeleri edindiklerini öne sürmektedir. Depolama, D2 edinimine başlayan çocukların yeni dil kavramlarını ya da dil formlarını halihazırda bildikleriyle ilişkilendirdikleri kısa ve uzun süreli belleği ifade eder. Öbekleme yoluyla çocuklar, daha büyük bir birim halinde bir araya gelen öğeleri içeren temsiller oluşturur. Makro yapı üretimi ve anlamının diller arasında benzerlik gösterdiği düşünülmektedir çünkü bunlar biçimden ziyade anlam temellidir (Squires vd., 2014). Dolayısıyla, iki dilliler, baskın dillerinde zaten temsil edebildikleri bir anlatı becerisi sergileyebiliyorsa, bu becerileri diğer diline de transfer edebileceklerinin bir göstergesi olabilir. Bu durum bu çalışmanın da temellerinden birini oluşturmaktadır.

Birden fazla dile maruz kalan çocuklar, her iki dilde de anlatı üretmeyi ve anlamayı öğrenirler. Her iki dile de maruz kalmaları ve aralarındaki yapısal benzerlik, anlatı görevlerinde nasıl performans gösterdiklerini daha da etkileyebilir (Lindgren, Tselekidou ve Gagarina, 2023). İki dilli bireyleri her iki dilde de anlatı görevlerinde karşılaştıran yeni bir veri tabanı mevcut olsa da her iki dilde de yaşa göre farklılıkları inceleyen az sayıda çalışma vardır. Ayrıca, iki dilli anlatı becerisi çalışmalarının çoğunluğu İngilizce ile eşleştirilmiş dillere odaklanmaktadır (Gagarina vd., 2012; 2016). Bu bilgi tabanını genişletmek, şimdiye kadar gözlemlenen örüntülerin diğer dil çiftlerine ve diğer dil ailelerine genişletilip genişletilemeyeceğini değerlendirmek için önemlidir. Bu çalışmada, Türkçe-Almanca iki dilli çocukları makro yapı üretimi ve anlaması üzerine odaklanan anlatılar çerçevesinde karşılaştırılmaktadır.

#### **2.1.4 İki dilli DB'li çocukların belirlenmesinde dikkat edilecek hususlar**

Daha önce de belirtildiği gibi, Almanya'daki iki dilli çocukların tipik dil gelişimi hakkında çok az şey bilinmektedir. Dahası, atipik tek dilli dil gelişimi ile tipik ikinci dil (D2) gelişimi arasındaki benzerlikler ve iki dillilerin her iki dilini de değerlendirecek materyallerin yokluğu/azlığı, sağlık uzmanlarının tipik ve atipik dil gelişimine sahip iki dilliler arasında ayırım yapmasını çok zorlaştırmaktadır. Özellikle de çocukların dillerinden yalnızca çoğunluk dili (bu durumda Almanca) değerlendiriliyorsa bu süreç daha da karmaşık bir hal alabilmektedir. Örneğin, Håkansson (2001) İsveççe öğrenen D2 çocukları ile tek dilli İsveçli DB çocukları arasında özne-fiil uyumu ve fiil-ikinci konum kuralı ile ilgili sorunlar gibi

benzerlikler olduğunu bildirmiştir. Morfosentaksla ilgili bu tür örtüşen sorunlara ek olarak, sözcüksel eksiklikler de DB'nin en erken ve en açık belirtilerinden biri olabilir (Ellis ve Thal, 2008; Nettelbladt ve Salameh, 2007; Paul ve Roth, 2011). Ancak, semantik eksiklikler, ikinci dilin az bilinmesi ve/veya geç başlaması nedeniyle tipik gelişim gösteren çocuklarda da görülebilir (Bishop, 2007). Her ne kadar bu tezin amacı anlatı becerileri çerçevesinde olsa da DB kendini en çok morfosentaksta belli ettiği için öncelikle DB tanısı için gerekli olacak süreçlerin bilinmesi önemlidir.

Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe-Almanca iki dilli çocuklarda tipik ve atipik gelişimin belirlenmesi için hangi adımlar izlenmelidir?

## **2.2 İki Dilli Çocukların Değerlendirmesinde Dikkate Alınması Gereken Genel Prensipler**

Dil ve bilişsel ölçüm prosedürleri iki geniş kategoride gruplandırılabilir: sonuç ölçümleri (*product measures*) ve süreç ölçümleri (*process measures*) (Kohnert, 2020). Sonuç ölçümleri esasen başarı sonuçları veya mevcut bilgi ölçümleridir. Sonuç ölçümleri dil ve anlatı örneklerinin yanı sıra standartlaştırılmış veya formal testlerin hepsini olmasa da birçoğunu içerir. Süreç ölçümleri, dinamik değerlendirme yöntemleri de dahil olmak üzere öğrenme ölçümlerinin yanı sıra işleme süreçlerine bağlı görevleri de içerir. Dilin süreç ölçümleri, çocuğun farklı dil birimlerini öğrenme veya kullanmadaki etkinliğini vurgular. Bu ölçüm türlerinin her biri, iki dilli çocuklarla dil değerlendirmesinin temel amaç ve ilkeleriyle ilgili oldukları için aşağıdaki bölümlerde tartışılmaktadır.

### **2.2.1 Sonuç ölçümleri**

Sonuç ölçümleri, bir çocuğun D1 ve D2'deki mevcut bilgi veya beceri düzeyini anlamaya yardımcı olmak için kullanılır. Bu ölçümler bir başarı endeksi sağlar ve önceki iletişimsel deneyimlerin yanı sıra çocuğun altta yatan dil edinim sisteminin bütünlüğüyle de sıkı sıkıya bağlantılıdır. Sonuç ölçümlerinin iki yaygın türü dil örnekleri, standartlaştırılmış ve/veya formal dil testleridir.

#### *Dil örnekleri*

D1 ve D2'de spontane veya söyletimli (*elicited*) dil örnekleri, çok erken çocukluk döneminden başlayarak her yaş grubundaki bireylerden elde edilebilen değerlendirme süreçleridir. Bu süreçte ortam ve konu tanıdık olabilir. Bu tür örneklerden birçok veri elde

edilebilir. Geleneksel olarak, İngilizce dil örneklerinin en yaygın analizlerinden bazıları morfosentaks (örneğin OSU) sözcük çeşitliliği (örneğin, farklı sözcüklerin sayısı) ve pragmatik (örneğin, ifade edilen iletişimsel işlevlerin aralığı) ölçülmüştür. Okul öncesi ve okul çağındaki çocuklar için anlatı örnekleri, farklı öykü unsurlarını içermeleri veya bir dizi mikro yapısal unsur açısından analiz edilebilir (örneğin, Heilmann vd., 2010; Justice vd., 2010) olmaları açısından oldukça önemlidir.

İki dilli çocuğun dil örneklerinin her biri morfosentaktik karmaşıklığı, sözcük çeşitliliği, makro yapı ve pragmatik talepleri karşılama becerisi açısından incelenebilir. Ancak bu diller arası analizlerin doğrudan karşılaştırılabilir olması söz konusu değildir. Thordardittir (2005), tek dilli Fransızca konuşan çocuklar tarafından üretilen dil örneklerinde, tek dilli İngilizce konuşan akranlarına kıyasla, OSU ve sözcük çeşitliliği ölçümlerinde güvenilir farklılıklar bulmuştur. Dil örneği alma ve analiz prosedürlerindeki benzerliklere rağmen, OSU'nun Fransız grup için daha uzun ve sözcük çeşitliliğinin de İngiliz grup için daha fazla olması gibi bir durumdan bahsedilmiştir. Bu sonuçlar, en azından mikro yapısal düzeyde, farklı dillerin göze çarpan özellikleri arasındaki temel farklılıkları vurgulamakta ve böylece aynı sayma ve yorumlama ölçümlerinin farklı dillere uygulanmasını potansiyel olarak olumsuz etkilemektedir. Bunun iki dilli çocuklar için anlamı, çocuğun iki dili arasındaki doğrudan karşılaştırmaların, kendi başlarına, göreceli diller arası yeterliliğin yeterli bir endeksini sağlayamayabileceğidir. Sayımın yapıma şekli ve bu nihai sayımın ne anlama geldiği her dilin özelliklerine göre değişecektir (Bedore, Cooperson ve Boerger, 2012). Çocuğun her bir dildeki üretimlerinin yeterliliğinin, iletişimsel bağlamın taleplerine ve önceki geçmişine göre değerlendirilmesi, çocuğun mevcut üretim yetenekleri ve ihtiyaçları hakkında değerli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca, kod değiştirme-diller arası geçiş (code-switching) ya da bir dilden diğerine ödünç sözcüklerin eklenmesi, genellikle mevcut kodlama şemalarında ele alınmaz, ancak çocuğun iletişim repertuarının bir parçası olarak düşünülmelidir.

Küçük çocuklarda dil ve iletişim becerilerini ölçmek için tasarlanmış bir başka yöntem de ebeveyn kontrol listesidir. İyi tasarlanmış ebeveyn kontrol listeleri, 3 yaş ve altındaki çocuklarda dil becerilerinin değerlendirilmesinde oldukça faydalıdır. MacArthur-Bates İletişimsel Gelişim Envanterleri (CDI) İngilizce (Fenson vd., 2006) ve İspanyolca (Jackson-Maldonado vd., 2003) dillerinde geniş normatif veri tabanlarına sahiptir. Ayrıca

Amerikan İşaret Dili, Sindhi, Türkçe, Kantonca ve İspanyolca'nın yedi lehçesi dahil olmak üzere düzinelere başka dilde çeşitli gelişim aşamalarında CDI (TR için; TİGE) uyarlamaları bulunmaktadır. İki dilli girdi alan çocuklar için, kontrol listeleri her dilde çocuğun o dildeki girdisini ve becerilerini en iyi bilen kişi tarafından doldurulabilir. Gelişmekte olan iki dilli çocuğun performansını her dilde ayrı ayrı belgelemek önemli olsa da ortaya çıkan diller arası profil çocuğun dil becerilerini tam olarak yansıtmayabilir. Bir çocuğun anladığı veya ürettiği toplam sözcük sayısı ve çocuğun toplam kavramsal sözcük dağarcığı (yani, hangi dilde kullanıldığından bağımsız olarak sözlükselleştirilen kişi, nesne, eylem ve yer sayısı) bu ayrı envanterlerden elde edilen sonuçların birleştirilmesiyle belirlenebilir.

### *Standartlaştırılmış dil testleri*

Standartlaştırılmış veya formal davranış testleri, bir çocuğun belirli koşullar altında uygulanan önceden belirlenmiş içeriğe tepkisi hakkında bilgi verir. Bazı standartlaştırılmış testler, puanlama için performans standartları veya normları da içerir. Norm referanslı ölçümler, belirli bir çocuğun performansını normatif örnekleme yer alan diğer çocukların performansıyla karşılaştırarak elde edilen yüzdeler sıralar veya standart puanlar gibi göreceli puanlar verir. Diğer ölçüt referanslı testlerde ise çocuğun performansı, karşılaştırma örnekleminde yer alan çocuklar tarafından belirlenen standartlara göre başarılı ya da başarısız olarak puanlanır. İdeal olarak bu testler, dil bozukluğuna duyarlı ve spesifik olmaları ve ayrıca değerlendirme planlamasına rehberlik etmek için yeterli bir dil tanımı sağlamaları açısından yüksek tanısal doğruluk sağlar. Ancak, tek dilli çocuklar için bile bu tanısal altın standart nadiren karşılanmaktadır. Dil gibi çok katmanlı ve dinamik bir olguyu, daha geniş bir sosyal bağlama gömülü olan gelişmekte olan bir çocukta ölçmenin ve nitelendirmenin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu şaşırtıcı değildir.

Norm referanslı standart testlerin kullanılmasının tipik olarak belirtilen avantajları, zaman açısından verimli olmaları; uygulanması ve puanlanmasının nispeten basit olması; profesyoneller arasında anlaşmayı kolaylaştıran tutarlı raporlamaya izin vermeleri; bir dil bozukluğunun varlığını belirlemek için normatif bir veri tabanı sağlamaları; seçilen dil bileşenlerinin derinlemesine analizi için yapılandırılmış bir fırsat sağlamaları ve dil ve konuşma terapistinin (DKT) belirli görevlerde çocuğun performansına ilişkin dahili bir veri tabanı oluşturmasına izin vermeleridir. Bu, muhtemelen DKT'nin diğer ilgili davranışsal bilgileri (örneğin, yanıt süresinin uzunluğu ve öğeleri hatırlama kolaylığı) toplamasına

olanak tanır. İki dilli çocuklarla yapılan değerlendirmelerin pratik gerçekliği, bu varsayılan avantajların çoğunu önemli ölçüde azaltır.

Çoğunluğu İngilizce (D2) edinimi sürecine yeni başlayan yani gelişmekte olan iki dilli çocuklarda kullanılan standartlaştırılmış dil testlerinde yapı ve içerik geçerliliği, normatif örnekleme prosedürleri ve çeşitli test güvenilirliği biçimleri dahil olmak üzere temel psikometrik ölçüm ilkelerindeki sınırlamalar iyi belgelenmiştir (Peña, Spaulding ve Plante, 2006; Spaulding, Plante ve Farinella, 2006). Gelişmekte olan iki dilli becerilerin ölçümündeki ek karmaşıklıklar, standartlaştırılmış ölçümlerin geliştirilmesinde bir dizi zorluk ortaya çıkarmaktadır.

Çeşitli dillerde yayınlanmış testler olmasına rağmen, birçoğu yalnızca farklı bir dildeki ölçümlerin çevirisidir ve hiçbir yapı veya içerik geçerliliği sunmaz. Bazı ölçümler belirli bir dilde geliştirilmiş ya da uyarlanmıştır ve basit çevirilere göre belirgin bir iyileşme sağlasa da normatif veri sunmamaktadır. İki dilli çocuklar tarafından konuşulan dil çiftlerinin büyük çoğunluğu için standartlaştırılmış araçlar bulunmamaktadır.

### **2.2.2 Süreç Ölçümleri**

Dildeki mevcut bilgi ve becerileri ölçmeye çalışan sonuç ölçümlerinin aksine, süreç ölçümleri dilin değerlendirmesi/gözlemlenmesinde kullanılan sistemin bütünlüğünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Süreç ölçümleri, dilin sonuç ölçümlerinin özel kullanımına özgü önyargıları ve sınırlamaları azaltmaya çalışır. Süreç temelli prosedürlerin iki genel türü öğrenme ölçümleri ve psikolinguistik ya da biliş temelli dil işleme ölçümleridir. Bu genel prosedürlerin her ikisi de dile özgü önceki deneyimlerin etkilerini mümkün olduğunca ortadan kaldırmaya çalışır.

### **2.2.3 Dil öğrenme ölçütleri: Dinamik değerlendirme**

Dil öğrenme ölçümleri genellikle dinamik değerlendirme olarak adlandırılır. Dinamik değerlendirme yapmanın birden fazla yöntemi vardır. Bazı versiyonlarda, çocuklara bu değerlendirme türü için özel üretilmiş sözcükler veya dilbilgisi kuralları gibi yeni bilgiler öğretilir. Diğerlerinde ise çocuklar, sözcük dağarcığı ya da anlatılar gibi bildikleri varsayılan bilgiler üzerinden test edilirler. Daha sonra çocuklara hedef görevle ilgili açık yönerge ve modelleme sunulur, ardından orijinal test görevinde gelişip gelişmediklerini belirlemek için yeniden test edilirler. Her iki versiyonda da öğrenme miktarı ve hızı değerlendiricinin ilgilendiği birincil değişkenlerdir.

Dinamik değerlendirmenin temel taşlarından biri de uygulamacı tarafından sağlanan öğrenme için yönlendirilmiş destek olan arabuluculuktur (*mediation*). Bu arabuluculuk, görevin amacına ilişkin açıklamaları veya performans doğruluğuna ilişkin ayrıntılı geri bildirimleri içerebilir (Peña, Iglesias ve Lidz, 2001). Amaç, kademeli destek seviyeleri sağlandığında çocuğun değişim potansiyelini belirlemektir. Kritik değişkenler, öğrenci davranışındaki değiştirilebilirlikle bağlantılı olarak uygulamacı tarafından sağlanan destek veya çabanın miktarı ve niteliğidir.

Dil öğrenme potansiyelini ölçmek için tasarlanan prosedürler, sözcüklerin tanımlanmasını, hedef ses dizilerinin üretimini, dilbilgisel morfeplerin öğrenilmesini veya konuşma sırasında onarım stratejileri veya konu değiştirme işaretleri gibi belirli pragmatik araçların kullanımını araştırmak için hemen hemen her dil seviyesine uyarlanabilir. Dinamik değerlendirme yöntemlerinin dezavantajları, bir çocuğun arabuluculuğa verdiği tepkiyi ölçmenin öğretim tekniklerinde önemli bir deneyim gerektirmesinin yanı sıra tipik ve atipik dilsel çeşitliliğe sahip öğrenciler için tepki kalıpları hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmesidir. Yönlendirilen bir çocuğun öğrenme ölçümlerine verdiği tepkileri daha iyi anlamak için, aynı yöntemleri kullanarak tipik dil gelişimine sahip bir ya da iki akranını daha test etmek faydalı olacaktır. Diğer çocukların performansı faydalı bir referans noktası olabilir. Dinamik değerlendirme örnekleri arasında Okul Öncesi Çocukların İngilizce Öğrenme Yeterliliklerinin Dinamik Değerlendirmesi (DAP- PLE) (Hasson vd., 2013), İki Dilli Çocuklarla İngilizce Anlatılar Kullanan Dinamik Değerlendirme Prosedürü (Peterson vd., 2017) ve Kültürel Olarak Farklı Geçmişlere Sahip Çocuklarla Kullanılan Anlatı Tabanlı Dinamik Değerlendirme (Peña vd., 2006) yer almaktadır.

Dilin gerçek zamanlı olarak etkin kullanımı veya işlemlenmesi, farklı durumlarda iletişimsel başarı için kritik öneme sahiptir, ancak belki de etkisi en çok akademik ortamın yüksek talepleri altında belirgindir. Bu nedenle, bir çocuğun dil birimlerini işleme becerisinden yararlanan prosedürler, test sürecinin önemli bir bileşenidir. Bu sadece dilsel çeşitliliğe sahip çocuklarla yapılan değerlendirmeler için değil, tüm çocuklar için geçerlidir. Bununla birlikte, özellikle iki dilli çocuklar açısından önemi, daha önceki dil deneyimleri ve iki dilliliğe özgü dilsel farklılıklara karşı oldukça önyargısız bir süreç olması olarak ifade edilebilir.

#### 2.2.4 Biliş tabanlı dil işleme ölçümleri

Dil işleme becerisi veya yeterliliği, bilinen formlara etkin erişim ve kullanımın yanı sıra dilsel veya dilsel olmayan kaynaklardan gelen etkileşimli sistemler karşısında sistemin kontrolünü içerir. Etkili dil işleme, temel bilişsel sistemlerin (çalışma belleği, dikkat ve algı gibi) dil ile sorunsuz etkileşimine dayanır. Alanyazın, DB'li çocuklar ile TGG akranları arasında dili işleme hızları veya doğrulukları açısından farklılıklar olduğunu açıkça göstermektedir. Bunun bir örneği, çocukların belirli bir dildeki sözcüklere benzeyen ancak anlamı olmayan, hece uzunluğu artan anlamsız sözcükleri tekrar ettiği bir görev olan anlamsız sözcük tekrar testleridir. Cümle tekrarı da işleme dayalı bir tanımlama görevi olarak kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda, anlamsız sözcük ve cümle tekrarı görevleri, çalışma katılımcılarının kültürel ve lehçesel özelliklerindeki farklılıklara rağmen DB'ye duyarlı kalmıştır (örneğin, Armon-Lotem ve Meir, 2016; Duncan ve Paradis, 2016; Thordardottir ve Brandeker, 2013). Bununla birlikte, önceki dil deneyiminin her iki görevdeki performansı etkilediği de açıktır (Armon-Lotem ve Meir, 2016; Windsor vd., 2010).

Dilsel çeşitlilik gösteren çocuklarla yapılan diğer doğrudan dil ölçümlerinde olduğu gibi, bir çocuğun belirli bir ölçüme verdiği yanıtı yorumlamak için referans veya karşılaştırma noktalarına sahip olmak her zaman yararlıdır. Klinisyen, çocuğu sınıf arkadaşları veya kardeşleriyle ya da zaman içinde geliştirilen yerel normlarla karşılaştırabilir. Benzer popülasyonların benzer görevlerdeki performansını rapor eden mevcut literatür de bir başka kaynaktır. Temel işleme becerilerinin yanı sıra D1 ve D2'deki genel dil becerilerindeki değişimin hızını ve yönünü araştırmak için aynı çocuğun zaman içinde benzer görevlerdeki performansını belgelemek önemlidir.

Temel dil dışı işleme görevlerine ilişkin bilgiler, önceki dil deneyiminin rolünü daha da azaltabilir. Bilişsel görevlerdeki performansın burada bir bozukluğu tanımlamak veya bir çocuğu dil hizmetleri için uygun hale getirmek için kullanılmadığı unutulmamalıdır. Daha ziyade, bilişsel görevlerdeki performans, bir dil bozukluğu tespit edildikten sonra bir eylem planına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, herhangi bir ölçütün geçerliliği kullanımından bağımsız olarak belirlenemez ve hiçbir prosedür değerlendirmenin çoklu amaçlarını karşılamak için gerekli tüm bilgileri sağlamaz. Geçerli bir değerlendirme süreci, bilinçli kararlar vermek için gereken tüm bilgilerin toplandığı ve çocuğun iletişimle ilgili güçlü ve zayıf yönleri ile

çevresel ihtiyaçlarının doğru bir profilini çıkarmak için mantıklı bir şekilde yorumlandığı bir süreçtir. Tek bir dil ölçümünün geçerliliği yerine tüm değerlendirme sürecinin sağlamlığına odaklanmak, uzmana daha fazla özgürlük sağlar, sürecin bütünlüğünü devam ettirir, en iyi profesyonel uygulamalarla tutarlılığı korur ve yasal zorunluluklara uyar. Değerlendirme amaçlarına, her iki dilde de mevcut başarı seviyelerini değerlendirmek ve çocuğun dili öğrenme veya kullanma konusundaki daha genel yeteneğinin bütünlüğünü değerlendirmek için yöntemlerin bir kombinasyonunu kullanarak ve bu kaynaklardan elde edilen veri sonuçlarını sentezleyerek ulaşılır. DKT, değerlendirme sonuçlarını raporlarken, kritik klinik kararları yanıtlamak için kullanılan veri toplama ve yorumlama tekniklerinin kombinasyonunu açıklamalı ve hangi veri kaynaklarına en fazla ağırlık veya önem verildiğini belirtmelidir. Tek dilliler de bile oldukça zor olan dil değerlendirmesi sürecinin iki dillilerde neden daha da karmaşık olduğu, önerilen değerlendirme süreçlerinin amaçlarında saklıdır.

### **2.3 İki Dilli Çocukları Değerlendirmek İçin Kullanılan Araçlar**

Bu bölümde, yalnızca mevcut çalışmada kullanılan üç önemli araçtan ve bunların iki dilli çocuklarda tipik ve atipik dil gelişimini belirleme ve ayırt etmedeki işlevlerinden bahsedilecektir. Bu araçlar ve uygulamaları hakkında daha fazla bilgi Yöntem bölümünde bulunabilir. Bu araçlar şunlardır: ebeveyn raporları, standart ve standart olmayan dil yeterliği testleri ve anlatı makro yapısını değerlendirmek için Anlatılar için Çok Dilliği Değerlendirme Aracı (MAIN; Gagarina vd., 2012). İki dilli çocukları ve dil bozukluklarını değerlendirmek için kullanılacak, yakın zamanda geliştirilmiş olan Dillerarası Sözcük Testleri (CLTs; Haman et al., 2015), Anlamsız Sözcük Tekrarı Görevleri (NWR; Chiat, 2015) ve Cümle Tekrarı Görevleri (Marinis ve Armon-Lotem, 2015) gibi başka araçların ve değerlendirme yöntemlerinin de bulunduğunu belirtmek önemlidir. Ancak bu bölümde sadece bu tez kapsamında kullanılan materyallere dair teorik bilgi sunulacaktır.

#### **2.3.1 Aile raporları/görüşmeleri**

Ebeveyn raporları/görüşmeleri, iki dilli çocukların değerlendirilmesinde önemli bilgi kaynaklarıdır. Özellikle dil gelişiminin erken evrelerinde çocuğu doğrudan değerlendirmek mümkün olmayabilir. Ebeveynlerin çocuğun dili hakkındaki görüşleri ve değerlendirmeleri, çocuğun dil yeterliliği hakkında bize çok şey söyleyebilir, aksi takdirde özellikle iki dilli bir çocuğun iki dilini de değerlendirmek zor olabilir (Gatt, O'Toole ve Haman, 2015; Tuller,

2015). Ebeveyn raporları/görüşmeleri, aile geçmişi hakkında da bilgi verebilir, özellikle de herhangi bir aile üyesinin şu anda veya geçmişte dil ve/veya konuşma problemi yaşayıp yaşamadığını ortaya çıkarabilir. Peki, iki dilli çocuklarda tipik ve atipik dil gelişimini değerlendirmek için ebeveynlerin sağlaması gereken en önemli bilgiler neler olabilir? Tuller (2015) tarafından da ebeveyn anketi/görüşü yoluyla sorgulanması önerilen faktörler aşağıdaki gibidir:

#### *İlk sözcüklerin ve sözcük kombinasyonlarının ortaya çıkışı*

Dil bozukluğunun en erken belirtilerinden birinin, ilk sözcüklerin ve sözcük kombinasyonlarının geç ortaya çıkması, sözcük dağarcığının yavaş gelişmesi ve yeni sözcükler öğrenmede yaşanan zorluklar olduğu bildirilmiştir (Dale vd., 2003; Grimm ve Schulz, 2014; Nettelbladt ve Salameh, 2007).

Dilin geç ortaya çıkması (*late blooming*), çocuğun konuşma üretiminde 'ilk sözcüklerin geç başlaması' ile tanımlanır; burada 'geç', ilk sözcüklerin 18 aydan sonra, 'ilk sözcük kombinasyonlarının' 24 aydan sonra ortaya çıkması ve/veya 24 aydan sonra hala 50 sözcükten daha küçük bir ifade edici sözcük dağarcığına sahip olma anlamına gelir (Tuller, 2015).

#### *Ailede dil ve konuşma problemi öyküsü*

DB'li çocukların ailelerinde konuşma, dil ve/veya okuma problemleri yaşayan bireylerin bulunma olasılığının daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarla sabittir (Bishop, 2000; Schwartz, 2009; Kalnak vd., 2012; Tallal vd., 1989; Salameh, Nettelbladt ve Gullberg, 2002; Tomblin vd., 1997). Ebeveyn raporlarının, DB'yi öngörmeye ailedeki dil bozukluğu geçmişini araştırmak için güvenilir bilgi kaynakları olduğu görülmüştür (Conti-Ramsden, Simkin ve Pickles, 2006).

#### *Her iki dilde dil girdisi ve dil deneyiminin yordanması*

Dil girdisi ve deneyiminin bazı dil alanlarında, özellikle de sözcük dağarcığı boyutunda, dil yeterliliği ile bağlantılı olduğu çok sayıda araştırma tarafından rapor edilmiştir (Bohnacker, vd., 2016; Buac vd., 2014; de Houwer, 2007; Gathercole ve Thomas, 2009; Hoff vd., 2012; Hoff vd., 2014). Sadece girdi değil, çocuğun başkalarıyla birlikte dil kullanımı (çıkıtı) da araştırılmalıdır çünkü bunun da çocukların dil yeterliliğiyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Bohman vd., 2010; Paradis, 2011). En temel haliyle görüşme, ebeveynlere evdeki dil kullanımı (hem çocukla konuştukları dil hem de çocuğun ebeveynleriyle

konuştukları dil farklı olabileceğinden), çocuğun çevresindeki diğer insanlarla (örneğin arkadaşlar, akrabalar ve öğretmenler) dil kullanımı ve çocuklarının her iki dilde de aldığı günlük dil girdisine ilişkin tahminleri sorularak yapılabilir.

### *Çocuğun her iki dildeki dil yeterliliğinin değerlendirilmesi*

Ebeveynlerin çocuklarının dil yeterliliğine ilişkin değerlendirmelerinin, çocuğun dil durumu hakkında güvenilir bir bilgi kaynağı olduğu (Gatt vd., 2015; Fabus vd., 2017) ve iki dilli çocuklarda dil bozukluğunun tespitinde etkili olduğu bildirilmiştir (Abbot-Smith vd., 2018; Paradis, Emmerzael ve Duncan, 2010; Restrepo, 1998). Bununla birlikte, iki dilli çocukların ebeveynlerinin, özellikle de kendileri o dilde yetkin değillerse, çocuğun dil becerilerini doğru bir şekilde değerlendiremeyecekleri unutulmamalıdır, çünkü çocuğun dil becerileri kendilerinininkinden daha iyi olduğu için çocuğun dilde çok yetkin olduğunu düşünebilirler (Tuller, 2015).

Bu çalışmada kullanılan ebeveyn anketinde sorulan sorular hakkında daha fazla bilgi Yöntem bölümünde verilecektir. Kullanılan araç çalışmanın ana amacı olan anlatı becerilerini ölçen MAIN (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) (Gagarina vd., 2012) içeriği olan Katılımcı Bilgi Formu'dur.

### **2.3.2 Standart ve standart olmayan dil yeterliliği testleri**

Yukarıda, standartlaştırılmış veya formal davranış testlerinin bir çocuğun belirli koşullar altında uygulanan önceden belirlenmiş içeriğe tepkisi hakkında bilgi verdiğinden ve genel çerçevedeki kullanımından bahsedilmiştir.

Çocuğunluğu tek dilli İngilizce konuşucusu çocuklarda kullanılan standartlaştırılmış dil testlerinde yapı ve içerik geçerliliği, normatif örnekleme prosedürleri ve çeşitli test güvenilirliği biçimleri dahil olmak üzere temel psikometrik ölçüm ilkelerindeki sınırlamaların varlığı tespit edilmiştir (Peña, Spaulding ve Plante, 2006; Spaulding, Plante ve Farinella, 2006). Bu durum Türkçe tek dilli çocukların değerlendirme sürecinde de dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir. Çünkü, Türkiye'de en sık kullanılan dil ölçüm aracı TEDİL (Güven, 2014) Türkçeye kazandırılırken iki dilli popülasyona yönelik herhangi bir ayırt edicilik çalışmasına yer verilmemiştir (Güven, 2014). Yani, karşılaştırma normunda bu popülasyona ve bu popülasyona ait değişkenler bulunmamaktadır (Güven, 2014). Özetle,

gelişmekte olan iki dilli becerilerin ölçümündeki ek karmaşıklıklar, standartlaştırılmış ölçümlerin geliştirilmesinde bir dizi zorluk ortaya çıkarmaktadır.

Bu sorun alanyazını kullanılan testlerin diğer dillere adaptasyon ve standardizasyon süreçlerine yöneltmiş, bu doğrultuda da henüz standardize edilememiş fakat değerlendirme yapılacak diğer dillere adaptasyonları yapılmış ölçüm araçlarının da iki dilli çocukların dil becerilerini ölçmek için kullanımına teşvik etmeye yönlendirmiştir (Czapka, Topaj ve Gagarina, 2021). Bu çalışmada kullanılan ana değerlendirme aracı MAIN'de henüz standardizasyonu tamamlanmamış değerlendirme araçlarındandır. Fakat değerlendirme alanı anlatının makro ve mikro yapılar çerçevesinde ele alınmasına olanak sunmaktadır.

Standardize olmayan dil değerlendirme araçları da kendi içinde amaçları çerçevesinde ayrılmaktadır. Hedeflenen becerilerin şekillendirdiği bu süreç, sonuçların yorumlanması hususunda önemli değişikliklere neden olabilmektedir.

İki dilli çocukların değerlendirilmesi sürecinde birçok standartlaştırılmış araç, standartlaştırılmamış bir formatta uygulandığında ve yorumlandığında daha bilgilendirici olabilmektedir. Farklı dillerde mevcut olan standartlaştırılmış ölçümlerde yapılan değişiklikler, bir çocuğun belirli dil seviyelerindeki mevcut yeteneği hakkında bazı ek bilgiler sağlayabilir. Standartlaştırılmış testlerde yapılan değişiklikler arasında testin uygulanması ya da puanlanması için tercüman ya da çevirmen kullanılması, taban ve tavan kriterlerinin keskin bir şekilde belirleyici olmasının önüne geçilmesi, görev yönergelerinin yeniden ifade edilmesi ya da çocuğun görevi anladığından emin olmak için ek deneme öğeleri ve performansla ilişkin geri bildirim sağlanması yer alır (De Lamo White ve Jin, 2011; Goldstein, 2000). Tabi ki, standartlaştırılmış uygulama, puanlama ve yorumlama prosedürlerinde yapılan bu değişikliklere ilişkin spesifik modifikasyonlar ve motivasyon yazılı ve sözlü raporlarda açıklanmalıdır. Buna ek olarak, bazen normatif bir örneklem içeren testler için bile ham puanlar ve madde analizleri ilerlemeyi izlemek için standart puanlardan daha bilgilendirici olabilir. Burada altı çizilmesi gereken nokta, standart testlerin bazen standartlaştırılmamış şekillerde kullanıldığında daha iyi araçlar olduğudur. Bu durum özellikle temel psikometrik özelliklerden yoksun olan testlerin çoğu için geçerlidir. Testlerin veya diğer prosedürlerin uygulanmasından elde edilen bilgilerin değerlendirme amaçlarına göre nasıl yorumlandığı çok önemlidir.

Bu çalışma kapsamında kullanılan ve standardize edilmemiş bir diğer araç da çocukların dilin diğer bileşenlerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan Çok Dilli Çocuklar İçin Türkçe Dil Yeterliliği Testi'dir (Gagarina, 2010; 2014). Bu test, okul öncesi dönemdeki Türkçe konuşan iki dilli çocuklar için geliştirilmiş dil testidir. Test, iki dilli çocukların Türkçedeki eylem ve isimler bağlamında ifade edici ve alıcı sözcük dağarcığı dışında, morfosentaktik yapıların üretimi ve anlaşılmasını da ölçen bir tarama testidir. Testin biçimlenmesi henüz tamamlanmamıştır, şu an itibariyle üç yüzü aşkın çocuğa ait veri tabanı oluşturulmuştur ve bu çalışmanın yazarı ile birlikte son haline getirilen testin kullanım klavuzu hazırlanmaktadır.

#### **2.4 İki Dillilikte Anlatı Makro Yapısının Önemi**

Anlatı makro yapısının (öykü yapısı ve bölüm yapısı) kültürel ve dilsel farklılıklardan etkilenmeyen evrensel özelliklere sahip olduğundan (Paradis, Genesee ve Crago, 2011; Pearson, 2002; Stein ve Glenn, 1979) daha önce bahsedilmiştir. Makro yapı sadece dil aracılığıyla değil, bilişsel ve organizasyonel bileşenler aracılığıyla anlaşılır ve üretilir. Anlatı makro yapı becerileri, yalnızca dil yeterliliğine bağlı olmadığı için (Liles, 1993; Soodla, 2011), dil bozukluğundan olumsuz etkilenenler de (Botting, 2002) iki dillilikten etkilenmedikleri raporlandığından (Paradis vd., 2011; Pearson, 2002), , makro yapının iki dilli çocuklarda dil bozukluğunu değerlendirmek için uygun bir araç olduğu öngörülmektedir.

İki dilli gelişimin benzersiz bir özelliği, çocukların birinci veya daha güçlü dillerinde bildiklerini ikinci dillerindeki gelişimi desteklemek için kullanma fırsatına sahip olmaları ve bunun tersinin de geçerli olmasıdır. MacWhinney'in (2005) Birleşik Modeli (Unified Model), anlatı makro yapısına ilişkin bilginin D1'den D2'ye ya da D2'den D1'e aktarılması sürecini anlamak için genel bir çerçeve sunmaktadır. Bates ve MacWhinney'in (1982) Rekabet Modeli (Competition Model) üzerine inşa edilen Birleşik Model, iki dilli ve/veya ikinci dil edinen çocukların mümkün olduğu ölçüde kavramları ve biçimleri dilleri arasında aktaracaklarını öngörür. Çocuklar genellikle dil girdilerinde mevcut olan en güçlü ve en güvenilir ipuçlarına tutunurlar. Anlatılarda, çocuklar makro yapı için hem Türkçe hem de Almancada kavramsal bir temeli paylaşabilir ve bu da aktarımı kolaylaştırabilir. Örneğin, hem Türkçe hem de Almanca öyküler karakterler, ortamlar, olaylar ve makro yapının diğer unsurlarını içerir.

Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı (MAIN; Gagarina vd., 2012), çocukların farklı dillerde paralel olarak anlatılar üretmesi için onlara resimli uyaranlar sağlar. Anlatıların üretilmesi yoluyla, amaçlar, girişimler ve sonuçlar gibi önemli öykü yapısı bileşenleri ortaya çıkarılır. İçsel durum terimlerinin üretilmesi, çocukların öykü karakterlerinin amaçlarını, zihinsel durumlarını ve güdülerini anlamalarını değerlendirmeyi mümkün kılar. Çocukların öyküleri, üretilen diziler (AGS (amaç-girişim-sonuç) gibi diziler) çerçevesinde yapısal karmaşıklık açısından da değerlendirilebilir (Westby, 2005). Anlama soruları aracılığıyla, bir çocuğun amaçları, içsel durumları, girişimleri ve öykünün genel olay örgüsünü çıkarımsal olarak kavrayışı araştırılabilir.

Ama belki de öncelikle anlatının ne olduğunun kavranması daha elzemdir.

## **2.5 İki Dillilikte Anlatı Becerisi Analizi Prensipleri**

İki dillilerde anlatı becerisi incelerken tek dillilere kıyasla bir dizi ek hususun dikkate alınması gerekir. Yukarıda açıklandığı gibi dil bağlamı seçimine ek olarak, üç husus özellikle önemlidir. Birincisi ve en önemlisi, iki dilli bir çocuğun dil gelişimi tek dilli çocuklarınkinden farklı olabilir. İki dilliler genellikle iki dilde farklı bilgi seviyelerine sahiptirler, diller arasında çapraz dilsel etki (transfer) vardır ve daha büyük bir bireysel çeşitlilik söz konusudur (Kohnert, 2010). Bu nedenle, iki dilli bir çocuğun dil becerisini veya anlatı gelişimini tek dilli normlar ve yalnızca bir dilden elde edilen verilerle tanımlamak tavsiye edilmez; çocuğun her iki dilinden de verilere ihtiyaç vardır. Her ne kadar bazı çalışmalar iki dilli çocukların iki dilinde de anlatı makro yapısına ilişkin benzer sonuçlar bulmuş olsa da (Bohnacker, 2016; Fiestas ve Peña, 2004; Pearson, 2002), bu durum iki dilli çocukların anlatı yetkinliğine ilişkin tam bir resim elde etmek için yalnızca bir dilin incelenmesinin yeterli olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle ilk önemli nokta, anlatıların iki dillilerin her iki dilinde de araştırılmasıdır. Bu durum her dil becerisinin değerlendirilmesi için geçerlidir.

İkinci olarak, iki dil araştırılacağı ve iki dilden elde edilen sonuçlar karşılaştırılacağı için, iki dilde eşdeğer anlatı materyalleri (öyküler) kullanmak önemlidir. Daha önce yapılan bazı çalışmalarda her iki dilde de aynı öyküyü kullanılmış ya da iki dilde karşılaştırılabilir olmayan öyküler kullanılmıştır. Çocuklar aynı öyküyü iki kez anlatmayı sıkıcı bulabilir ve/veya ilk testten ikinci teste pratik/öğrenme etkileri de transfer edilebilir (Pavlenko, 2008). Karşılaştırılabilir olmayan öyküler kullanılırsa, iki dil için sonuçlar eşdeğer olmaz. Bu

nedenle, iki dilde farklı ancak karşılaştırılabilir öyküler kullanılmalıdır. Öykülerin diller arasında dengelenmesi gerekir. Basitçe ifade etmek gerekirse, bu, çocukların yarısının A dilinde 1. öyküyü ve B dilinde 2. öyküyü anlatması ve diğer yarısının da A dilinde 2. Öyküyü ve B dilinde 1. öyküyü anlatması anlamına gelir.

Üçüncü olarak, dillerin sıralamasını dengelemek çok önemlidir. Bu, çocukların yarısının önce bir dilde, diğer yarısının da önce diğer dilde test edildiği anlamına gelir. Bu şekilde, ilk testten ikinci teste herhangi bir öğrenme etkisi varsa, bu sadece bir dildeki performansı etkilemeyecektir. Eğer diller dengelenmezse, herhangi bir öğrenim etkisi ikinci test edilen dilin sonuçlarını normalde olduğundan daha yüksek düzeyde gösterebilir.

Mevcut çalışmada, bu üç husus da dikkate alınmıştır. İki dillilerin her iki dili de, öykü yapısı ile karakter sayısı ve türü açısından mümkün olduğunca benzer olacak şekilde dikkatlice oluşturulmuş uyarıcı materyal çiftleri kullanılarak incelenmiştir. İki dillilerin yarısı önce çoğunluk dili olan Almancada, diğer yarısı da ilgili azınlık dili olan Türkçede test edilmiştir.

## **2.6 Anlatının Kuramsal Temelleri**

Bir anlatının (veya öykünün) ne olduğunu tanımlamanın çeşitli yolları vardır. Sezgisel olarak bir anlatı, zamansal veya nedensel olarak bağlantılı olan ve bazı kahramanların bazı eylemler gerçekleştirdiği olayları tanımlar. Anlatı modelleri, anlatının küresel yapısının bileşenlerini, yani genellikle makro yapı olarak adlandırılan hiyerarşik düzenini yakalamaya çalışır. Bu bölümde, mevcut çalışmada kullanılan anlatı değerlendirme araçlarından biri olan Anlatılar için Çok Dilli Değerlendirme Aracı'nın (Gagarina vd., 2012, 2015) arkasındaki model de dahil olmak üzere yaygın olarak kullanılan anlatı modelleri (veya şemaları) açıklanmaktadır.

Bir anlatının en basit tanımı minimal anlatı olarak adlandırılan şeydir: "zamansal olarak sıralanmış iki tümceden oluşan bir dizi" (Labov, 1972). Ancak bu tanım, anlatılar ile betimleyici veya açıklayıcı metinler gibi diğer metin türlerini birbirinden ayırmak için yeterince spesifik olmayabilir (Stein ve Policastro, 1984). Anlatı söyleminin temel özelliklerinden biri, salt betimleyici olamaması, en azından bir eylemde bulunan (canlı) bir kahraman içermesidir (Stein ve Policastro, 1984). Bir anlatının bir diğer temel kriteri de olay örgüsünün başlangıcını tanımlayan bir 'başlangıç', olay örgüsünün gelişimini özetleyen bir

'gelişme' kısmı ve olay örgüsünün çözümünü içeren bir 'son' olmasıdır. Bir anlatının küresel yapısının bu üç temel olay örgüsü bileşenine bölünmesi Labov ve Waletzky'nin (1967) çalışmasına dayanmaktadır.

Anlatı içeriği, tematik birimler/öğeler olarak da adlandırılan bilgi birimleri sayısı açısından da analiz edilmiştir (Berman, 1988; Hudson ve Shapiro, 1991; Mäkinen, 2014; Mandler ve Johnson, 1977; Merritt ve Liles, 1989; Norbury ve Bishop, 2003; Reilly vd., 2004; Reuterskiöld, Hansson ve Sahlén, 2011; Reuterskiöld vd., 1999; Viberg, 2001). Bu tür bir yaklaşımda, bir çocuğun anlatısındaki ifadeler, yapılandırılmış bir yetişkin model öyküsündeki ifadelerle karşılaştırılır. Anlatı içeriğiyle yakından bağlantılı olsa da makro yapı, öykü içeriğini ifade eden bilgi birimlerinin sayısından daha fazlasıdır. Daha ziyade, makro yapı, her biri anlatıda belirli bir işleve sahip farklı kategorilerden, makro yapısal bileşenlerden oluşur. Makro yapı anlatının çekirdeğini oluştursa da, semantik, sentaks ve özellikle göndergesel, zamansal ve nedensel bağlantı araçları (Halliday ve Hasan, 1976) gibi unsurlar tüm söylem türlerinde olduğu gibi anlatılarda da rol oynar.

Her anlatının iyi biçimlendirilmiş bir anlatıyla aynı şey olmadığını belirtmek gerekir (Stein ve Policastro, 1984). Çoğu tanım ve anlatı modeli, temel anlatı kriterlerini karşılayan herhangi bir anlatıdan ziyade iyi bir anlatıyı (bu dili konuşan yetkin bir yetişkin tarafından anlatıldığı şekliyle) tanımlamakla ilgilenen idealize edilmiş şemalardır (Stein ve Policastro, 1984). Bu çalışmada, Berman ve Slobin'i (1994) takiben, anlatı terimi anlatı görevlerindeki üretim ve anlama düzeyine atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Bu, bu üretimlerin 'anlatısallığın' herhangi bir özel biçimsel kriterini yerine getirmesi gerektiği anlamına gelmez. Öykü terimi, uyarıcı materyalde tasvir edilen içerik için, yani çocuklardan anlatılar elde etmek için kullanılan resim dizileri için kullanılmaktadır. Yani, çocuklar anlatıyı oluşturan tüm makro yapı elementlerini en uygun şekilde kullanamamaları da ürettikleri söylemin anlatı olarak kabul edilmesi söz konusudur.

Anlatı dili verisi toplama ve analiz etme yöntemleri oldukça çeşitlidir. Farklı örnekleme prosedürleri (örn. spontane veya söyletimli), farklı anlatı türleri (örn. senaryolaştırılmış, kişisel ve kurgusal öyküler) ve farklı ortaya çıkarma yöntemleri (örn. öykü oluşturma/anlatma ve öyküyü tekrar anlatma) vardır. Anlatıların karakteristik özelliklerinden biri iki düzeyde bilgi içermeleridir: mikro yapı ve makro yapı. Mikro yapı, diğerlerinin yanı sıra, iletişim birimlerinin sayısı ve uzunluğu, cümle ve cümlecikler, bağlaçlar gibi tutarlı

söylemin inşasında kullanılan dilsel yapılara odaklanır. Makro yapı analizi, epizodik yapı ve öykü dilbilgisi bileşenleri de dahil olmak üzere daha üst düzey hiyerarşik organizasyona odaklanır (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010) ve dilden bağımsız olduğu söylenebilir. Mikro yapı ve makro yapı becerileri, anlatı söylemi yeterliliğinin altında yatan iki farklı ancak birbiriyle ilişkili alanı temsil eder (Liles vd., 1995; Pearson, 2002). Bu yetenekler genellikle tek bir çerçevede incelenmez. Bunun yerine, çoğu anlatı testi dile özgü kapasitelere ve sözcük bilgisi ve/veya dilbilgisi gibi sınırlı bilgi alanlarına da odaklanır. Bu çalışma ise anlatıları MAIN kullanarak yalnızca makro yapı çerçevesinde incelemektedir.

Anlatı makro yapı üretiminin incelenmesi için çok sayıda model geliştirilmiştir (Labov ve Waletzky, 1967; Stein ve Glenn, 1979; Peterson ve McCabe, 1983; Berman ve Slobin, 1994; Westby, 1984). Bunlardan bazıları öykü yapısının unsurlarını ölçmeye, diğerleri ise öykünün makro yapısal karmaşıklığına odaklanmaktadır. Öykü yapısını incelemek, üretilen öykü bileşenlerinin sayısını saymak anlamına gelir. Öte yandan yapısal karmaşıklığı, bir bölümdeki amaçların, girişimlerin ve sonuçların kombinasyonunu ölçer; üç bileşenin kombinasyonu en yüksek yapısal karmaşık seviyesi olarak kabul edilir ve dinleyicinin eylemin sonucunun yanı sıra karakterlerin motivasyonlarını ve davranışını anlamasını sağlayan tutarlı bir öykü üretme yeteneğinin bir göstergesidir (Stein ve Policastro, 1984; Trabasso vd.,1992; Trabasso ve Nickels, 1992; Westby, 2012).

MAIN, anlatı yeteneklerinin hem makro yapı hem de mikro yapı içerdiği ve bunların birleşik bir çerçevede incelenmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Ortaya çıkan tasarım ve ona eşlik eden araştırma programı, üç görev türünde anlatıların ortaya çıkarılmasına izin verir: i) anlatım (öyküoluşturma), ii) bir öyküyü dinledikten sonra tekrar anlatma-tekrar anlatım ve iii) (farklı ama yapısal olarak paralel) bir model öyküyü dinledikten sonra bir öykü anlatma-model öykü. MAIN, üretim için üç grup makro yapı ölçümünden oluşmaktadır; öykü yapısı (ÖY) bileşenleri, yapısal karmaşıklık (YK) ve içsel durum terimleri (İDT).

Makro yapı bileşenlerine ve içsel durum terimlerine odaklanan bir dizi anlama sorusu da değerlendirme prosedürünün bir parçasını oluşturmaktadır. Anlama soruları öykü yapısı: amaçlar, içsel durum terimleri (başlangıç olayları ve bu olaylara verilen tepkiler) bileşenlerini kapsamaktadır.

Uyarıcı resimler ve tekrar anlatım senaryoları, her bir çocuğun performansını kendi dilleri arasında incelemek için anlatı üretiminin makro yapı, mikro yapı ve içsel durum özelliklerinin bir bütünüdür.

Buna ek olarak, iki dilli girdinin nitelik ve niceliğini değerlendirmek için bir dizi arka plan sorusu geliştirilmiştir (Gagarina, Klassert ve Topaj, 2010).

MAIN, iki dilli çocukların iki dilde anlatılarını ortaya çıkarmak için dilbilimsel ve psikodilbilimsel kriterler temelinde geliştirilen resim dizilerinden oluşmaktadır. Amaç, klinisyenlerin ve araştırmacıların DB olan ve olmayan iki dilli çocuklar arasında ayırım yapabilmelerini sağlamak için farklı dilsel, sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen çocukların anlatı üretmelerine olanak sağlamak için kullanılacak bir araç oluşturmaktır. Özel amaç, karşılaştırılabilir ve tamamen kontrollü dört resim dizisi geliştirmek olmuştur: ikisi öykü oluşturma-anlatım ve ikisi tekrar anlatım (veya model öyküler ile anlatım sağlama). Açıkça senaryolaştırılmış dizilerin genel amacı, yarı spontane veriler üzerinde daha fazla kontrol sağlamak, diller/anlatılar arası karşılaştırmaları mümkün kılmak ve ölçümlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktır.

Genel temel amaç, makro yapı özellikleri için dört uyaran seti arasında karşılaştırılabilirliği sağlamak olmuştur, çünkü bunların tipolojik olarak ve aynı dil ailesinden gelen diller arasında farklılık gösteren mikro yapı özelliklerinden daha evrensel veya dil genelinde olması beklenmektedir (Gagarina vd., 2012).

Anlatı değerlendirmesi, üretim ve anlamının yanı sıra makro yapı ve mikro yapıyı da içeren geniş kapsamlı, bütünleştirici bir çerçeve gerektirir. Anlatı üretimi gibi genel dil becerilerini inceleyen görevlerin, iki dilli çocukları değerlendirmek için ayrı dil becerilerine odaklanan görevlerden daha uygun olduğu düşünülmektedir (Paradis vd., 2010, Berman 2001; Pearson 2002). MAIN, mikro yapı ve makro yapı unsurlarının anlatı üretimini, makro yapı özelliklerinin kavranmasını ve içsel durum terimlerinin dahil edilmesini inceleyerek bilişsel-dilsel beceriler hakkında bilgi sağlar. Bu genişliğin yanı sıra içsel durumlara ve iki dilli özelliklere özel odaklanma, bu aracı hem kapsam hem de odaklandığı beceri açısından yenilikçi kılmaktadır. İki dilli çocukların her iki dilde de değerlendirilebilmesi için tüm materyaller birden fazla dilde geliştirilmiştir. Bu çalışmada daha önce de bahsedildiği gibi sadece makro yapı elementlerine odaklanılmıştır.

## 2.7 Anlatıda Makro Yapı

Bir anlatının veya öykünün ne olduğunu tanımlamanın birçok yolu vardır (anlatının farklı tanımları ve bir anlatının nelerden oluşması 'gerektiği' hakkında genel bir bakış için Stein ve Policastro (1984) veya Trabasso ve Rodkin'e (1994) bakınız. Aşağıda kısa bir özet sunulmuştur.

Labov ve Waletzky'ye (1967) göre bir anlatı, bir başlangıç, bir gelişme ve bir çözümden oluşan zamansal olarak bağlantılı dizilerin bütünüdür. Stein ve Glenn (1979), bir anlatının bir ortama (zaman ve mekan) ve her biri amaca yönelik eylem etrafında yapılandırılmış bir dizi bölüme ve amaca ulaşıp ulaşılmadığının yanı sıra sonuca verilen tepkiyi de içeren bir sona sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha da önemlisi, bu bilgi kategorileri nedensel, zamansal veya mantıksal ilişkilerle birbirine bağlanmalıdır (Stein ve Glenn, 1979). Stein ve Policastro (1984), bir öykünün en az bir canlı kahraman ve isteğe bağlı olarak bir tepki (sonuç) ve karakterlerin içsel tepkilerinin ihmal edilmesiyle birlikte amaca yönelik bir eylem içeren en az bir nedensel dizi içermesi gerektiğini ekler. Bununla birlikte, bir öykünün anlatıcısı, kahramanlar, amaçları ve içsel durumları hakkındaki bilgileri açıkça tanıtarak ve aktararak dinleyicinin bakış açısını göz önünde bulundurmalıdır (Burriss ve Brown, 2014; Hudson ve Shapiro, 1991; Trabasso ve Rodkin, 1994). Dolayısıyla, bir anlatının ayrıca kahramanın bakış açısını da içermesi gerekir (Trabasso ve Nickels, 1992). Bu da anlatıcının zihin teorisi yetkinliğine ya da 'içsel durumların (örneğin dikkat, algı, arzu, niyet, duygu, bilgi, inanç) farkındalığına ve bu farkındalığı kendisinin ve başkalarının davranışlarını yorumlama, açıklama ve tahmin etmede kullanma becerisine' sahip olması gerektiği anlamına gelir (Astington ve Pelletier, 2005).

Özetle, bir anlatı ortamını tanımlamalı ve amaçları ve içsel durumları anlatıcı tarafından dinleyici için anlaşılabilir bir şekilde belirtilen bir veya daha fazla kahramanın zamansal, mantıksal ve nedensel olarak bağlantılı olaylarını ve eylemlerini içermelidir.

Tutarlı ve bütünsel anlatılar üretme becerisi temel iletişim becerileri için önemlidir. Anlatı yetkinliği çalışmaları genellikle makro yapı ve/veya mikro yapı düzeyinde yapılır (Hickmann, 2004). Bu seviyelerin genellikle anlatı yetkinliği içinde farklı ancak birbiriyle ilişkili olduğuna inanılır (Justice vd., 2006). Anlatı makroyapısal analizi, anlatı içeriğinin genel hiyerarşik organizasyonunu öykü yapısı (öykü dilbilgisi bileşenleri) ve yapısal

karmaşıklığı açısından inceler (Westby, 2012). Makro yapı bilgisinin genellikle dilden bağımsız olduğu varsayılır (Berman ve Slobin, 1994; Pearson, 2002; Bohnacker, 2016; Paradis vd., 2011; Iluz-Cohen ve Walters, 2012). Bu yüzden çok dilli çocukların dil becerilerinin ortaya konulması için, çok dilliliğin getirdiği farklı dilsel özelliklere karşı daha duyarlı bir yol olması bakımından, vazgeçilmez bir alandır.

Bu çalışmada anlatı performansının makro yapısal yönlerine odaklanılmaktadır. Çocukların anlatı makro yapısını incelemek önemlidir çünkü, daha önce de belirtildiği üzere, anlatılar, akademik başarıyı öngören ve okuryazarlık gelişimi için bir temel sağlayan bağlamdan arındırılmış dilin tipik örnekleri olarak kabul edilir (Miller, 1990; Paul ve Smith, 1993).

### **2.7.1 Anlatı gelişimi**

Çalışmalar genellikle anlatı makro yapısının okul öncesi ve erken okul çağındaki çocuklar için yaşla birlikte güçlü bir şekilde geliştiğini bulmuştur. Tek dilli çocuklar için, öykü yapısı bileşenlerinin üretimi ve karmaşık bölümler üretmek için bileşenlerin kombinasyonu, çocukların bilgileri bölümlere daha eksiksiz bir şekilde entegre etmeye başladığı yaklaşık 5 yaşında keskin bir artışla 3 ila 9 yaş arasında gelişir (Berman ve Slobin, 1994; Trabasso ve Nickels, 1992; Trabasso ve Rodkin, 1994; Mäkinen, 2014).

Çocukların anlatı becerileri yukarıda da belirtildiği gibi yaşla birlikte gelişir ve okul yıllarında ilerleme gösterir (Crais ve Lorch, 1994). Daha detaylı bakılacak olursa (Tablo 2.1); okul öncesi çağda, yaklaşık 3 yaşındayken, çocuklar bir öyküdeki resimleri bağlantılı olaylar olarak düzenlemek yerine izole olaylar olarak tanımlarlar (Berman ve Slobin, 1994). Yaklaşık 4 yaşına geldiklerinde, çocuklar öykülerine daha fazla tema dahil eder ve neden-sonuç olayları ile karakterlerin duygu ve düşüncelerini dahil etmeye başlarlar. 5 yaşında, çocuklar karakterler, ortamlar ve bölümler dahil olmak üzere çoğu öykü unsurunu dahil edebilirler. Bu öyküler daha düzenlidir ve genellikle bir plan, başlatıcı bir olay, bir girişim ve karakterlerin motivasyonları ve tepkileri olmadan bir eylem içerir (Morrow, 1985). Yaklaşık 6 yaşına geldiğinde çocukların öyküleri daha yapılandırılmış ve eksiksizdir. Öyküler, karakterlerin motivasyonları ve mantıklı sonları olan planları hakkında bilgilerle birlikte eksiksiz bölümler (amaç, girişimler ve sonuçlar) içerir (Berman ve Slobin, 1994; Liles, 1993; Roch, Florit ve Levorato, 2016). 7 yaşına geldiklerinde, çocuklar öykülerine çözümleri dahil edebilirler.

Dokuz yaşına geldiklerinde ise, karakterlerin duygusal tepkileri ve içsel durumları hakkında daha fazla bilgi içerirler (Berman ve Slobin, 1994; Stein ve Glenn, 1979).

Berman ve Slobin'in (1994) tek dilli İngilizce, Almanca, İbranice, İspanyolca ve Türkçe konuşan çocuklar ve yetişkinlerde gözlemlendiği gibi, makro yapısal beceriler öykünün hangi dilde anlatıldığından ziyade yaşa bağlıdır. Yaş grupları arasında farklılıklar bulunmuş ancak diller arasında bulunmamıştır. Çeşitli diller üzerinde yapılan çalışmalar, bileşenlerin girişimlerinin ve sonuçlarının daha çok küçük yaşlarda üretildiğini, amaçların ve içsel durum terimlerinin üretiminin ise daha geç ortaya çıktığını önermiştir (Stein ve Glenn, 1979; Trabasso vd., 1992; Trabasso ve Rodkin, 1994; Soodla ve Kikas, 2010). Benzer bulgular, anlatı üretiminin iki dilli çocukların belirli bir dilinden veya dil girdisi faktörlerinden ziyade yaşa bağlı olduğunun kanıtlandığı iki dilli çocuklar için de gözlemlenmiştir (Akıncı ve diğerleri, 2001; Fiestas ve Peña, 2004; Gutiérrez-Clellen vd., 2008; Pearson, 2002; Uccelli ve Páez, 2007). Bu nedenle, anlatı makro yapısının genellikle genel bilişsel becerilere daha fazla bağlı olduğuna (ve mikro yapıya daha az bağlı olduğuna) ve iki dilli bir çocuğun dilleri arasında benzer (hatta evrensel) olduğuna inanılır (makro yapının evrenselliği hipotezi). Bir dizi olarak, makro yapının da genellikle iki dilli bir çocuğun iki dilinde de benzer olduğu varsayılır. Dahası, iki dilli çocukların makro yapı becerileri dilleri arasında aktarılabilir olduğu önerilmektedir (Pearson, 2002; Paradis vd., 2011). Tablo 2.1.'de tek dilli çocukların anlatı gelişimi daha net görülebilir.

**Tablo 2.1.** *Anlatı gelişimi*

Yaş	Gelişimsel Basamak
3	"Betimsel diziler" (çocuklar tutarlı bir öykü organize etmezler, bunun yerine bazı karakterleri, nesnelere ve izole olayları herhangi bir zamansal veya nedensel bağlantı olmadan tanımlarlar, Berman ve Slobin, 1994; Peterson ve McCabe, 1983)
4	"Tepkisel dizi" (olaylar arasında nedensel ilişkiler ortaya çıkmaya başlar, ancak amaç yoktur, Stein ve Albro, 1997; Engel, 1995)
5-6	Tamamlanmamış bölümler (Morrow, 1985; Liles, 1993; Trabasso ve Rodkin, 1994) ve az sayıda tam Amaç-Girişim-Sonuç (AGS) bölümü (Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016; Kapalková vd., 2016; Kunnari vd., 2016)
7-8	Tam bölüm (Girişimleri ve sonuçları içeren anlatılar, Morrow, 1985; Stein ve Glenn, 1979; Westby, 1991) ve daha eksiksiz AGS (Bohnacker, 2016; Gagarina, 2016)
9+	Yetişkin benzeri anlatı (yetişkinlerle benzer sıklıkta amaç, girişim ve sonuç içeren tam bölüm, Trabasso ve Nickels, 1992)

İki dillilerin anlatı becerilerini toplu olarak vermek mümkün olmayabilir. Çünkü iki dillilik türü, diller arası transferler, dil deneyimleri gibi unsurlar genellemeyi zor kılmaktadır. Fakat, anlatıların incelenmesi, diller arasında belgelenmiş benzerlikleri nedeniyle diller arası araştırmaların odak noktasıdır. Berman ve Slobin (1994) anlatı gelişimini beş dilde (İngilizce, Almanca, İspanyolca, İbranice ve Türkçe) karşılaştırmıştır. Çocukların 5 yaşına geldiklerinde, diller arasında temel bölüm bileşenlerini içerdiklerini bulgulamışlardır. Öykü yapısı unsurlarının dahil edilmesinin de diller arasında oldukça tutarlı bir görünüme sahip olduğunu belirtmişlerdir. İki dilli çocukların anlatı gelişimini belgeleyen araştırmalar, makro yapının gelişiminde de benzerlikler göstermektedir. Schwartz ve Shaul (2013) Rusça-İbranice okul öncesi iki dilli ve İbranice konuşan tek dilli çocukları bir okul yılı boyunca takip etmiştir. Çocukların anlatılarının yaşla birlikte geliştiğini gözlemlemiştir. Zamanla çocuklar daha fazla öykü unsuruna yer vermişlerdir. Ayrıca, çocuklar daha sınırlı maruz kaldıkları dilde daha yavaş gelişim göstermişlerdir. Benzer şekilde, Squires vd. (2014) İspanyolca-İngilizce iki dilli çocukların Anlatı Dili Gelişimi Testi'ndeki (Gillam ve Pearson, 2004) makro yapı puanlarını anaokulundan birinci sınıfa kadar her iki dilde de artırdıklarını göstermiştir.

Anlatı gelişimi karmaşık ve uzun sürelidir. İyi biçimlendirilmiş bölümlerin üretimi, çocukların karakter perspektiflerini koordine ederken öykü yapısını bütünleştirme ve dinleyicinin perspektifini dikkate alma becerisini gösterir (Trabasso ve Nickels, 1992; Trabasso ve Rodkin, 1994). Perspektif alma, çocukların karakterlerin motivasyonlarını, planlarını ve eylemlerini açıklamalarını sağlar (Lorusso vd., 2007). Tek dilli çocukların anlatı makro yapısındaki gelişimsel farklılıklar çeşitli çalışmalarla belgelenmiştir (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Muñoz vd., 2003; Ukrainetz vd., 2005). Muñoz ve arkadaşları (2003), 4 ve 5 yaşlarında İspanyolcaya maruz kalan İngilizce konuşan çocuklardan kurgusal anlatılar kullanarak gözlemlemiştir. Çalışmadaki daha büyük çocuklar, daha küçük çocuklara kıyasla daha eksiksiz bölümler üretmiştir. Benzer şekilde, Heilmann vd. (2010), 5-7 yaş arası İngilizce konuşan çocuklardan kurgusal anlatıyı tekrar anlatım yoluyla incelemiş ve anlatı makro yapısının daha büyük çocuklarda daha küçük çocuklara kıyasla daha eksiksiz olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak, Ukrainetz vd. (2005) 5-12 yaş arası çocuklardan kurgusal anlatılar elde etmiş ve öykülerin çocukların olaylarla ilgili içgörülerini, düşüncelerini ve bakış açılarını yansıtan yönlerini araştırmıştır. Bunlar da yaşla birlikte

gelişme göstermiştir. İki dilli çocukların anlatı gelişimini MAIN ile inceleyen araştırmalara ilgili başlıkta yer verilmiştir.

Hem anlatıyı anlama hem de üretme sürecinin incelenmesi önemlidir çünkü çocuklar bir öykü anlatırken tüm öykü bileşenlerinden bahsetme eğiliminde değildir (Trabasso ve Rodkin, 1994). Aslında, birçok çalışma küçük çocukların bir anlatıyı anlatmadan önce anlatıyı anlama sorularını yanıtlama becerisine sahip olduklarına işaret etmektedir (Stein ve Glenn, 1979; Trabasso vd., 1992). Anlatıyı anlama, anlatı üretimi için bir gereklilik olarak kabul edilir, zira bir öyküyü anlatabilmek için çocuğun öykünün unsurlarını ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini anlaması gerekir (Astington ve Pelletier, 2005; Burris ve Brown, 2014; Stein ve Glenn, 1979; Trabasso ve Nickels, 1992; Westby, 2012). Son olarak, anlatı anlama becerisinin, okuryazarlık gelişimi ve okuduğunu anlama ile bağlantılı olması nedeniyle okul başarısı için bir ön koşul olduğuna inanılmaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001; Paris ve Paris, 2003; Lynch vd., 2008).

Anlatı gelişimi çok geniş bir ifadedir. Çünkü anlatı farklı bileşenlerden oluşur ve bu bileşenlerin gelişimi birbirine genellenemeyebilir. Makro yapı bileşenleri, tüm öykülerin, öykü bilgisi için evrensel bir organizasyonel model yakaladığı iddia edilen bir ortam ve bölüm yapısına sahip olduğunu öne süren öykü dilbilgisi modeli (örneğin Mandler, 1979; Stein & Glenn, 1979) (Trabasso & Nickels, 1992) çerçevesinde açıklanacaktır.

### *Öykü Yapısı*

Makro yapı analizi için birincil birim bölümdür. Her bir resim dizisinin içeriği üç kısa bölümden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Her bir resim dizisinde üç bölümün resmedilmesinin mantığı, bir çocuğun makro yapı analizi için hedeflenen her bir öykü yapısı unsurunu üretmesi için birden fazla fırsat sağlamaktır. Öykü dilbilgisi açısından (Stein ve Glenn, 1979; Berman ve Slobin, 1994) bu, çocuğa başlangıç olayları, amaçlar, girişimler ve sonuçlar üretmek için üç fırsat sağlar. Bu öykü tasarımı, Kurbağa Hikayeleri (Mayer 1969) ve Renfrew Otobüs Hikayesi (Glasgow ve Cowley, 1994) gibi daha uzun ve ayrıntılı anlatı üretim yöntemlerine göre, çocuk tarafından oluşturulan veya yeniden anlatılan kategorinin tanımlanmasına olanak tanıyan dikkatli bir şekilde yapılandırılmış olması açısından avantajlıdır. Ayrıca sadece tek bir bölümün sunulduğu daha kısa anlatılara göre de avantajları vardır.

MAIN’de öyküler, zaman ve mekanı veren ve kahramanı tanıtan bir ortam-bağlam ifadesiyle başlar. Bu bileşeni üç bölüm takip etmektedir. Her bölüm i) kahraman için bir amaç ifadesi, ii) kahramanın amaca ulaşma girişimi, iii) amaç açısından girişimin bir sonucu ve iv) amacı başlatan ve aynı zamanda sonuçları ifade eden içsel durum terimlerinden oluşmaktadır. Her bir öykünün senaryosu bu kategoriler için vurgulanmıştır. Bunlar amaçlar, girişimler ve sonuçların yanı sıra içsel durum terimlerini belirtmek üzere belirlenmiştir.

### *Yapısal karmaşıklık*

Yapısal karmaşıklığın analizi, çocuğun anlatı gelişim düzeyi hakkında bilgi verir ve diller arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanır. Burada benimsenen yaklaşım klinik değerlendirmeye ve Westby'nin ikili karar ağacına (Westby, 2005) dayanmaktadır; burada öykülerdeki bölümler üç yapısal karmaşıklık seviyesinden birine sınıflandırılır: i) diziler (hiçbir amaç ifadesinin oluşturulmadığı), ii) tamamlanmamış bölümler (bir amaç) (A) ifadesi içeren, ancak bir girişimin (G) ya da sonucun (S) ihmal edilmesi nedeniyle tam bir AGS yapısından yoksun olan) ve iii) tam bölümler (tüm AGS birimlerin bulunduğu).

Anlatılarda iyi biçimlendirilmiş bölümler üretme becerisi, anlatı şemalarının, nedenselliğin, perspektif almanın, planlama becerisinin meta farkındalığının ve planları ve eylemleri gerekçelendirme ihtiyacının anlaşıldığını gösterir (Trabasso ve Nickels, 1992; Trabasso ve Rodkin, 1994). Ayrıca, ilgili çeşitli popülasyonlar arasında daha yansız bir ayrım sağlamak için izole amaçların (A) sayısı da dikkate alınmıştır.

### *İçsel durum terimleri*

Bağdaşık ve tutarlı anlatılar, başkalarının farklı düzeylerdeki ruh hallerinin farkında olmayı gerektirir. Öyküyü anlamak, kahramanların duygularını, amaçlarını ve niyetlerini yorumlamayı içerir. Buna ek olarak, bir dinleyicinin bir anlatıyı anlayabilmesi için belirli bilgilerle donatılması gerekir (Curenton ve Justice, 2004). Kendine ve başkalarına atfedilen zihinsel ve içsel durumlar, niyet okuma, perspektif alma ve iletişimsel kopma durumlarında onarım stratejileri gibi zihin kuramı (ZK) becerileri bağlamında incelenmiştir (Lorusso vd., 2007; Tomasello, 2003). Zihin kuramıyla ilgili araştırmalar dil bozukluğu olan çocuklarda kapsamlı bir şekilde yürütülmüştür (Miller 2006), ancak iki dilli çocuklarda zihin kuramı hakkında daha az şey bilinmektedir (Kobayashi, Glover ve Temple 2007). Zihin kuramı

problemlerine bağlı dil bozukluğu pragmatik temellere dayanır ve bu nedenle sadece anlatı becerileri üzerinde değil, aynı zamanda iletişim ve iletişimsel gelişim üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olacaktır.

Çocukların anlatılarındaki içsel durum dilinin analizi, zihin kuramı becerileri hakkında bilgi sağlayabilir. Metalinguistik fiillerin (bağırmak, söylemek gibi konuşma eylemlerine atıfta bulunan fiiller), üstbilişsel fiillerin (düşünmek, merak etmek gibi düşünme eylemlerine atıfta bulunan fiiller) ve duygu ifade eden sözcüklerin (üzgün, kızgın gibi) kullanımı, başkalarının zihin durumlarının farkında olduğunun kanıtı, niyetliliği yorumlamak için gereken bilişsel süreçler hakkında çıkarım yapma becerisinin göstergesi olarak alınabilir (Nippold vd., 2005; Westby, 2005). Anlatılarda içsel durum dilinin kullanımı, okuryazar seviyesi ile ilişkilendirilir ve okul temelli söylemin önemli bir yönünü oluşturur (Curenton ve Justice, 2004; Pearson 2002) ve karmaşık morfosentaksın gelişimini sağlar (Heilmann vd., 2010; Nippold vd., 2005).

İçsel durum terimlerini araştırmaya yönelik taksonomiler öncelikle motivasyonel fiiller, deneyimsel ifadeler, inanç fiilleri ve duygusal sözcükler gibi zihinsel durum fiillerine odaklanmaktadır (Fusté-Hermann vd., 2006; Greenhalgh ve Strong, 2001). MAIN’de, birçok dile uygulanabilir olması ve zihinsel terimlerin sınıflandırılmasına yönelik çeşitli teorik yaklaşımları barındırması amacıyla, yukarıda bahsedilen terimler içsel durum terimleri adı verilen bir kategoride bir araya getirilmiştir. Belirli diller için daha ince ve ayrıntılı analizler çeşitli araştırmacılara bırakılmıştır.

İçsel durum dili, MAIN tarafından hem üretimde hem de anlamada makro yapı düzeyinde değerlendirilir ve çocukların niyetlilik ve kahramanların hedefe yönelik davranışlarını anlamaları ve farkındalıkları için bir işaret olarak yorumlanır. İçsel durum dili, diller arasında karşılaştırılabilirlik sağlar.

### *Anlama*

Öykü yapısının ana bileşenlerini anlamayı değerlendirmek önemli bir süreçtir, çünkü bazı tipik gelişim gösteren iki dilli ve bazı dil bozukluğu olan iki dilli çocuklar üretimde benzer profiller gösterirken öyküyü anlamada farklılık gösterebilirler. Anlama, değerlendirme prosedürünün üretim kısmından sonra sorulan sorular aracılığıyla ortaya

çıkarılır. Anlama soruları, ana makro yapı bileşeni olan amacı ve içsel durum terimlerini hedefler.

MAIN’de bu bileşene yönelik her öykü için 10 soru geliştirilmiştir: 3’ü amacı hedeflemektedir. Diğer 6 soru, ya başlangıç olayıyla ya da tepki unsurlarıyla bağlantılı içsel durum terimlerini ortaya çıkarır. Çocuk cevabı için bir açıklama veya gerekçe sunmazsa, ek bir soru sorulur. Bu sorular muhakemeyi, yani çocuğun fiziksel ve duygusal neden-sonuç ilişkilerini yorumlama ve karakterlerin amaçlarını, bu amaçların nedenlerini ve amaçlara ulaşma girişimlerini takip eden tepkileri tanıma becerisini değerlendirir (Hedberg ve Westby, 1993). Son olarak, bir soru zihin teorisini/çıkarım yapmayı gözlemlemeye yöneliktir. Amaç, çocuğun öykünün bütünü hakkında çıkarım yapıp yapamadığını görmektir.

## **2.8 Anlatı Analizinde MAIN Kullanılan Araştırmalar**

İki ve çok dilli çocukların anlatı becerilerini makro yapı çerçevesinde MAIN kullanarak araştıran çalışmaların sonuçlarını daha iyi anlaşılması için iki grupta incelemek daha verimli olacaktır. Çalışmalar anlama ve üretim boyutları çerçevesinde makro yapıyı ele almıştır.

MAIN’i kullanan araştırmalar, nispeten yeni bir anlatı ortaya çıkarma aracı olmasına rağmen son yıllarda artış göstermektedir. Bu bölümde, MAIN’i iki dilli ve tek dilli çocuklarla kullanarak onların anlatı anlama ve anlatı üretme yeterliliklerini inceleyen çalışmalar özetlenecektir.

### **2.8.1 Anlatıda anlama çalışmaları**

Anlatıda anlama, çeşitli olaylar arasındaki nedensel, hiyerarşik ve tematik ilişkileri belirleme ve öykünün arkasındaki genel olay örgüsünü veya fikri anlama yeteneğidir (Bohnacker ve Gagarina, 2020). Anlatıda anlama farklı şekillerde araştırılabilir. Anlatı süreci boyunca MAIN resim dizisi uygulamacıya değil çocuğa dönüktür. Öykü anlatıldıktan sonra resimler masanın üzerine konur, böylece hem çocuk hem de uygulamacı çocuğun anlatıyı anlamasını incelerken resimleri görebilir. Anlama soruları, belleği gereksiz yere zorlamamak için ortak görseller kullanılarak sorulur. Çocuktan öykü ile ilgili gerçekleri belleğinden hatırlaması istenmez. Bunun yerine, çocuğun kahramanların amaçlarını, içsel durumlarını (başlangıç olayı veya tepki olarak) ve zihin kuramını anlama becerisini araştıran çıkarım

gerektiren sorular sorulur ve bunların hepsini görsel resim dizisini 'okumak' yerine çıkarımda bulunması gerekir (Bohnacker ve Gagarina, 2020).

Aşağıda, iki dilli çocukların makro yapıları anlatı yoluyla anlamalarını incelemek için MAIN'i kullanan çalışmalar özetlenmiştir. Çocukların belirli anlama soruları üzerindeki performanslarına ek olarak yaş gelişimi, görev ve dil etkilerine ilişkin sonuçlar da belirtilmiştir.

Slovakya'da Kapalková vd. (2016), İngilizce konuşulan (ana)okullara devam eden 40 İngilizce-Slovakça iki dilli çocuğun (5-6 yaş) anlatıyı anlama becerilerini araştırmıştır. İki anlatım görevi kullanılmıştır: anlatım (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) ve tekrar anlatım (Kedi, Köpek). Sonuçlar, çocukların her iki dilde de eşit derecede iyi puan aldıklarını ve farklı sorularda diller arasında karşılaştırılabilir performans sergilediklerini göstermiştir. Kapalková vd., amaçları hedefleyen soruların, içsel durum terimlerini hedefleyen diğer sorulara kıyasla en düşük doğruluk oranlarına sahip olduğunu bulgulamışlardır.

Maviş, Tunçer ve Gagarina (2016), Almanya'da Türkçe-Almanca konuşan iki dilli çocukların ana dilinde (D1 Türkçe) iki çalışma yürütmüştür. İlk çalışmada, 36 çocuktan (2;11-7;11 yaş) model bir öyküyü (Kedi, Köpek) dinlemeleri ve anlama sorularını yanıtlamaları istenmiş, ardından çocuklardan başka bir öykü (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) anlatmaları ve öykünün anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmacılar, her iki anlatı görevinde de yaş etkileri bulmuşlardır. İkinci çalışmada, 13 çocuktan (5;5-7;11) bir öykü (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) anlatmaları ve anlama sorularını yanıtlamaları istenmiş ve daha sonra bir model öyküyü (Kedi, Köpek) dinlemeleri ve ardından aynı öyküyü tekrar anlatmaları ve anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçlar, daha büyük çocukların (7;1-7;11) daha küçük çocuklardan (5;5-7;0) daha yüksek puan aldığı yaş etkilerini göstermiştir.

İtalya'da Roch, Florit ve Levorato (2016) 5-6 yaşlarında 30 ve 6-7 yaşlarında 32 İtalyanca-İngilizce konuşan sıralı iki dilli çocuğun (D1 İtalyanca, D2 İngilizce) anlatıda anlama becerilerini araştırmıştır. Çocuklar İngilizceye 3 yaş civarında, İngilizce eğitim veren bir anaokuluna başladıklarında maruz kalmaya başlamışlardır. Hem anlatım (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) hem de tekrar anlatım (Kedi, Köpek) görevleri kullanılmıştır. Sonuçlar, her iki görev için de yaş etkisi ve dil etkisi olduğunu göstermiştir. İngilizceye sadece 2 yıl maruz kalmış olan küçük çocuklar D1'lerinde D2'lerine göre daha iyi performans göstermişlerdir.

Daha büyük çocuklar için herhangi bir dil farklılığı bulunmamıştır. Yazarlar, yaş ve maruz kalma süresinin anlatıda anlama yetkinliğinde rol oynadığı sonucuna varmışlardır.

İsveç'te Bohnacker (2016), İngilizce-İsveççe konuşan 52 iki dilli çocuğun (5-7 yaş) anlatıda anlama becerilerini her iki dilde de Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler'i anlatım görevi kullanarak incelemiştir. Bohnacker, çocukların iki dili arasında hiçbir fark bulamamıştır. 5 yaşındakilerin (N = 19) 6-7 yaşındakilerden (N = 33) daha düşük performans gösterdiği açık yaş etkileri bulunmuştur. Sonuçlar, küçük çocukların amaçları küçük yaşta anlayabildiklerini göstermiştir. Bohnacker, çocukların başkalarının zihin durumlarına ilişkin farkındalıklarının ve çıkarım yapma becerilerinin, 5 yaşında zaten gelişmiş olan amaçları anlamının aksine 7 yaşında hala gelişmekte olduğu sonucuna varmıştır. Bohnacker, ayrıca çocukların içsel durum terimlerini hedefleyen sorulara verdikleri cevaplardaki farklılığı da tartışmıştır; küçük çocuklar yalnızca kısa menzilli açıklamalar yaparken (yani cevabı yerel bilgilerle ilişkilendirirken), daha büyük çocukların bazıları uzun menzilli açıklamalar yapmıştır (yani cevabı tek bir resimden ziyade tüm olay örgüsüyle ilişkilendirmiştir).

Lindgren (2018), İsveç'te yaşayan 4-6 yaş arası 72 İsveççe konuşan tek dilli, 46 Almanca-İsveççe konuşan iki dilli ve 48 Türkçe-İsveççe konuşan iki dilli olmak üzere İsveççe konuşan üç çocuk grubunun anlatıda anlama becerilerinde yaş etkisini ortaya koymuştur. 4 MAIN öyküsünün tümü anlatım görevinde ele alınmıştır. İki dilli gruplarda, D2 (İsveççe) için yaş gelişimi D1'e (Almanca veya Türkçe) göre daha belirgin olduğu, ancak çocukların iki dili arasında herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Her üç dilde de performansın Kedi/Köpek'te Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'den daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bireysel anlama sorularına gelince, Lindgren doğruluk oranları için genel örüntülerin üç dil arasında aşağı yukarı benzer olduğunu önermiştir. Kedi/Köpek'te, genel bir olay örgüsü sorusu dışında doğruluk oranları oldukça yüksekken, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler için doğruluk oranlarının daha düşük olduğu vurgulanmıştır. En az sıklıkta doğru yanıtlanan iki sorunun, çocukların kahramanların Zihin Kuramı'nı anlamalarına yönelik olan sorular olduğunu ifade etmiştir. Son olarak Lindgren, tek dilli ve Almanca-İsveççe konuşan iki dillilerin Yavru Keçiler'i anlamada Yavru Kuşlar'dan daha yüksek puan aldığı bir öykü etkisi de bulmuştur.

Tekrar anlatım görevinde Kedi/Köpek, anlatım görevinde ise Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler (Gagarina vd., 2012; 2015) kullanılan önceki çalışmalarda, çocukların tekrar anlatım

görevinde anlatıyı anlama puanlarının anlatım görevinde anlama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Maviş vd. 2016; Roch vd. 2016). Bohnacker ve Lindgren (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, yazarlar sırasıyla Bohnacker (2016) ve Lindgren'in (2018) çalışmalarında yer alan 52 İngilizce-İsveççe konuşan iki dillinin anlatı anlama becerilerini 72 İsveççe konuşan tek dilli çocuk ile karşılaştırmıştır. Bohnacker ve Lindgren, öyküler aynı görevde uygulandığında bile Kedi/Köpek'i anlamının Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'i anlamaktan daha kolay olduğunu, çünkü 4 yaşındaki çocukların Kedi/Köpek'te yüksek puan almayı başardıklarını ileri sürmüştür. Benzer şekilde, 6 yaşında Kedi/Köpek ve Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öykü çiftleri arasında önemli farklılıklardan bahsedilmiştir. Bohnacker ve Lindgren, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'in bireysel sorularının yanıt örüntüsünü analiz ederken, tek dilli ve iki dilli bireyler için benzer yanıt doğruluklarını (ve iki dilli bireylerin iki dili için de benzer yanıt doğrulukları) tespit etmişlerdir. Sonuç olarak Bohnacker ve Lindgren, öykü çiftleri arasındaki performans farkının amaçlarla ilgili olmadığını, içsel durumu yoklayan sorularla ilgili olduğunu öne sürmektedir. İçsel durum soruları, dört öyküde de aynı ifadelerle oluşturulmasına rağmen, öyküye bağlı olarak bir veya birkaç resimden farklı çıkarımlar yapılmasını gerektirmektedir. Bohnacker ve Lindgren ayrıca, Kedi/Köpek'ten çıkarımların tek bir resimden yapılabildiği (kısa menzilli yorumlar), ancak Yavru Kuşlar/Keçiler'den çıkarımların tüm öyküden yapıldığı (uzun menzilli yorumlar) farklı öykü çiftlerinde çocukların içsel durumları araştıran sorulardaki performanslarını da tartışmaktadır.

Lindgren ve Bohnacker (2020), Lindgren'in (2018) çalışmasındaki Almanca-İsveççe konuşan 46 çocuğun anlatıda anlama becerileri üzerinde yaş ve ifade edici sözcük bilgisinin etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, çocukların ifade edici sözcük bilgisinin Almancada (D1) anlatıda anlamalarının önemli bir yordayıcısı olduğunu, ancak İsveççede (D2, çoğunluk dili) olmadığını göstermiştir. Lindgren ve Bohnacker ayrıca farklı türdeki yanlış ifadeleri de analiz etmiştir. Daha küçük çocukların (4 ve 5 yaşındakiler), daha büyük çocuklara (6 yaşındakiler) kıyasla daha fazla 'bilmiyorum' cevabı verme ve anlamsız açıklamalar yapma eğiliminde olduklarını, bunun yerine anlatı bağlamının bir parçası olmayan daha mantıklı (ancak yanlış) açıklamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bohnacker, Öztekin ve Lindgren (2020) İsveç'te Türkçe-İsveççe konuşan büyük bir grup çocuk üzerinde çalışmıştır (N = 100, 4-7 yaş). Çocuklar tüm MAIN öykülerini anlatım

görevinde her bir dilinde anlatmışlardır. Bohnacker vd., grup düzeyinde Türkçe ve İsveççe arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, her iki dilde de yaşla birlikte anlatıda anlama becerisinin geliştiğini ve İsveççe (D2) için daha keskin bir artış olduğunu tespit etmiştir. Bohnacker ve Lindgren'e (2021) benzer şekilde, Bohnacker vd., (2020) bireysel anlama sorularında doğruluk oranı örüntülerinin her iki dilde de benzer olduğunu ve çocukların Kedi/Köpek konusunda Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'e göre daha iyi performans gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yazarlar, MAIN öyküleri boyunca görünüşte aynı olan anlama soruları arasında ince farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır. Lindgren (2018) ve Lindgren ve Bohnacker (2020) ile benzer şekilde, Bohnacker vd. (2020) de genel olay örgüsü sorusunun Kedi/Köpek'te (doğruluk oranlarının genel olarak yüksek olduğu) en az doğru yanıtlanan soru olduğunu ortaya koymuştur. Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler için ise doğruluk oranı en düşük olan soru, içsel durumun mantığını sorgulayan sorudur. İlgili dilde mevcut sözcük dağarcığının anlatıyı anlama puanlarını önemli ölçüde açıkladığı bulunmuştur.

Doktora tezi Bohnacker vd., (2020) çalışmasında rapor edilen Türkçe-İsveççe konuşan çocukları kapsayan Öztekin (2019), bu çocuklardan 10'unun 4 ila 6 yaş arasındaki boylamsal gelişimini incelemiştir. Öztekin'in boylamsal çalışmasındaki bulguları, kesitsel çalışmada elde edilen sonuçları genel olarak doğrulamaktadır; yani kazanımlar, çoğunluk dili olan İsveççede azınlık dili olan Türkçeden daha güçlüdür.

Lübnan'da Fiani, Henry ve Prévost (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, Arapça-Fransızca konuşan 48 eş zamanlı iki dilli (Lübnanlı) çocuk (4-9 yaş) her iki dilde de anlatım göreviyle test edilmiştir. Araştırmacılar her iki dil için de yaş etkisi bulmuşlar ve iki dil arasında fark bulamamışlardır. Amaçlara yönelik soruların, özellikle 4-5 ve 6-7 yaşındakiler için genel olarak daha yüksek doğruluk oranına sahip olduğu da belirtilmiştir. Doğruluk oranlarındaki benzer örüntüler, diller arasında tek tek sorular için de gözlemlenmiştir.

Finlandiya'da Kunnari ve Vålímää (2020), Fince-İsveççe konuşan iki dilli (N = 16) ve Fince konuşan tek dilli (N = 16) 5-6 yaş arası çocuğun anlatıda anlama becerilerini hem anlatım (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) hem de tekrar anlatım görevinde (Kedi, Köpek) karşılaştırmıştır. Sonuçlar dil grupları arasında (tek dilli ve iki dilli) ya da iki dilli çocukların iki dili arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca, yazarlar anlatı görev etkisi bulamamışlardır. Amaçları yoklayan sorular, içsel durumları ve bunların nedenlerini hedefleyen sorulardan daha yüksek bir doğruluk oranıyla yanıtlanmıştır.

Roch ve Hržica (2020), Hırvatça-İtalyanca konuşan 30 sıralı iki dillinin (5-7) anlatıda anlama becerilerini her iki dilde de (D1 Hırvatça, D2 İtalyanca) anlatım görevini (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) kullanarak incelemiştir. Sonuçlar, çocukların D1'lerinde D2'lerine kıyasla daha iyi performans gösterdiklerini ve hedef sorularını yanıtlayma doğruluk oranlarının içsel durumları araştıran soruları yanıtlaymaktan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yazarlar alıcı sözcük dağılımının D1 ile ilişkili olduğunu ancak D2'deki anlatıda anlama puanları ile ilişkili olmadığını bulmuşlardır.

Gagarina, Topaj ve Sürmeli (2020) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, toplam 57 Türkçe-Almanca ve Rusça-Almanca konuşan iki dilli çocuk, üç test aracılığıyla (her test oturumu arasında bir yıl olacak şekilde) D2'lerinde (Almanca) değerlendirilmiştir. Çocukların ilk test edildiklerinde ortalama yaşlarının 3;6 (grup 1, N = 33) ve 4;3 (grup 2, N = 24) olan bu çalışmada ve MAIN, anlatım görevinde (Kedi, Köpek) ve model öykü görevinde (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki grup ve her iki anlatı görevi için yaş gelişimi göstermiştir. Gagarina vd., çocukların 5 yaşına kadar anlama sorularının çoğunu yanıtlayabildiklerini, bu yaştan sonra ise ya hiç ya da çok az gelişme gözlemlendiğini tespit etmiştir. Amaç sorularını yanıtlayma doğruluk oranı, her iki grup ve her iki mod için tüm test durumlarında içsel durumlardan daha yüksek gözlemlenmiştir. Zihin Kuramı'nı araştıran sorulara verilen cevaplar üçüncü testte bile tam olarak gelişim göstermemiştir.

Özetlemek gerekirse, çocukların anlatıda anlama becerilerini araştırmak için MAIN kullanan birçok çalışma yaşa bağlı bir gelişim (en azından 6 yaş civarına kadar) tespit etmiştir (Bohnacker, 2016; Bohnacker ve Lindgren, 2021; Fiani vd., 2020; Gagarina vd., 2020; Lindgren, 2018, 2019; Maviş vd., 2016; Roch vd., 2016;). Genel olarak, iki dilli çocuklar her iki dilde de benzer puanlar alma eğilimindedir (Bohnacker, 2016; Bohnacker ve Lindgren 2021; Bohnacker vd., 2020; Finai vd., 2020; Kapalková vd., 2016; Lindgren, 2018; Roch vd., 2016). Daha detaylı bir bakışı açısıyla anlama sorularına gelince, ortak bir bulgu, amaçları araştıran soruların içsel durumları araştıran sorulardan daha yüksek bir doğruluk oranıyla yanıtlandığıdır (Bohnacker, 2016; Lindgren, 2018;). Bununla birlikte, çocukların anlatıda anlama performansı, anlatı aynı görevde ortaya çıktığında bile görevler arasında farklılık göstermektedir (Bohnacker vd., 2020; Bohnacker ve Lindgren, 2021; Lindgren, 2018). Çocuklar Kedi/Köpek'te Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'den daha yüksek puan alma

eğilimdedirler. Bu nedenle MAIN Kedi/Köpeğin anlaşılması daha kolay öyküler olduğu düşünülmektedir. Bazı çalışmalar, anlatıda anlama performansı ile sözcük üretimi puanları (Bohnacker vd., 2020; Fiani vd., 2020; Lindgren ve Bohnacker, 2020) veya sözcük anlama puanları (Roch ve Hrzica, 2020) arasında bir ilişki bulmuştur.

Bu çalışmada da incelenen anlama becerisi iki dilli çocukların anlatı becerilerini anlamak için bilhassa önemlidir; daha önce de belirtildiği gibi iki dilli çocukların dil yeterlilik düzeyindeki değişimler onların anlatı üretimi becerisini anlatıyı anlama becerisinden daha çok etkiler. Yani, anlama becerilerinin gözlemlenmesi onları olası bir dil bozukluğunun yanlış tanınması sürecinden koruyacaktır. Çünkü, iki dillilerin dilleri arası yeterlilik düzeyindeki farklılıklar, onları daha az yeterliliğe sahip dillerindeki üretimin tek dilli dil bozukluğu olan akranlarıyla karıştırılma sürecine itebilir.

### **2.8.2 Anlatıda üretim çalışmaları**

Bu çalışma, MAIN kullanılarak (Gagarina vd., 2012; 2019) uygun olan bir bağlam (zaman ve yer belirtmek için) ve üç bölüm içeren öykü dilbilgisi çerçevesini takip etmektedir. Her bölüm, başlangıç olayı veya öykü karakterinin iç durumu, karakterin amacı, amaca ulaşmak için bir girişim veya eylem, amaç açısından girişimin bir sonucu veya sonuca tepki olarak bir içsel durum içeren bir kahramanın amacına dayanan nedensel ve zamansal olarak ilişkili dizilerden oluşur.

MAIN'in, tüm anlatıda üretilen öykü bileşenlerinin sayısını toplayarak (öykü yapısı) niceliksel ve üretilen bölüm bileşenlerinin kombinasyonunu analiz ederek (yapısal karmaşık) niteliksel bağlamlarda makro yapıyı inceleme fırsatı verdiği daha önce belirtilmişti.

Aşağıda, MAIN'i bir anlatım aracı olarak kullanarak anlatı üretme becerilerini inceleyen çalışmalar özetlenmiştir. Öncelikli olarak iki dilli çocuklara odaklanılmıştır, ancak tek dilli çocuklar ve tek dilli yetişkinler üzerinde yapılan birkaç çalışmaya da değinilmiştir.

Gagarina (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, Rusça-Almanca konuşan 58 çocuk, model öykü görevinde MAIN kullanılarak her iki dilde de anlatı üretme becerileri açısından test edilmiştir. Çocuklar okul öncesi (N = 21, ortalama yaş 3;9), birinci sınıf (N = 15, ortalama yaş 7;0) ve üçüncü sınıf (N = 22, ortalama yaş 9;3) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her iki dil için de, okul öncesi ve birinci sınıflar arasında öykü bileşenlerinin üretiminde keskin bir artış görülürken, iki ilkokul grubu arasında önemli bir artış görülmemiştir. Çocukların yapısal karmaşıklık performanslarına gelince, okul öncesi grup 'hiç dizi' üretmeyen tek grup olarak

belirlenmiştir. Tam bölümlerin (AGS'ler) üretimi her iki dilde de çocuklar büyüdükçe artmıştır. Diller arasında bir karşılaştırma yapıldığında, sadece en büyük grupta Rusça (D1) AGS üretiminin Almanca'dan (D2) anlamlı derecede daha yüksek olduğu bir fark görülmüştür. Gagarina bu farkı, Rusça'da genellikle uygulanan ve çocuklara erken yaşlardan itibaren (birinci sınıftan itibaren) anlatı yapısının açıkça öğretildiği okuryazarlık eğitimi teknikleri ile açıklamaktadır.

Kapalková vd., (2016), sıralı iki dilli Slovakça-İngilizce konuşan çocukların (5-6 yaş) D1'lerinde (Slovakça) D2'lerine (İngilizce) kıyasla anlatı üretiminde daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Belirli öykü bileşenlerinin üretiminin D1'de D2'ye göre daha sık olduğu da tespit edilmiştir. Sonuçlar, çocukların anlatıda anlama becerilerinin anlatı üretme becerilerinin önüne geçtiğini göstermiştir. Yaş gelişimi ve yapısal karmaşık incelenmemiştir.

Kunnari, Vålímáa ve Laukkanen-Nevala (2016), 16 Fince-İsveççe konuşan eşzamanlı iki dilli çocuk (5;0- 6;6) için Fince ve İsveççe anlatı üretiminde öykü yapısı puanları üzerinde dil etkisi gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte, çocuklar Fince anlatım görevinde tekrar anlatım görevine kıyasla önemli ölçüde daha düşük puan almış, ancak İsveççede bu durum söz konusu olmamıştır. Anlatım görevinin, tekrar anlatım görevinde daha fazla üretilen bölümlerle yapısal karmaşık üzerinde bir etkiye sahip olduğu da bulguların bir diğer özelliğidir. Yaş etkileri ise analiz edilmemiştir.

Roch vd., (2016) İtalyanca-İngilizce konuşan iki dilli çocukların anlatı üretimi üzerinde yaş, dil ve görevin (anlatım ve tekrar anlatım) önemli etkileri olduğunu bulgulamışlardır. Küçük çocuklar (5-6 yaşındakiler) her iki dilde de büyük çocuklardan (6-7 yaşındakiler) daha düşük puan almıştır. Daha büyük yaş grubu için diller arasında fark bulunamamış, ancak daha küçük çocuklar D1'lerinde (İtalyanca) D2'den (İngilizce) daha fazla öykü bileşeni sağlamışlardır. Çocuklar tekrar anlatım görevinde anlatım görevine kıyasla daha fazla makro yapı bileşeni sunmuşlardır. Yapısal karmaşıklıkta da yaş etkileri bulunmuştur. Öykü bileşenlerinin üretimine benzer şekilde, en küçük yaş grubu D1'de D2'den daha karmaşık bölümler üretirken, daha büyük yaş grubu için böyle bir dil farkı bulunmamıştır.

Bohnacker (2016), 5 ve 6-7 yaşındaki İngilizce-İsveççe konuşan iki dilli çocukların anlatı üretim puanları için yaşın bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Herhangi bir dil etkisi ise bulunmamıştır. Her iki yaş grubu için de en sık kullanılan öykü bileşenleri girişimler ve

sonuçlardır. Amaçlar, içsel durum terimleri ve ortam (zaman ve yer) çok daha az üretilmiştir. Tam bölümlerin (AGS dizileri) üretimi her iki yaş grubunda ve her iki dilde de seyrek olmakla birlikte, 5 yaştan 6-7 yaşa doğru hafif bir artış göstermiştir. Her iki dilde de öykü bileşenlerinin üretimi, anlamalarının gerisinde kalmıştır. Amaçlar ve içsel durum terimleri, anlama soruları aracılığıyla sorgulandıklarında, anlatımda kendiliğinden ifade edildiklerinden çok daha büyük ölçüde anlaşılmalıdır.

Lindgren'in (2018) 72 İsveççe tek dilli, 46 Almanca-İsveççe iki dilli ve 48 Türkçe-İsveççe iki dilli çocuğun anlatı üretimi üzerine yaptığı çalışmada, İsveççedeki (çoğunluk dili) tüm dil gruplarında yaş gelişimine dair farklılıklar gözlemlenmiştir. Her iki iki dilli grup için de, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler skorlarında yaş etkileri gözlemlenmiş, ancak ilgili ana dildeki (Almanca veya Türkçe) Kedi/Köpek skorlarında gözlemlenmemiştir. Türkçe-İsveççe konuşan çocuklar iki dilde de eşit puan alırken, Almanca-İsveççe konuşan çocuklar İsveççede Almancadan daha yüksek puan almıştır. Tüm dillerde, girişimler ve sonuçlar diğer öykü bileşenlerine göre daha fazla üretilmiştir. Ayrıca, girişimlerin ve sonuçların üretimi yaşla birlikte artarken, amaçların üretimi artmamıştır. Yapısal karmaşıklığa gelince, Almanca-İsveççe konuşan çocuklar hem İsveççe hem de ilgili ana dilde Türkçe-İsveççe konuşan çocuklardan daha yüksek oranda tam dizi üretmiştir. Bununla birlikte, her iki dilde de tam dizilerin (amaç-girişim-sonuç, AGS) üretimi iki iki dilli grup arasında farklılık göstermemiştir. AGS'lerin üretimi için yaş gelişimi sadece çoğunluk dili olan İsveççede görülmüş, ana dil olan Almanca veya Türkçede görülmemiştir. Hiçbir grup ya da dil için makro yapı üretiminde Kedi/Köpek ve Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler arasında herhangi bir görev etkisi görülmemiştir. Anlatı üretimi ve anlatıda anlama arasındaki farka gelince, sonuçlar çocukların anlamada üretime göre önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Ayrıca, her üç dilde ve her iki görevde de çocuklar ürettiklerinden daha fazla sayıda amaç bileşenini anlamışlardır.

Lindgren ve Bohnacker (2022), Almanca-İsveççe konuşan çocukların (Lindgren, 2018) İsveççe anlatı üretiminde Almancadan daha yüksek puan almalarının, çeşitli çalışmalarda (örn. Akıncı vd., 2001; Bohnacker, 2016; Fiestas ve Pena, 2004; Pearson, 2002) tespit edildiği üzere, öykü yapısı üretiminin iki dilli bir çocuğun iki dili arasında değişmez olduğu varsayımına ters düştüğünü savunmaktadır. Dahası, Lindgren ve Bohnacker, ifade

edici sözcük dağarcığı puanlarının çocukların Almanca anlatı üretimini yordadığını ancak İsveççede yordamadığını önermiştir.

Bohnacker, Lindgren ve Öztekin (2022), Türkçe-İsveççe konuşan 100 çocuğun (4-7) anlatı üretme becerilerini, MAIN'i anlatım görevinde uygulayarak incelemişlerdir. Çocukların her iki dilinde de yaşa bağlı gelişim görülmüş, İsveççede bu gelişim Türkçeye göre daha belirgin olmuştur. Herhangi bir dil farklılığı bulunamamıştır. Görev etkisi bulunmamış, çocuklar Kedi/Köpek ve Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'de benzer puanlar almıştır. Her iki dilde de en sık üretilen öykü bileşenlerinin girişimler ve sonuçlar, en az üretilen bileşenler ise tepki ve ortam gibi içsel durum terimleri olduğu ifade edilmiştir. Yapısal karmaşıklığa gelince, hem Kedi/Köpek hem de Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'de, tamamlanmamış olay dizilerinin üretimi her iki dilde de (ancak Türkçe'de İsveççe'den daha fazla) ve tüm yaş gruplarında en yaygın, ancak yaşla birlikte azalma eğilimi gösterdiği belirtilmiştir. İkinci en sık üretilen dizi ise girişim-sonuç (GS) olmuştur. Tam bölümler (amaç-girişim-sonuç, AGS) her iki dilde de genellikle nadir olarak gözlemlenmiştir. Her iki dilde de Kedi/Köpek ve Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler için AGS üretimi yaşla birlikte artmıştır ancak en büyük yaş grubunda bile hala oldukça nadirdir.

Doktora tezi Bohnacker vd., (2022) raporunda yer alan Türkçe-İsveççe konuşan çocukları kapsayan Öztekin (2019) çalışmasında bu çocuklardan 10'unun 4 yaşından 6 yaşına kadar her iki dilde boylamsal gelişimini incelemiştir. Öztekin, anlatı üretiminin hem Türkçe hem de İsveççe için arttığını, ancak kazanımların çoğunluk dili olan İsveççe için daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, kesitsel çalışmadaki yaşla birlikte genel gelişim örüntüsünü doğrulamaktadır.

Lübnan'da Fiani, Henry ve Prévost (2022) Arapça-Fransızca konuşan 69 (Lübnanlı) çocuğun (4;3-9;9 yaş) anlatı üretimini Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler'i anlatım görevini kullanarak incelemişlerdir. Çocuklar, 4-5, 6-7 ve 8-9 yaşındakiler olarak üç yaş grubuna ayrılmıştır. Öykü bileşenlerinin üretimi için, dil baskınlığına bakılmaksızın yaş grupları arasında herhangi bir dile ait farklılık bulunmamıştır. Çocukların hem Lübnan Arapçası hem de Fransızcada benzer puanlar almasının ise, birden fazla çoğunluk dili içeren Lübnan ortamıyla ilgili olabileceği önerilmiştir. Her iki dilde de en sık üretilen öykü bileşenleri girişimler ve sonuçlar olurken, amaçların üretimi genel olarak çok daha düşük olarak gözlemlenmiştir. Yapısal karmaşıklığın üretimi de yaşla birlikte artmış, 4-5 yaşındakiler ile

6-7 yaşındakiler arasında keskin bir artış görülmüştür. En küçük yaş grubu herhangi bir tam dizi (AGS) üretmeyi başaramamış ve tamamlanmamış dizileri üreten tek yaş grubu olarak kaydedilmiştir. AGS'ler daha büyük iki yaş grubu tarafından üretilmiştir ve her iki dilde de 6-7 yaş grubundan 8-9 yaş grubuna doğru AGS üretiminde kayda değer bir artış gözlenmemiştir.

Fichman vd., (2022), Rusça-İbranice konuşan iki dilli çocuklardan (5;7-6;7) oluşan iki grup arasındaki anlatı üretim becerilerindeki farklılığı tekrar anlatım görevinde incelemiştir; bir grup D1 Rusça baskın (N = 19) ve ikinci grup D2 İbranice baskındır (N = 19). Sonuçlar, iki grubun öykü yapısı ve yapısal karmaşık üretiminde benzer performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, her iki grupta da iki dil arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. En çok üretilen öykü bileşenleri girişimler ve sonuçlar olurken, amaçlar daha az sıklıkla üretilmiştir. Yazarlar, dil baskınlığının anlatı makro yapısının üretimini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte, Bohnacker ve Gagarina'nın (2022) da belirttiği gibi, herhangi bir dil baskınlığı etkisinin olmamasının bir başka nedeni de Fichman ve arkadaşlarının anlatı ortaya çıkarma yöntemi olan, çocukların önce öyküyü dinledikleri ve daha sonra tekrar anlatmalarının istendiği tekrar anlatım görevi ile ilgili olabilir.

Tribushinina, Irmawati ve Mak'ın (2022) Hollanda'da Endonezce-Flemenkçe konuşan 32 çocuk (5;0-11;9) üzerinde yaptıkları çalışmada, çocuklar önce Endonezce (D1) Kedi/Köpek öykülerini anlatmış, ardından Hollandaca olarak Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öykülerini anlatmışlardır. Sonuçlar, D1'deki öykü yapısı puanlarının yaşla pozitif yönde ilişkili olduğunu, D2 puanlarının ise ilişkili olmadığını göstermiştir. Yaşın, her iki dilde de yapısal karmaşıklığının bir yordayıcısı olmadığı belirtilmiştir. Hem öykü yapısı hem de yapısal karmaşık için, D1'deki performans D2'deki performanstan çok daha iyi bir profile gözlemlenmiştir. Uzmanlar, bu sonuçların çocukların çoğunun D2 Hollandacaya kısa süre maruz kalmaları nedeniyle elde edildiğini öne sürmektedir. Çocukların D1'de D2'den daha iyi performans göstermelerinin bir başka nedeni de test metodolojisiyle ilgili olabilir. İki dil testi oturumu aynı gün tek bir deneyci tarafından uygulanmış, bu da kod değiştirmeyi teşvik etmiş ve/veya yorgunluğa yol açmış olabilir. Mevcut çalışmada, tek bir ölçüm seferi için, Almanca ve Türkçe anadil konuşucuları olan iki farklı deneyci çocukları iki ayrı seferde test etmiştir.

Bu aşamada Türkçe konuşan tek dilli çocukların anlatı becerilerine dair yapılan bir çalışmadan daha bahsetmek elzemdir. Bu önemin nedeni Türkçe konuşan çocuklara dair yapılan çalışmaların görece ile daha az olması ve bu çalışmanın örneklemini olan iki dilli çocukların bir dilinin Türkçe olmasıdır. Selvi-Balo (2021) yaptığı doktora çalışmasında 45-89 ay aralığındaki TGG ve Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) olan tek dilli çocukların anlatı becerilerini incelemiş ve TGG çocukların GDB'li çocuklardan makro yapı üretim ve anlama becerileri çerçevesinde ayrıştığını ve bu ayrışmanın beklenildiği üzere TGG çocukların lehine olduğunu bulgulamıştır. Diğer bir değişken olan yaşın da bu beceriler üzerine etkisi olduğunu ancak cinsiyetin herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Her ne kadar çocukların anlatı becerileri bu çalışmanın konusu olsa da, 'yetişkin benzeri' performansın nasıl görüldüğüne dair bir fikir edinmek için MAIN kullanan yetişkinler üzerinde yayınlanan tek çalışmadan bahsetmek de faydalı olacaktır.

Gagarina, Bohnacker ve Lindgren (2019), yetişkinlerin (19-41 yaş arası, Almanca N = 30, İsveççe N = 19 veya Rusça N = 20 konuşan tek dilli) ana dillerinin ne olduğuna bakılmaksızın farklı makro yapısal bileşenleri benzer derecelerde ürettiklerini bulgulamıştır. Amaçlar, bölüm ve dilden bağımsız olarak her biri en az %80'inde üretilen girişim ve sonuçlardan daha az üretilmiştir. Hedefler ilk iki bölümde yaklaşık %50, üçüncü bölümde ise yaklaşık %35 oranında üretilmiştir. MAIN'de toplam öykü yapısı için ortalama puan, maksimum 17 puan üzerinden 11-12 puan olmuştur. Dolayısıyla araştırmacılar, bir çocuğun anlatı üretiminde 11 ya da 12 puan alması halinde, bu sonucun 'yetişkin benzeri anlatı becerisine sahip' olarak değerlendirilebileceğini öne sürmektedir. Yapısal karmaşıklığa gelince, üretilen tüm bölümlerin (her dil grubu tarafından) %40'ı tam bir bölüm (AGS) içermektedir. En sık üretilen olay dizisi girişim-sonuç (GS) olmuştur (Almanca: %42, Rusça: %43, İsveççe: %49). Hiçbir olay dizisi üretilmemesi çok daha nadir gözlemlenmiştir (Almanca: %9, Rusça: %10, İsveççe: %7). Yetişkin anlatıcıların büyük çoğunluğu öykü başına en az bir AGS üretmiş (Almanca: %77, Rusça %70, İsveççe %74) ve böylece en yüksek yapısal karmaşık seviyesine ulaşmıştır. Diller arasında herhangi bir farklılık belirtisi görülmemiştir. Kısacası, diller arasındaki performansın çok benzer olduğu, ancak bir bölümden diğerine farklılaşmanın da gözlemlendiği belirtilmiştir.

Özetle, çocukların anlatı üretimini test etmek için MAIN kullanan çalışmalar, iki dilli çocukların her iki dilinde de yaş etkileri bulmuş, ancak genellikle dil etkileri bulamamıştır,

yani iki dilli çocuklar her iki dillerinde de benzer puanlar almıştır (Gagarina, 2016; Roch vd., 2016; Bohnacker, 2016; Lindgren, 2018; Fiani vd., 2022; Bohnacker vd., 2022; Lindgren ve Bohnacker, 2022). Genel olarak, farklı görevler (Kedi/Köpek ve Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler) arasında herhangi bir fark bulunmamıştır (Lindgren, 2018; Bohnacker vd., 2022); bu durum, görevler arasında farklılıkların bulunduğu anlatıda anlamadan farklıdır. Sadece birkaç çalışma, çocukların (ve yetişkinlerin) Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler üzerindeki performanslarında öyküsel farklılıkları bulmuştur (Lindgren, 2019, Gagarina vd., 2019). Genel bir bulgu, farklı öykü bileşeni türlerinin farklı sıklıklarda üretildiğidir. Girişimler ve sonuçlar, amaçlar ve içsel durum terimlerinden çok daha yüksek derecede üretiliyor gibi görünmektedir. Genel olarak, anlatıda anlama puanlarını anlatı üretim puanlarıyla karşılaştıran çalışmalar, çocukların anlatıda anlamada üretimden çok daha yüksek puanlar aldığını ifade etmiştir (Kapalková ve ark. 2016; Lindgren, 2018; Öztekin, 2019; Selvi-Balo, 2022). Yapısal karmaşık açısından, tam olay dizisinin hiç üretilmemesi küçük çocuklar arasında yaygın görünürken (ancak yaşla birlikte azalırken), tam bölümlerin (AGS'ler) üretimi 4-5 yaşlarında çok nadir, ancak çocuklar büyüdükçe daha sık hale geldiği (Bohnacker, 2016; Bohnacker vd., 2022; Fiani vd., 2022; Gagarina, 2016) görülmüştür. Ayrıca, üretimdeki makro yapının 7 yaşına kadar henüz tam olarak gelişmediği ve birçok çocuğun yetişkin benzeri üretimi kullanana kadar kat etmesi gereken bir yol olduğu görülmektedir (Gagarina vd., 2019).

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmadaki çocuklar MAIN'i bir anlatım aracı olarak kullanarak model öykü ve anlatım görevlerinde test edilmiştir. Türkçe-Almanca konuşan iki dilli çocuklar her iki dilde de model öykü sonrası anlama sorularına yanıt vermişler ve anlatım görevinde iki anlatı üretip (farklı iki dilde) ardından anlama sorularını cevaplamışlardır. Anlatı makro yapı profillerine ilişkin sonuçlar Bölüm 4'te rapor edilmiştir.

### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

Bu bölümde çalışmanın yöntemini oluşturan; katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin transkripsiyon, kodlama ve puanlanması ve elde edilen verilerin istatistiksel analizi açıklanmaktadır.

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Çalışma, Türkçe-Almanca konuşan iki dilli çocuklar içinde, tipik gelişim gösteren (TGG), atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli olan (AGG-R) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğu tanısı almış (AGG-B) çocukların anlatı becerilerini makro yapı çerçevesinde incelemek üzere gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve ilişkisel bir betimsel çalışmadır. Çalışma için gerekli olan Etik Kurul Onayı (Bkz. EK 1) Anadolu Üniversitesi'nden alınmıştır (Protokol no: 66742).

#### **3.2 Katılımcılar**

Bu bölümde, çalışmanın katılımcıları olan; tipik gelişim gösteren (TGG; n=34), atipik gelişim gösteren dil gelişim riskli (AGG\_R; n=15) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğu tanısı almış (AGG\_B; n=12) Türkçe-Almanca iki dilli çocuklara ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Tüm çocuklar Almanya'nın Berlin eyaletinde yaşamaktadır. Önce Türkçe sonra Almanca diline maruz kalmaya başlamış sıralı iki dilli olan bu çocukların Türkçe ve Almancaya maruz kalma arasında geçen süre 24 ay civarındadır (TGG = 23.02 ay, AGG\_R= 24.53 ay ve AGG\_B= 24 ay). Çocuklara ait boylamsal veri Berlin Çok dillilik için Disiplinlerarası İşbirliği: BIVEM (Berlin Interdisciplinary Alliance for Multilingualism) çalışması çerçevesinde Berlin'de bulunan anaokullarından toplanmıştır. BIVEM çalışması için Berlin'de bulunan tüm anaokullarına başvuru yapılmış, bu okullardaki tüm TR-ALM ve RUS-ALM konuşan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Buradaki çalışma için kullanılan TR-ALM konuşan katılımcılar, bu büyük veri seti içinden dahil etme kriterlerine uygun olarak seçilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen TGG, AGG-R ve AGG-B olmak üzere 3 grup çocuk bulunmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 61'dir. Kronolojik yaşları 36 aydan 79 aya kadar uzanan bu çocuklar bu süreçte en az 3'er kez her bir dilinde anlatı becerileri bağlamında

gözlemlenmiştir. Bu gözlem gerçekleştirilirken kullanılan değerlendirme aracı ve kapsamı Bölüm 3.3'te açıklanmıştır.

Çalışmaya katılan TGG çocukların çalışmaya dahil edilme kriterleri aşağıdaki gibidir;

1. *Türkçe-Almanca iki dilli olma,*
2. *İki dillilik türü sıralı iki dillilik olma,*
3. *Yaşı 36-79 ay arasında olma,*
4. *Tanılanmış hiçbir bilişsel, duyuşsal, motor gelişimsel problemi ve sosyal yoksunluk öyküsü olmama,*
5. *Sözel olmayan zeka testi SON-R 2½-7'den (Tellegen, Laros ve Petermann, 2007) 85 ve üzerinde puan almış olma (Bkz. Veri Toplama Araçları Bölümü),*
6. *Herhangi bir dil bozukluğu tanısı almamış olma.*
  - a. *Almanca için Lise-Daz-İkinci Dil Almanca olarak Dil Değerlendirme Testi'nden (Schulz ve Tracy 2011) T = 50'nin en az 1.0 standart sapma puanı üstünde puan almış olma (Bkz. Veri Toplama Araçları Bölümü),*
  - b. *Türkçe için SRUK'un Türkçe adaptasyonundan Türkçe konuşan iki dilli çocuklardan toplanan verilerle belirlenmiş olan ham puan üzerinde puan almış olma, (Bkz. Veri Toplama Araçları Bölümü; SRUK-TR: Çok dilli çocuklar için Türkçe dil yeterlilik testi (Gagarina vd.,2014; Gagarina, Topaj ve Esersin, hazırlık aşamasında-BIVEM iç materyali),*

Çalışmaya katılan AGG-R grubundaki 15 çocuğun dahil edilme kriterleri şöyledir;

1. *Türkçe-Almanca iki dilli olma,*
2. *İki dillilik türü sıralı iki dilli olma,*
3. *Yaşı 36-78 arasında olma,*
4. *Tanılanmış hiçbir bilişsel, duyuşsal, motor gelişimsel problemi ve sosyal yoksunluk öyküsü olmama,*
5. *Sözel olmayan zeka testi SON-R 2½-7 (Tellegen, Laros ve Petermann, 2007)'den 85+ puan almış olma,*
6. *Herhangi bir dil bozukluğu tanısı almamış olmakla beraber dillerinden yalnızca birinde kullanılan ölçme aracında yaşlılarından daha düşük puan alma;*
  - a. *Almanca için Lise-Daz-İkinci Dil olarak Almanca Dil Değerlendirme Testi- (Schulz ve Tracy 2011) T = 50'nin 1.0 standart sapma puanı altında ve*

*b. Türkçe için SRUK'un Türkçe adaptasyonundan kendi yaş grubunun ortalamasından 1.0 ila 2.0 standart sapma altında puan almış olma,*

Çalışmaya katılan AGG-B grubundaki 12 çocuğun dahil edilme kriterleri şöyledir;

1. *Türkçe-Almanca iki dilli olma,*
2. *İki dillilik türü sıralı iki dilli olma,*
3. *Yaşı 36-77 arasında olma,*
4. *Sözel olmayan zeka testi SON-R 2½-7 (Tellegen, Laros ve Petermann, 2007)'den 85+ puan almış olma,*
5. *Dil becerilerine dair sapmanın her iki dilde de göreceli de olsa saptanmış olması,*
  - a. *Almanca için Lise-Daz-İkinci Dil olarak Almanca Dil Değerlendirme Testi- (Schulz ve Tracy 2011) T = 50'nin 1.0 standart sapma puanı altında puan ve*
  - b. *Türkçe için SRUK'un Türkçe adaptasyonundan Türkçe konuşan iki dilli çocuklardan toplanan verilerle belirlenmiş olan kendi yaş grubu puan ortalamasının 2.0 standart sapma altında puan alma,*
6. *Yönlendirilen DKT tarafından dil bozukluğu tanısı konmuş olması gerekmektedir. Göz önünde bulundurulması gereken bir husus da, bozukluk tanısı almış çocukların terapi alma ya da almama kararının çalışmanın boylamsal olması nedeniyle etik kaygılar çerçevesinde ailelere bırakılmış olmasıdır. Yani bu çalışmadaki bozukluk grubundaki çocukların veri toplama sürecinde terapi alıyor oldukları bilinmektedir.*

Tipik gelişim gösteren (TGG), atipik gelişim gösteren (AGG-R) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan (AGG-B) gruplardaki katılımcıların kronolojik yaş, edinim başlangıç yaşı (EbY) ve ilk dil ve konuşma terapisti değerlendirmesi sonucundaki müdahale kararlarına ait bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir. AGG\_R grubu çocuklarında yalnızca Almancada (D2), dil deneyimi sürecinden kaynaklı bir sapma olduğu unutulmamalıdır.

Ailede dil kullanımı, D2 (İkinci Dil) Almancaya ilk maruz kalma dahil olmak üzere dil edinim-deneyim geçmişi (D2 başlangıç yaşı, EbY), çocukların dil ortamı, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu (SED) ve çocukların anlatı becerilerini etkileyecek dilsel deneyimlerin birbirine benzer örüntülerde olduğu çocukların ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumları Berlin Senatosu'nun prosedürüne (Bettge ve Oberwöhrmann, 2017) göre belirlenmiştir ve ebeveynlerin sahip olduğu kümülatif en

yüksek eğitim derecesine dayanmaktadır. Bunlar; 1-genel ortaöğretim sertifikası, çıraklık veya eşdeğeri, 2-lise diploması veya eşdeğeri ve 3-üniversite diploması, şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri diğer çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyleriyle benzeşmektedir.

Her iki ebeveyni de Türk veya Türkiyeli olan katılımcılarımızın çoğu, evlerinde neredeyse sadece Türkçe konuşmaktadır. Genel olarak ebeveynler, çocukların çok erken yaşlarda (2;00– 2;6) anaokuluna başladıkları hakkında bilgi vermiş ve anaokullarındaki eğitim dili olan Almanca'nın yanı sıra geri kalan zamanlarda da Türkçe öğrenimine de büyük önem verdiklerini bildirmişlerdir. Bu bilgi iki dillilik türü hakkında fikir edinmek açısından çok önemlidir. Çalışmanın katılımcıları olan çocukların cinsiyeti araştırma çerçevesinde bir değişken olarak ele alınmamış olup sayı bakımından birbirine yakındır. TGG çocukların 18'i kız iken 16'si erkek, AGG\_R çocuklarının 7'si kız iken 8'i erkek ve son olarak AGG\_B çocuklarının 5'i kız iken 7'si erkektir.

**Tablo 3.1.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B katılımcıların özellikleri

		TGG (n=34)		AGG_R (n=15)		AGG_B (n=12)			
		Yükde %	Yükde %	Yükde %	Yükde %	Yükde %	Yükde %		
Yaş	36-79	34	55.73	36-78	15	24.59	36-77	12	19.67
	Ort.	53.0	100	Ort.	55.4	100	Ort.	53.2	100
	(SS)	10.51		(SS)	9.97		(SS)	9.68	
EbY	15-28	34		16-30	15		16-29	12	
	Ort.	23.02		Ort.	24.53		Ort.	24.00	
	(SS)	6.40		(SS)	6.53		(SS)	6.43	
Müdahale Tipi	Gerek yok	34	100	-	-	-	-	-	-
	D2	-	-	15	100	-	-	-	-
	Gelişim Desteği	-	-	-	-	-	-	-	-
	Terapi	-	-	-	-	-	-	12	100

EbY= Edinim başlangıç yaşı, Ort.= Ortalama, SS= Standart sapma, D2= ikinci dil

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılmış olan veri toplama araçları açıklanmıştır. Çalışmada veli onam formu, MAIN Katılımcı Bilgi Formu, SON-R 2½-7, MAIN-Türkçe adaptasyonu ve MAIN-Almanca adaptasyonu, LiSe-Daz-İkinci Dil olarak Almanca Dil Değerlendirme Testi (Linguistische Sprachstandserhebung–Deutsch als Zweitsprache), Çok Dilli Çocuklar İçin Dil Yeterlilik Testi (SRUK): Türkçe adaptasyonu olmak üzere 7 araç kullanılmıştır. Çok dilli çocukların dil becerilerine yönelik çıkarım yapılmasının birçok dışsal değişken nedeniyle zor olmasından kaynaklı olarak çocuklar her bir dilinde farklı becerileri hedefleyen testlere tabi tutulmuştur. Dolayısıyla, çocuklar Almanca dillerinde Tablo 3.3.'te de görülebileceği gibi diğer farklı testlerle de değerlendirilmiştir. Ancak, karşılaştırma yapılabilmesi için her iki dilde ortak amaçlarla değerlendirme yapılan testler özetlenecektir.

**Tablo 3.2.** Türkçe ve Almanca dil değerlendirmeleri için uygulanan testler

<i>Dil bileşeni</i>	<i>Türkçe Test Prosedürü</i>	<i>Almanca Test Prosedürü</i>
<i>Semantik</i>	<b>Türkçe Dil Yeterlilik Testi</b> (Gagarina vd., 2010)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>LiSe-DaZ</b> (Schulz ve Tracy, 2011)</li><li>• PDSS (Kauschke ve Siegmüller, 2010)</li></ul>
<i>Morfoloji</i>	<b>Türkçe Dil Yeterlilik Testi</b> (Gagarina vd., 2010)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>LiSe-DaZ</b> (Schulz ve Tracy, 2011)</li><li>• SETK 3-5 (Grimm, 2010)</li><li>• PDSS (Kauschke ve Siegmüller, 2010)</li><li>• TROG-D (Fox-Boyer, 2011)</li></ul>
<i>Sentaks</i>	<b>Türkçe Dil Yeterlilik Testi</b> (Gagarina vd., 2010)	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>LiSe-DaZ</b> (Schulz ve Tracy, 2011)</li><li>• PDSS (Kauschke ve Siegmüller, 2010)</li><li>• TROG-D (Fox-Boyer, 2011)</li></ul>
<i>Anlatı becerileri</i>	<b>MAIN</b> (Türkçe ve Almanca) (Gagarina vd., 2012)	<b>MAIN</b> (Türkçe ve Almanca) (Gagarina vd., 2012)

*D1 ve D2 ortak becerileri ölçen testler koyu yazılmıştır.*

#### 3.3.1 Veli onam formu

Veli onam formu, velilere çalışmanın amacı, içeriği, çocuklara uygulanacak basamaklar ve bu basamakların tekrar uygulanacağı zaman dilimleri gibi tüm süreci açıklayan bilgiler içermektedir. Ebeveynlere, özellikle sürecin boyamsal olması durumu açıklanmış ve istedikleri her an çalışmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Elde edilen sesli ve yazılı tüm verilerin kişisel verilerin korunması esas çerçevesinde araştırmalarda kullanılacağı da açıkça belirtilmiştir. Tüm katılımcıların ebeveynleri bu onay formunu imzalamış ve çalışmaya katılmaya onam vermişlerdir.

### 3.3.2 MAIN katılımcı bilgi formu

Ebeveynlere ailede dil kullanımı, D2 (İkinci Dil) Almancaya ilk maruz kalma dahil olmak üzere dil edinim-deneyim geçmişi (D2 başlangıç yaşı, EbY), çocukların dil ortamı, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu (SED) ve çocukların anlatı becerilerini etkileyecek dilsel deneyimleri hakkında bilgi sağlayacak bir anket (Gagarina vd., 2010; Bkz. EK 4) verilmiştir.

Anketten elde edilen bilgiler, diğer hususların yanı sıra, dil gelişimi riskli olan çocukların belirlenmesi için de kullanılmıştır. Ailelerden elde edilen ve çocukların dil gelişimlerini etkileyebilecek bu hususlar Bölüm 2.4.1.'de ayrıntılı olarak tartışılan aşamalardan oluşmaktadır.

### 3.3.3 SON-R 2½-7

Tüm katılımcılar gelişimlerinin daha erken aşamasında (2;6-3;11 yaş) daha büyük bir çalışma kapsamında, Hollanda Snijders-Oomen sözel olmayan zeka testi SON-R 2½-7 (Tellegen, Laros ve Petermann, 2007; Bkz. EK 5) ile test edilmiştir. SON-R 2½-7, 2 ila 7 yaş arası çocuklar için tasarlanmış sözel olmayan bir zeka testidir. Dile dayanmadan çeşitli bilişsel yetenekleri ölçer, bu da onu dil bozukluğu olan veya farklı dilsel geçmişlerden gelen çocuklar için uygun hale getirir. Test temel olarak dört alana odaklanmaktadır: Bellek, Muhakeme, Görselleştirme ve Sınıflandırma. Bu test, ya performans ölçeğine (mozaikler, bulmacalar, desenler) ya da akıl yürütme ölçeğine (kategoriler, analogiler, durumlar) ait altı alt test içermektedir. Her iki ölçek ve toplam puan için, ortalaması 100 ve standart sapması 1.5 olan IQ puanları hesaplanabilir. SON-R 2½-7, geçme veya kalma puanlarında olduğu gibi geleneksel kesme noktaları kullanmaz. Bunun yerine, bir çocuğun performansını aynı yaş aralığındaki çocukların normatif bir örnekleme kıyasla yüzdelik dilimlere veya standart puanlara göre değerlendirir.

Genel olarak, IQ değerleri, muhakeme (nesneleri kategorize etme, analogiler bulma ve durumlar arasında mantıksal bağlantılar bulma) alt testleri temelinde elde edilmiştir. IQ puanı 85'in altında olan katılımcılar, dil bozukluğuna yol açabilecek potansiyel zihinsel/bilişsel sorunlar açısından risk altında oldukları için analizden çıkarılabildi, ancak örnekleminizde böyle bir durum söz konusu değildi.

Bu anketler ve IQ testleri temelinde, işitme, nörolojik ve bilişsel eksiklikleri olan çocuklar çalışma dışında bırakılmıştır.

### **3.3.4 Çok dilli çocuklar için Türkçe dil yeterlilik testi**

Çocukların Türkçe dil becerilerini ölçmek için Çok Dilli Çocuklar İçin Rusça Dil Yeterlilik Testi: SRUK'un (Gagarina vd., 2010) Türkçe adaptasyonu olan Çok Dilli Çocuklar İçin Türkçe Dil Yeterlilik Testi'nin (Gagarina vd., 2014) ilgili alt testleri kullanılmıştır. SRUK testi, çok dilli olan, yani birden fazla dile maruz kalan ve potansiyel olarak birden fazla dilde yetkin olan çocukların Türkçe dil becerilerini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır.

Alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı/isimler ve eylemler, fiil çekimleri, isim çekimleri ve dilbilgisi yapılarının anlaşılması alt testleri uygulanmıştır. Alt testlerdeki tüm maddeler sıklık açısından kontrol edilmiş ve düşük, orta ve yüksek sıklıkta sözcükler içermiştir. Doğru cevap sayıları değerlendirme ölçütü olarak kullanılmıştır. Hedef madde açıkça yorumlanabildiğinde cevaplar doğru olarak puanlanmıştır. Henüz standardizasyonu yapılmadığı için puanlama ve karar ham puan üzerinden yapılmıştır. Her yaş grubu için ortalamanın 1.0 standart sapma üstü ve altında alınan puanlar dil gelişimi için kaygı unsuru yoktur; 1.0 ila 2.0 standart sapma altı arasında alınan puanlar dil gelişimi açısından kaygı nedeni, 2.0 standart sapmanın altında kalanlar ise bozukluk şüphesi bilgilerini vermektedir. Bu çalışmanın AGG\_B grubundaki çocuklar ortalamasının 2.0 standart sapma altında puan alan çocuklardan oluşmaktadır. TGG ve AGG\_R grubundaki çocuklar ise ortalamasının 1.0 standart sapma üstünde puan almışlardır. Yani, Türkçe yeterlilik düzeyleri normal gelişimde seyretmektedir. AGG\_R grubundaki çocukların yalnızca Almanca dillerinde bir sapma gözlemlendiği için bu gruba atandıkları unutulmamalıdır.

### **3.3.5 LiSe-Daz-İkinci dil olarak Almanca dil değerlendirme testi**

Çocukların dil performansı, tek dilli çocuklar ve iki dilli çocuklar için ayrı normlar sunan, Almanca olarak uygulanan standartlaştırılmış LiSe-DaZ testi ile değerlendirilmiştir (Schulz ve Tracy, 2011). Testin norm çalışması, Almanya'nın farklı bölgelerinden sekiz eyalette 912 çocuk (609 iki dilli ve 303 tek dilli çocuk) üzerinde yapılmıştır (bkz. Schulz ve Tracy, 2011: 86-87). İki dilli çocukların çoğunluğu ilk dil olarak Türkçe konuşurken, bunu Urduca, Kürtçe ve Dari gibi Hint-İran dilleri ve Rusça takip etmiştir (Schulz ve Tracy, 211). LiSe- DaZ, anlama ve üretimde morfo-sentaktik, semantik ve bir dereceye kadar sözcüksel yetenekleri değerlendirir. Üç alt test, merkezi kural tabanlı dil olgularının kavranmasını değerlendirmektedir: Fiil anlama (semantik), 5N1K soruları (sentaks, semantik) ve Olumsuzluk eki ile eylem kullanımı (sentaks, semantik). Diğer üç alt ölçek ise,

morfosentaksın temel alanlarında ortaya çıkarılan bir üretim görevi aracılığıyla dil üretimini değerlendirir. Bunlar; karmaşık cümleler, özne-fiil uyumu ve hal eki kullanımı şeklindedir. Bu altı ölçek, edinim yetkinliğini hesaplamamıza olanak tanıyan maksimum puanlar sağlamaktadır.

Baden-Württemberg Vakfı adına geliştirilen LiSe-DaZ, çocukların Almanca dilinin temel morfolojik, sentaktik ve semantik alanlarındaki dil bilgisini test etmek için çeşitli alt testler kullanır ve hem üretim hem de anlama becerilerini kaydeder. LiSe-DaZ, ikinci dili Almanca olan çocuklar için kendi standartlaştırılmış örneklemine sahip olması ve bu nedenle temel dil becerilerinin aynı edinim aşamasında olan ikinci dili Almanca olan diğer çocuklarla karşılaştırılarak değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından diğer test ve tarama prosedürlerinden farklıdır.

Norm verileri dört yaş grubu için mevcut olan LiSe-DaZ'ın (3;00-3;11, 4;00-4;11, 5;00-5;11, 6;00-6;11 (değerler için bkz. Schulz ve Tracy, 2011: 92, 95-97), ölçtüğü dil becerisi üzerinde çocuğun yetkinliğin belirlenmesi için kesme kriteri %90 olarak belirlenmiştir.

Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve dili anlama gibi becerileri ölçen LiSe-DaZ, tek dilli çocuklar (3;0 ila 6;11 yaş) ve D2 öğrenenler (3;0 ila 7;11 yaş) için ayrı normlar sunarak, iki dilli bir çocuğunun dil becerilerini aynı edinim türündeki çocuklara göre değerlendirmeye ve dolayısıyla düşük performansı belirlemeye olanak tanır.

LiSe-DaZ'ın T-değerleri sağlayan alt testlerinden en az ikisinde T = 50'nin altında SS=1.0'dan fazla performans gösteren çocuklar ya AGG\_R ya da AGG\_B olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grup arasındaki fark ise çocukların Çok Dilli Çocuklar İçin Türkçe Dil Yeterlilik Testi sonuçlarına göre yapılmıştır. Eğer Türkçe dil becerilerinde sapma yoksa, yani gözlenen sapma yalnızca bir dilindeyse AGG\_R; eğer sapma her iki dilinde de gözlemlenebiliyorsa, AGG\_B olmak üzere gruplanmıştır. Geri kalan çocuklar TGG olarak sınıflandırılmıştır.

LiSe-DaZ için belirli kesme noktalarına gelince, bunlar belirli alt testlere ve değerlendirmenin amacına bağlı olarak değişebilir. Tipik olarak, kesme noktaları, anadili Almanca olan çocukların normatif bir örneklemeden elde edilen yüzdelik sıralamalara veya standart puanlara göre belirlenir.

Ocak 2022'deki son güncelleme itibariyle, LiSe-DaZ için ayrıntılı kesme noktaları veya belirli puan yorumları, değerlendirme aracıyla birlikte verilen kılavuzda veya kılavuzlarda bulunabilir. Bu materyallere LiSe-DaZ'ı uygulama ve yorumlama konusunda eğitim almış psikologlar, eğitimciler veya dil ve konuşma terapistleri gibi profesyoneller erişebilir.

### **3.3.6 MAIN (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) Türkçe ve Almanca Versiyonları**

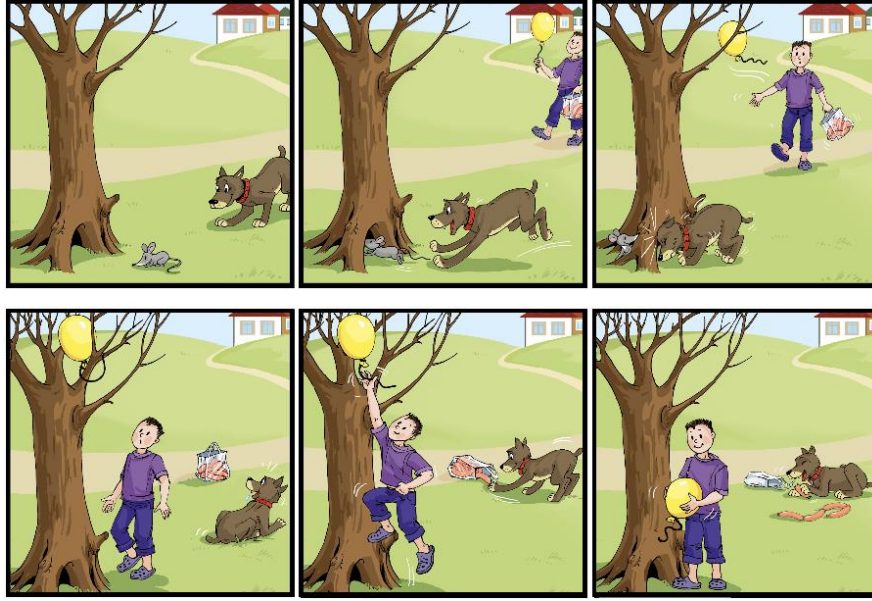
Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı (MAIN; Gagarina vd., 2012, 2015; MAIN-Revised; Gagarina vd., 2019; Bkz. Ek 7-8-9-10-11) he bölüm için iki çift resim dizisinden oluşan ve 3 bölümü olan öyküler kullanılan bir anlatı değerlendirme aracıdır. Her dizi, her biri amaç-girişim-sonuç dizisine sahip üç bölüm içeren bir öyküyü tasvir eden altı resimden oluşur.

MAIN ilk olarak COST Action IS0804 Çok Dilli Bir Toplumda Dil Bozukluğu: Dilsel Örüntüler ve Değerlendirmeye Giden Yol (2009-2013) kapsamında Çalışma Grubu 2 (Anlatı ve Söylem) araştırmacıları tarafından tasarlanmıştır. Araç, öncelikle 3 ila 10 yaş arasındaki tek dilli ve iki dilli çocukların anlatı üretim ve anlama becerilerini farklı dillerde değerlendirmek için geliştirilmiştir. MAIN, makro yapısal unsurların (öykü yapısı bileşenleri) üretimi ile anlaşılmasını ve anlatı yapısal karmaşıklığını değerlendirmenin yanı sıra içsel durum terimlerini (IDT) saymak için bir protokol içerir.

Her bir MAIN öyküsü çocuğa katlanmış bir resim dizisi olarak sunulur. Resimler, altı resimli uzun bir şerit oluşturmak için ikiye kesilen beyaz A4 kağıda renkli olarak basılmıştır. Altı resmin her biri 9'a 9 cm'dir. MAIN resimlerin içeriği, makro yapı, karakterler ve onların eylem ve duygularının yanı sıra kültürler arası uygunluk ve sağlamlık açısından kontrol edilmiştir (Gagarina vd., 2015). Dört MAIN öyküsü uzunluk ve öykü dilbilgisi bileşenleri açısından paraleldir; ancak karakter sayısı bir çiftten diğerine farklılık göstermektedir.

İlk çift olan Kedi ve Köpek öyküleri (MAIN 1) aynı olay örgüsüne ve karakter sayısına (3) sahiptir. Ancak, nesnelere ve genel ortam iki öykü arasında farklılık göstermektedir. Olay örgüsü aşağıdaki gibidir: Bir kelebeği/fareyi yakalamak isteyen oyuncu bir kedi/köpek vardır, hedefini yakalamak için zıplar, ancak başarısız bir şekilde bir çalına/ağaç gövdesine konar (bölüm 1). Bu sırada neşeli bir çocuk elinde bir kova balık/sosis torbası ve bir top/balonla gelir. Hayvanları iş başında görünce irkilen çocuk, topunu/balonunu

yakındaki bir gölde/ağaçta kaybeder. Topunu/balonunu geri almaya çalışır ve sonunda bu girişiminde başarılı olur (bölüm 2). Aynı zamanda, kedi/köpek çocuğun balık kovasını/sosis torbasını görür ve biraz yemeye karar verir. Kedi/köpek kovaya/çantaya doğru atlar ve ödül mamasını yer (bölüm 3). Köpek öyküsü resim serisini Görsel 3.1’de inceleyebilirsiniz.



**Görsel 3.1. Köpek öyküsü**

Görsel 3.1’de sunulan resim dizisinin temsil ettiği Köpek öyküsünün makro yapı bileşenleri örnekleri Tablo 3.3’teki gibidir.

**Tablo 3.3. Köpek Öyküsü makro yapı bileşenleri**

	Köpek Öyküsü		
	Bölüm 1	Bölüm 2	Bölüm 3
<b>Başlangıç İDT</b>	Köpek bir fare görmüş.	Çocuk balonunun ağaçta olduğunu görmüş.	Köpek sosisleri görmüş.
<b>Amaç</b>	Köpek fareyi yakalamak istiyormuş.	Çocuk balonunu geri almaya karar vermiş.	Köpek sosisleri almak istemiş.
<b>Girişim</b>	Köpek farenin üstüne atlamış.	Çocuk balona doğru zıplamış.	Köpek sosisleri almaya çalışmış.
<b>Sonuç</b>	Fare kaçmış ve köpek ağaca toslamış.	Çocuk balonunu kurtarmış.	Köpek sosisleri yemiş.
<b>Tepki İDT</b>	Köpek çok kızmış.	Çocuk sevinmiş.	Köpek mutluymuş.

İDT: İçsel Durum Terimi

İkinci çift olan Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler öyküleri (MAIN 2) aynı sayıda karaktere (5) sahiptir, ancak ilk bölümlerine ilişkin olay örgüsünde biraz farklılık gösterirler. Yavru Kuşlar'ın ilk bölümünde, yuvadaki yavru kuşlar açtır; anneleri bunu görür ve onlara yiyecek getirmek için uçar ve kısa bir süre sonra onları beslemek için geri döner. Yavru Keçiler'in ilk bölümünde, yavru keçilerden biri boğulmaktadır; anne bunu görür ve onu kurtarmak için göle girer. Anne yavrusunu kurtarmayı başarırken diğer yavru keçi bir kenarda durmuş ot yemektedir (bölüm 1). Kalan iki bölüm iki öyküde de oldukça benzerdir. Yaramaz bir kedi/köpek yavru bir kuşu/keçiyi yakalamak için ağaca tırmanır/ileri atlar ve bunu başarmak üzeredir (bölüm 2). Oradan geçen cesur bir köpek/kuş olayı görür ve yavru kuşu/keçiyi kurtarmaya karar verir. Kedinin/köpeğin kuyruğunu ısırır ve başarılı bir şekilde kediyi/köpeği kovalar (bölüm 3).

Tüm öyküleri, esas olarak çocuğun karakterlerin amaçlarını ve içsel durumlarını anlamasını hedefleyen 10 anlama sorusu takip etmektedir. Tablo 3.4'te iki öykü çifti olan MAIN 1 (Kedi, Köpek) ve MAIN 2 (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) arasındaki temel benzerlik ve farklılıkları özetlemektedir. Bu çalışmadaki çocuklar her zaman önce Kedi/Köpek (model öykü), ikinci olarak da Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler (anlatım) şeklide test edildikleri için Kedi/Köpek öyküleri MAIN 1, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler ise MAIN 2 olarak adlandırılmıştır. MAIN (Gagarina vd., 2012; 2015; 2019) kullanım kılavuzu, görseller, kayıtlı öykü ses dosyaları ve 90'dan fazla dil adaptasyonunu telif hakkı ve lisans sözleşmesi formunu imzalamak suretiyle <https://main.leibniz-zas.de/> adresinden temin edilebilmektedir. MAIN içeriklerinin tümü ücretsiz ve ulaşılabilirdir.

**Tablo 3.4.** Dört farklı MAIN öyküsünün özellikleri ve bileşenleri

	MAIN 1		MAIN 2	
	<i>Kedi</i>	<i>Köpek</i>	<i>Yavru Kuşlar</i>	<i>Yavru Keçiler</i>
<b>Bölümler</b>	3	3	3	3
<b>Karakterler</b>	3	3	5	5
<b>Her bölümdeki ana karakter(ler)</b>	Bölüm 1: Kedi ve Kelebek Bölüm 2: Çocuk Bölüm 3: Kedi	Bölüm 1: Köpek ve Fare Bölüm 2: Çocuk Bölüm 3: Köpek	Bölüm 1: Anne ve Yavru Kuşlar Bölüm 2: Kedi ve Yavru Kuş Bölüm 3: Köpek, Kedi ve Yavru Kuşlar	Bölüm 1: Anne ve Yavru Keçi 1 Bölüm 2: Tilki ve Yavru Keçi 2 Bölüm 3: Kuş ve Yavru Keçi 2
<b>Anlama soruları</b>	10	10	10	10

90'dan fazla dilde mevcut olan MAIN'in bu çalışmada kullanılan dil versiyonları Almanca ve Türkçe'dir.

Almanca versiyon MAIN (2012) Antje Skerra, Katrin Reichenbach, Valerie Reichardt ve Natalia Gagarina tarafından geliştirilmiştir. Türkçe versiyon MAIN ise 2012 yılında İlknur Maviş ve A. Müge Tunçer tarafından geliştirilmiş, 2019 yılında yazarlara Semra Selvi Balo da katılmasıyla şu anki güncel haline getirilmiştir.

MAIN, üç farklı modda anlatıları ortaya çıkarmak için kullanılabilir: anlatım (öykü oluşturma), tekrar anlatım veya model öykü. Bu çalışmada model öykü ve anlatım modları kullanılmıştır. Bunun amacı çalışmanın boylamsal olmasından kaynaklanan çocukların birden çok kez her iki dilinde de değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Test edilmişlik hissi ve taşıma etkilerini en aza indirmek amacıyla tekrar anlatım modu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Model öykü görevinde (MAIN 1 öyküleri–Kedi ve Köpek) çocuğa bir öykü dinlettirilip öykü ile ilgili anlama sorularını cevaplaması söylenmiştir. Görevlerden önce çocuğun önüne farklı renkte 3 zarf konulup her bir zarfta başka bir öykü olduğu belirtilir. Fakat zarfların hepsinde araştırma amacına yönelik önceden belirlenmiş olan aynı öykü bulunmaktadır. Böylelikle çocuk zarflardaki öykünün araştırmacı tarafından bilinmediği varsayımı ile daha motive bir şekilde öyküyü dinleyecektir.

Aynı öykü seçimi prosedürü ile öykü seçimi yapıldıktan sonra anlatım görevinde (MAIN 2–Yavru Kuşlar ve Yavru Keçiler) çocuğa öykü resimleri gösterilip resimlere uygun

bir öykü anlatması istenir. Buradaki amaç paylaşılan bilgi etkisini kontrol edebilmek ve ortak dikkat unsurunu en üst düzeye çıkarabilmektir. Çünkü, çocuğun dinleyicinin bildiği bir öyküyü ayrıntılı olarak anlatması beklenemez. Öykü anlatımı bittikten sonra da çocuk anlama sorularına yanıt verir.

### 3.4 Veri Toplama Süreci

Bu bölümde çalışmanın anlatı değerlendirme için uygulanan genel prosedür ve anlatı değerlendirme yapılırken kullanılan dengeleme sistemi açıklanmaktadır. Uygulanan test bataryasının prosedürü her bölüm için özetlenmiştir.

Türkçe ve Almanca veriler boylamsal olarak bu dilleri anadili olarak konuşan ya da anadile yakın konuşan kişiler tarafından farklı zamanlarda toplanmıştır. Çocuklar her bir dilinde model öykü ve anlatım görev türleriyle bir yıl içinde birer kez olmak üzere toplam 3 kez değerlendirilmiştir. Her oturum farklı bir uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiş ve hedeflenen dilde olabildiğince fazla veri elde etmek için çocukla olabildiğince tek dilli bir ortam yaratılmıştır. Her çocuk için testler arasındaki süre 7 gün ile 38 gün arasında değişmiş ve ortalama 13,6 gün (SD= 7,6) olmuştur. Testler için dil sırası dengelenmiştir. Çocukların yaklaşık yarısı önce Türkçe, diğer yarısı ise önce Almanca test edilmiştir.

Uygulayıcılar, çocuğu test etmeden önce ya okulda çocuğun öğretmeniyle ya da evde çocuğun ebeveynleriyle görüşmüştür. İdeal olarak, onay formları uygulayıcı tarafından ebeveynlere verilmiş ve testten önce toplanmıştır. Ebeveynlerle görüşmenin mümkün olmadığı bazı durumlarda, anket formu öğretmenler tarafından ebeveynlere gönderilmiş ve mümkün olduğunda geri toplanmıştır. Kural olarak, testler evde veya okulda (anaokulunda) sessiz bir odada, tercihen çocuk yalnızken gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı durumlarda odada aynı anda bir öğretmen, ebeveyn veya başka çocuklar da bulunmuştur. Bu gibi durumlarda, deneyci ebeveyn veya öğretmenden sessiz olmalarını ve çocuğa yardım etmemelerini istemiştir. Ancak, birkaç vakada yetişkin müdahale etmiştir. Bu durumlarda yetişkin müdahale etmemesi konusunda uyarılmış ve veriler buna göre değerlendirilmiştir. Örneğin, eğer çocuk yetişkinin yardımından sonra doğru bir cevap vermişse, bu cevap doğru olarak sayılmamıştır. Test materyalleri ve kayıt ekipmanları ya çocuk gelmeden önce ya da çocuk geldiğinde odaya yerleştirilmiştir. Bazen uygulayıcı, çocukla bağlantı kurmayı ve rahat ve

samimi bir ortam sağlamayı amaçlayarak çocuktan malzemeleri birlikte yerleştirmesini istemiştir.

Test materyalleri kullanılmadıkları zamanlarda çocuğun görüş alanının dışında tutulmuştur. Oturumlar video ve ses kaydına alınmıştır. Çocuk ve deneyci bir masada karşılıklı oturmuş, böylece deneyci çocuğa MAIN resimlerini gösterirken onları görmediği izlenimi verilmiştir. İdeal olarak kamera, çocuğun resim tablolarında herhangi bir şeyi işaret edip etmediğini görebilmek amacıyla tüm masayı, çocuğun yüzünün bir kısmını ve materyalleri kaydedebilmek için çocuğun biraz arkasına yerleştirilmiştir. Ancak bu ideal ortam, odadaki mobilyaların yerleşimi nedeniyle her zaman mümkün olmamıştır. Özellikle testler evde yapıldığında ve çocuk ve deneyci bir köşedeki kanepede oturmak zorunda kaldığında, kamerayı istenilen şekilde yerleştirmek mümkün olmamıştır. Ses kayıt cihazı masanın üzerinde, deneyci ile çocuk arasında, mikrofon çocuğa dönük olacak şekilde tutulmuştur. Hem ses hem de video kayıt cihazları oturumlar boyunca çalışır durumda tutulmuştur.

Türkçe testlerin sırası 2 versiyonda gerçekleşmiştir. 1. versiyon: SON-R 2½-7, MAIN 1 (Kedi veya Köpek), Çok Dilli Çocuklar için Türkçe Yeterlilik Testi, MAIN 2 (Yavru Kuşlar veya Yavru Keçiler) ve LiSe-Daz şeklindeyken 2. Versiyon: SON-R 2½-7, MAIN 1 (Kedi veya Köpek), LiSe-Daz, MAIN 2 (Yavru Kuşlar veya Yavru Keçiler) ve Çok Dilli Çocuklar için Türkçe Yeterlilik Testi şeklinde uygulanmıştır. Farklı görevler arasında çocuk bir çıkartma ile ödüllendirilmiştir.

Uygulanan dil testlerinden sonra her iki dilinde de iki dilli normlara göre akranlarından ayrılan çocuklar bir DKT'ye yönlendirilmiş ve yönlendirilen çocuklar beklenildiği üzere dil bozukluğu tanısı almış ve terapi sürecine başlamıştır. Bu grup bu çalışmada AGG\_DB grubu olarak tanımlanmıştır. Sadece tek bir dilinde sapma gözlemlenen çocuklara ise aile temelli dil destek programı çerçevesinde yeterlilik düzeyi düşük olan (bu örneklem grubunda D2: Almanca) için danışmanlık verilmiş ve süreç boyunca takip edilmiştir. Bu grup bu çalışmada AGG\_R grubu olarak tanımlanmıştır.

### **3.4.1 Dengeleme**

Çocukların anlatı becerileri değerlendirilirken MAIN yönergeleri tarafından bildirilen ve mutlaka uygulanması gereken dengeleme sistemine göre hareket edilmiştir. Dengeleme, çocukların anlatacağı ve/veya anlama sorularını cevaplayacağı öykülerin dil ve

öykü açısından dengelenmesidir (Kedi/Köpek-tekrar anlatım/model öykü ve Yavru kuşlar/Yavru keçiler-anlatım). Aşağıdaki Tablo 3.5'te dengeleme prosedürünü inceleyebilirsiniz.

Bu çalışmada da Tablo 3.5'te verilen öykü/dil tercihleri sıralaması kullanılarak çocuklar 3 kez (en az 3 model öykü ve anlatım) değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere ait veriler ayrı test noktaları olarak değil toplu olarak analizlere dahil edilmiştir. MAIN uygulamasına dair detaylı tüm bilgileri MAIN kullanım kılavuzunda bulabilirsiniz.

**Tablo 3.5.** İki dilli çocuklarda anlatı değerlendirmelerinin dengelenmesi için kılavuz ilkeler (Gagarina vd., 2012)

<b>Çocuk No:</b>	<b>Dil</b>	<b>Tekrar anlatım/ Model öykü</b>	<b>Anlatım</b>	<b>Dil</b>	<b>Tekrar anlatım/ Model öykü</b>	<b>Anlatım</b>
1	D1	Kedi	Yavru Kuşlar	D2	Köpek	Yavru Keçiler
2	D1	Kedi	Yavru Keçiler	D2	Köpek	Yavru Kuşlar
3	D2	Kedi	Yavru Keçiler	D1	Köpek	Yavru Kuşlar
4	D2	Kedi	Yavru Kuşlar	D1	Köpek	Yavru Keçiler
5	D1	Köpek	Yavru Kuşlar	D2	Kedi	Yavru Keçiler
6	D1	Köpek	Yavru Keçiler	D2	Kedi	Yavru Kuşlar
7	D2	Köpek	Yavru Keçiler	D1	Kedi	Yavru Kuşlar
8	D2	Köpek	Yavru Kuşlar	D1	Kedi	Yavru Keçiler

### 3.5 Verilerin Analizi

TGG, AGG\_R ve AGG\_DB çocuklarının ürettiği anlatılar önce çevrim yazıya dönüştürülmüş, sonra bu çevrim yazılar MAIN'in önerdiği süreçlerle kodlanmış ve CLAN (2000) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizden sonra bu anlatı üretimleri ve anlama bölümüne verilen yanıtlar yine MAIN kullanım kılavuzu rehberliğinde puanlanmıştır. Hem transkripsiyon ve kodlama hem de puanlama süreçleri her dil için bu çalışmanın da araştırmacısının bulunduğu en az 3 dilbilim lisansüstü öğrencisi tarafından gerçekleştirilmiş ve puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır. Bu süreçte her çocuğun her dilinde her bir öyküde %95'lik uzlaşa sağlanamadığı durumlarda puanlayıcılar bir araya gelip farklılaşan noktalar hususunda tartışmış ve sonunda ortak bir uzlaşmaya varılmıştır.

### 3.5.1 Transkripsiyon

Anlatılar, ses kayıtları temel alınarak yazıya dökülmüştür. Bu, video kayıtlarından elde edilen bilgilerle tamamlanmıştır. Teknik sorunlar nedeniyle ses kayıtlarının mevcut olmadığı veya çocuğun ne söylediğini duymanın mümkün olmadığı bazı durumlarda video kayıtları kullanılmıştır.

Transkripsiyonlar, MAIN'in transkripsiyon için önerdiği kılavuz ilkelere uyularak ve CLAN62 (Computerized Language Analysis: Bilgisayarlı Dil Analizi) programı (MacWhinney, 2000) kullanılarak yapılmıştır.

Tüm transkriptler için Türkçe ve Almancanın standart yazım kuralları kullanılmıştır. Çocuğun telaffuzundaki küçük farklılıklar çocuğun söylediği gibi yazıya dökülmüş ve orijinal kelime formata uygun olarak kodlanarak yazılmıştır, böylece CLAN62 (MacWhinney, 2000) programı ile otomatik olarak analiz edilebilmiştir.

### 3.5.2 Puanlama

Çevrimyazıya dönüştürülen anlatılar MAIN kullanım kılavuzunda önerildiği şekliyle kodlanmış ve yine kılavuz esas alınarak her bir makro yapı bileşeni kendine özgü yöntemlerle puanlanmıştır. Puanlama her makro yapı bileşeni için farklılaşan sistemlerle gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı her bir makro yapı puanlanması ayrı ayrı anlatılacaktır. Öncelikle, puanlanacak makro yapı bileşenlerine genel çerçeveden bakmak puanlama hususu hakkında daha net bilgi verecektir. Bu yapılar üretim boyutu için; öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleridir. Bunlara ek olarak bir de anlama boyutunun puanlanması söz konusudur.

Tüm makro yapıların puanlanmasında alınabilecek maksimum puanlar Tablo 3.6'da verilmiştir. Daha ayrıntılı bilgi için <https://main.leibniz-zas.de/> adresinden MAIN kılavuzuna ulaşılabilir.

**Tablo 3.6.** MAIN makro yapı puanlamasında kullanılan madde ve maksimum puanlar

Makro Yapı Bileşenleri		Madde Puanı	Maksimum Puan	
Üretim	<i>Öykü Yapısı</i>	1	17	
	<i>Yapısal</i>	Yalnızca Amaç	2	6
	<i>Karmaşıklık</i>	Girişim+Sonuç (GS)	1	3
		Amaç+Girişim (AG)	2	6
		Amaç+Sonuç (AS)	2	6
		Amaç+Girişim+Sonuç (AGS)	3	9
<i>İçsel Durum Terimleri</i>	1(her bir terim kullanımı için)	Sınırlama yok		
Anlama	<i>Anlama Soruları</i>	1	10	

#### *Öykü yapısı puanlaması*

Bu bölümde çocuğun öyküyü 3 bölümde, her bir bölümde karakterin *amacı*, bu amaç için bulunduğu *girişim* eylemi, girişimin *sonucu* ve *içsel durumun* ifadesi şeklinde bileşenler üretmesi beklenmektedir. Her bölüm için başlangıç içsel durum ifadesi ve tüm öykü başında yer ve zaman bildiren bilginin de verilmesiyle bir çocuk bu bölümden toplam 17 puan almaktadır. Çocuğun yanlış cevapladığı ya da hiç cevaplayamadığı sorulara 0 puan verilirken her bir ögenin üretimi çocuğa her biri için 1'er puan kazandırmaktadır.

#### *Yapısal karmaşıklık puanlaması*

Yapısal karmaşıklık, toplam öykü anlatımında üretilen amaçların (A), girişimlerin (G) ve sonuçların (S) sayısı (maksimum dokuz puan) ve bölüm başına üretilen amaçların, girişimlerin ve sonuçların sayısı (maksimum 3 puan) açısından ele alınmıştır. Anlatının AGS unsurları açısından karmaşıklığını incelemek için AGS karmaşıklığı olarak adlandırılan bir ölçü hesaplanmış ve burada G/GS kullanımına 1 puan; A veya AG/AS üretimine 2 puan; tam AGS dizilerine ise 3 puan verilmiştir.

Bu ağırlıklandırılmış puanlama öykünün 3 bölümünde yer alan 3 ayrı bileşenin 3 ayrı karmaşıklık düzeyi ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Amaç çocuğun bir bölümü hangi düzeyde tamamlanmış şekilde anlatabildiğini belirlemektir. Bu düzeyler i) diziler (hiçbir A ifadesinin üretilmediği), ii) tamamlanmamış bölümler (bir A ifadesi içeren, ancak bir G veya

S atlanması nedeniyle tam bir AGS yapısından yoksun olan) ve iii) tam bölümler (üç AGS bileşeninin tümünü içeren). Bu puanlama her bir bölüm için yapılmakta olup, toplam 3 bölüm olduğu için bir çocuğun bir öyküde yapısal karmaşıklık bölümünde alabileceği maksimum puan 9'dur.

#### *İçsel durum terimleri puanlaması*

MAIN puanlanması açısından en kolay gibi görünen ama aslında bir hayli de zorlayıcı olan içsel durum ifadeleri bu bölümde puanlanmaktadır. Çocuğun her bir bölüm için bölümü oluşturan bileşenler dışında ürettiği yapılar bu bölümde ele alınır ve bunların içsel durum ifadesi olup olmadığı ve içsel durum ifadesi ise hangi kategoride yer aldığı analiz edilir. Üretilen her bir ifade bir sefer de üretilse tekrarlı da üretilse 1'er puan alır ve bu bölüm için maksimum bir puan sınırlaması yoktur. Bu çalışmada üretilen içsel durum terimleri kategorik olarak incelenmemiş yalnızca frekans hesabı yapılarak çalışma analizinde kullanılmıştır.

#### *Anlama puanlaması*

Anlama becerisinin olduğu bölümde toplamda 10 soru yer almaktadır ve dolayısıyla alınabilecek maksimum puan 10'dur. Çocuklar doğru cevapları için her bir soru başına 1 puan almakta, yanlış cevaplar ise 0 puan ile sonuçlanmaktadır. Bu soruların hedeflediği bileşenler karakterlerin amaçları ve içsel durumlarının anlaşılmasıdır, çünkü resimlerden çıkarılabilecek özellikler bu ikisidir. Sorulardan 3'ü öykü karakterinin amacının anlaşılmasına yönelikken 6'sı başlangıç olayına veya sonuçlara yöneltilen tepkilerle ilişkili içsel durumların anlaşılmasına yöneliktir. Son soru ise çocuğun tüm öyküden çıkarabileceği ve muhakeme yeteneğini de amaçlayan durumun anlaşılmasını hedeflemektedir.

### **3.6 İstatistiksel Analizler**

Araştırma sorularının bulgularına yönelik yapılmış olan analizler şöyle sıralanabilir; sürekli değişkenler için ortalama (standart sapma), kategorik değişkenler için frekans dağılımları, değişkenler arasındaki ilişkiler için Spearman's Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Makro yapı puanlarının dil ve bozukluk durumuna göre karşılaştırılmasında bağımsız değişkenlerin ana ve etkileşimli etkileri iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Anlatım ve model öykü anlama puanlarının görev türü, dil ve bozukluk durumuna göre karşılaştırılmasında ise üç yönlü varyans analizi (Three-Way

ANOVA) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analiz ve sonuçların görselleştirilmesi RStudio Version (2023.12.) ile gerçekleştirilmiştir.

#### **4. BULGULAR**

Bu bölümde çalışmanın amaç sorularına ait cevaplar, yapılan istatistiksel analizler sonucu sunulmaktadır. Bu doğrultuda, makro yapı bileşenlerine (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama) ait puanların, gruplar (TGG, AGG\_R ve AGG\_DB) ve dil (Türkçe, Almanca) bağımsız değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği; anlama makro yapı bileşene ait puanların görev türüne (model öykü ve anlatım) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak, yaş ve makro yapı bileşenlerine ait puanlar arası bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular araştırma soruları sırasını takip etmektedir.

#### **4.1 Makro Yapı Puanlarının Gruplar Arası ve Gruplar İçi Diller Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, anlatım görevinden elde ettikleri öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama puanları ve model öykü görevinden elde ettikleri anlama puanları karşılaştırılarak belirlenmiştir. Grup ve dil değişkenlerinin makro yapı puanları üzerindeki ana etkisi ve etkileşimli etkileri iki yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir.

##### **4.1.1 “Öykü yapısı” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular**

Ortam, Başlangıç İDT, Amaç, Girişim, Sonuç ve Tepki İDT gibi makro yapı bileşenlerini hedefleyen ‘öykü yapısı’, çocukların üretim yaptıkları 3 makro yapıdan biridir. Her bir makro yapı bileşeninin 1’er puan olduğu bu bölümde toplam puan 17’dir. TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarındaki çocuklar ‘öykü yapısı’ puanlarını anlatım görevinde Türkçe ve Almanca olmak üzere her iki dilde elde etmişlerdir. Her grup kendi içinde Almanca ve Türkçe puanları ve gruplar arası bozukluk durumları çerçevesinde karşılaştırılmıştır. TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “öykü yapısı” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

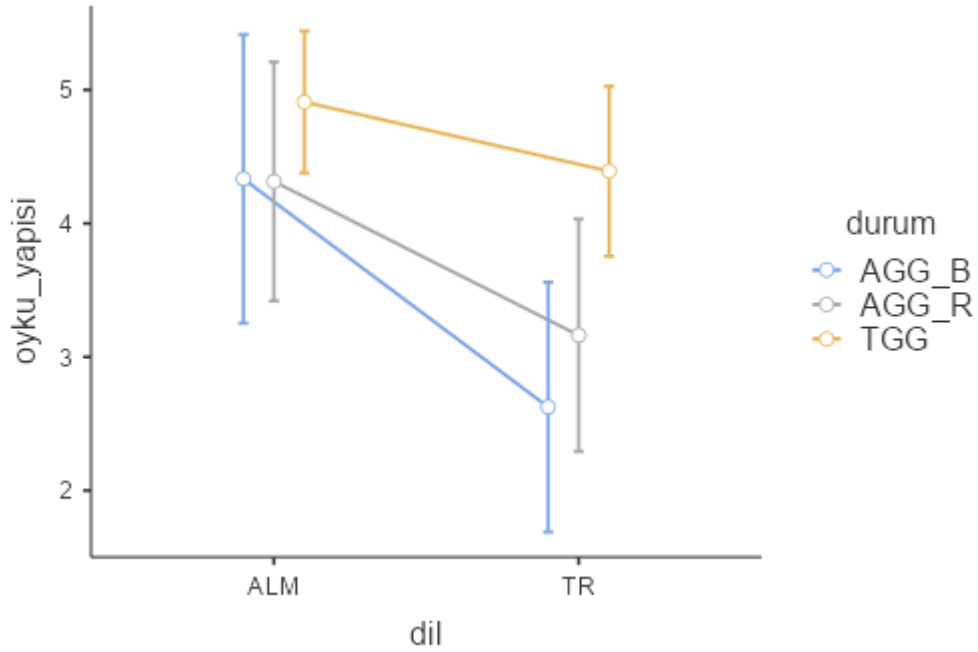
**Tablo 4.1.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “öykü yapısı” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları

Durum	Dil	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
TGG (n= 34)	TR	4.39	0.324	3.75	5.03
	ALM	4.91	0.270	4.38	5.44
AGG_R (n= 15)	TR	3.16	0.442	2.29	4.03
	ALM	4.31	0.455	3.42	5.21
AGG_B (n= 12)	TR	2.63	0.475	1.69	3.56
	ALM	4.33	0.549	3.25	5.41

ALM= Almanca, TR= Türkçe, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.1’de görülebileceği üzere 3 grupta da çocukların Almanca öykü yapısı puanlarının ortalamaları Türkçeye göre daha yüksektir. TGG grubunun Almanca öykü yapısı puan ortalaması 4.91 iken Türkçe öykü yapısı puan ortalaması 4.39’tur. AGG\_R grubunun Almanca öykü yapısı puan ortalaması 4.31 iken Türkçe öykü yapısı puan ortalaması 3.16’dır. Son olarak, AGG\_B grubunun Almanca öykü yapısı puan ortalaması 4.33 iken Türkçe öykü yapısı puan ortalaması 2.63’tür. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun hem Türkçe hem de Almanca dillerindeki öykü yapısı puanları AGG\_R ve AGG\_B gruplarından daha yüksektir. Yalnızca AGG\_R grubunun Almanca öykü yapısı puanı AGG\_B grubunun Almanca puanından çok minimal bir farkla düşüktür.

Yapılan iki yönlü ANOVA analizi sonucu, öykü yapısı bileşenine ait puanlar üzerinde dilin (Türkçe ya da Almanca) istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir ( $F(1, 290) = 10.30, p = 0.001$ ). Şekil 4.1’den de görülebileceği gibi çocukların ‘öykü yapısı’ bölümünden aldıkları puanlar Almandada Türkçelerine göre daha yüksektir. Durumun da (AGG\_B, AGG\_R, TGG) anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $F(2, 290) = 5.31, p = 0.005$ ). Yapılan Post Hoc testine göre, TGG grubun puanları Türkçe dilinde AGG\_B ( $p < .001$ ) ve AGG\_R ( $p = 0.011$ ) gruplarından yüksektir.



**Şekil 4. 1.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının öykü yapısı bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.1'e bakıldığında dil ve durum değişkenlerinin Türkçe ve Almanca öykü yapısı makro puanına ana etkisi görülmektedir. Fakat, Tablo 4.2'de de görüldüğü üzere dil ve durum etkileşimi anlamlı değildir ( $F(2, 290) = 1.11, p = 0.331$ ).

**Tablo 4.2.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının "öykü yapısı" bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları

	KT	sd	Kareler Ortalaması	F	p
dil	74.5	1	74.54	10.30	0.001
durum	76.8	2	38.40	5.31	0.005
dil * durum	16.0	2	8.02	1.11	0.331
Hata	2098.0	290	7.23		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = ANOVA testi F değeri

#### 4.1.2 "Yapısal karmaşıklık" makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Yapısal karmaşıklık, toplam öykü anlatımında üretilen amaçların (A), girişimlerin (G) ve sonuçların (S) oranı (maksimum dokuz puan) ve bölüm başına üretilen amaçların, girişimlerin ve sonuçların oranı (maksimum 3 puan) açısından ele alınmıştır. Anlatının AGS

unsurları açısından karmaşıklığını incelemek için AGS karmaşıklığı olarak adlandırılan bir ölçü hesaplanmış ve burada G/GS kullanımına 1 puan; A veya AG/AS üretimine 2 puan; tam AGS dizilerine ise 3 puan verilmiştir. Toplam 3 bölüm olduğu için alınabilecek en yüksek puan 9'dur.

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Almanca ve Türkçe dillerinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanlarının betimsel analizleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

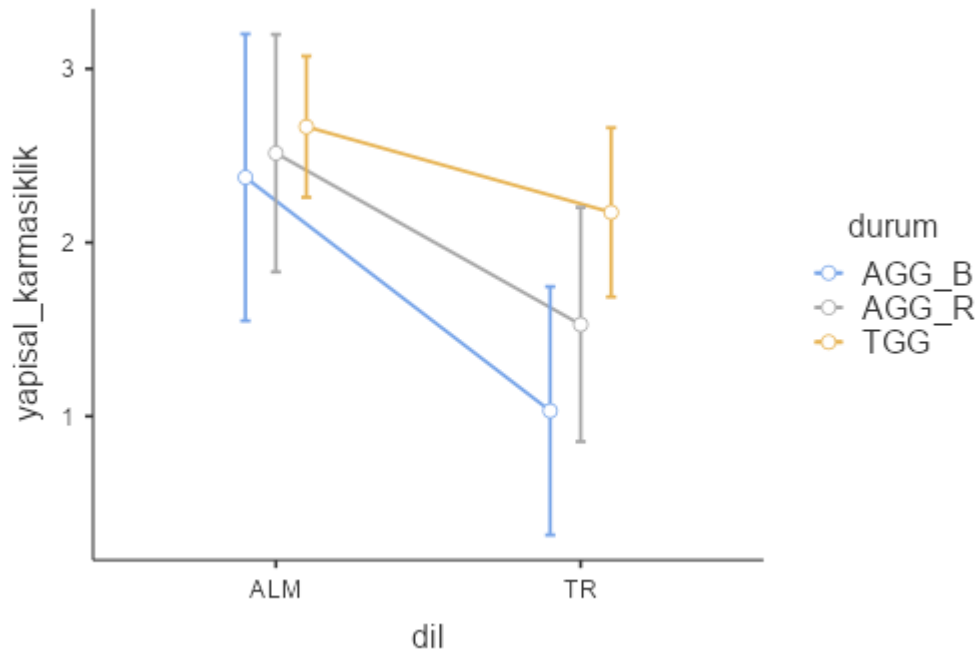
**Tablo 4.3.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları "yapısal karmaşıklık" bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları

Durum	Dil	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
TGG (n= 34)	TR	2.17	0.247	1.687	2.66
	ALM	2.67	0.207	2.260	3.07
AGG_R (n= 15)	TR	1.53	0.342	0.854	2.20
	ALM	2.51	0.347	1.831	3.20
AGG_B (n= 12)	TR	1.03	0.363	0.316	1.75
	ALM	2.37	0.419	1.549	3.20

ALM= Almanca, TR= Türkçe, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.3'ten de görülebileceği üzere çocukların 3 grupta da yapısal karmaşıklık puanlarının ortalamaları Almanca dillerinde Türkçe dillerine göre daha yüksektir. TGG grubunun Almanca yapısal karmaşıklık puan ortalaması 2.67 iken Türkçe yapısal karmaşıklık puan ortalaması 2.17'dir. Öte yandan, AGG\_R grubunun Almanca yapısal karmaşıklık puan ortalaması 2.51 iken Türkçe yapısal karmaşıklık puan ortalaması 1.53'tür. Son olarak, AGG\_B grubunun Almanca yapısal karmaşıklık puan ortalaması 2.37 iken Türkçe yapısal karmaşıklık puan ortalaması 1.03'tür. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun hem Türkçe hem de Almanca dillerindeki yapısal karmaşıklık puanları AGG\_R ve AGG\_B gruplarından daha yüksektir. Son olarak da, AGG\_R grubunun Türkçe ve Almanca yapısal karmaşıklık makro yapı puanlarının AGG\_B grubunun puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan ANOVA analizi sonucu yapısal karmaşıklık bileşenine ait puanlar üzerinde dilin (Türkçe ya da Almanca) istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir ( $F(1, 289) = 12.27, p < .001$ ). Şekil 4.2’den de görülebileceği gibi çocukların ‘yapısal karmaşıklık’ bölümünden aldıkları puanlar Almandada Türkçelerine göre daha yüksektir. Durumun (AGG\_B, AGG\_R, TGG) etkisi ise sınırda anlamlıdır ( $F(2, 289) = 2.80, p = 0.062$ ). Şekil 4.2’de de görülebileceği gibi, TGG grup Türkçe dilinde AGG\_B ( $p = 0.002$ ) ve AGG\_R ( $p = 0.053$ ) gruplarından pozitif yönde farklılaşmaktadır.



**Şekil 4. 2.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının yapısal karmaşıklık bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.2’ye bakıldığında dil ve durum değişkenlerinin Türkçe ve Almanca yapısal karmaşıklık makro puanına ana etkisi görülmektedir. Fakat, Tablo 4.4’ten de görülebileceği üzere dil ve durum etkileşimi bakıldığında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır ( $F(2, 289) = 1.00, p = 0.368$ ).

**Tablo 4. 4.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının “yapısal karmaşıklık” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları

	KT	sd	Kareler Ortalaması	F	P
dil	51.80	1	51.80	12.27	< .001
durum	23.65	2	11.83	2.80	0.062
dil * durum	8.47	2	4.23	1.00	0.368
Hata	1220.22	289	4.22		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = Varyans

#### 4.1.3 “İşsel durum terimleri” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Çocuğun her bir bölüm için bölümü oluşturan bileşenler dışında ürettiği yapılar ele alındığı işsel durum terimleri bölümünde üretilen yapıların işsel durum ifadesi olup olmadığı ve işsel durum ifadesi ise hangi kategoride yer aldığı analiz edilmektedir. Üretilen her bir ifade 1 puan alır ve bu bölüm için maksimum bir puan sınırlaması yoktur. Bu çalışmada üretilen işsel durum terimleri kategorik olarak incelenmemiş yalnızca frekans hesabı yapılarak çalışma analizinde kullanılmıştır.

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Almanca ve Türkçe dillerinde aldıkları işsel durum terimleri puanlarının betimsel analizleri Tablo 4.5’te verilmiştir.

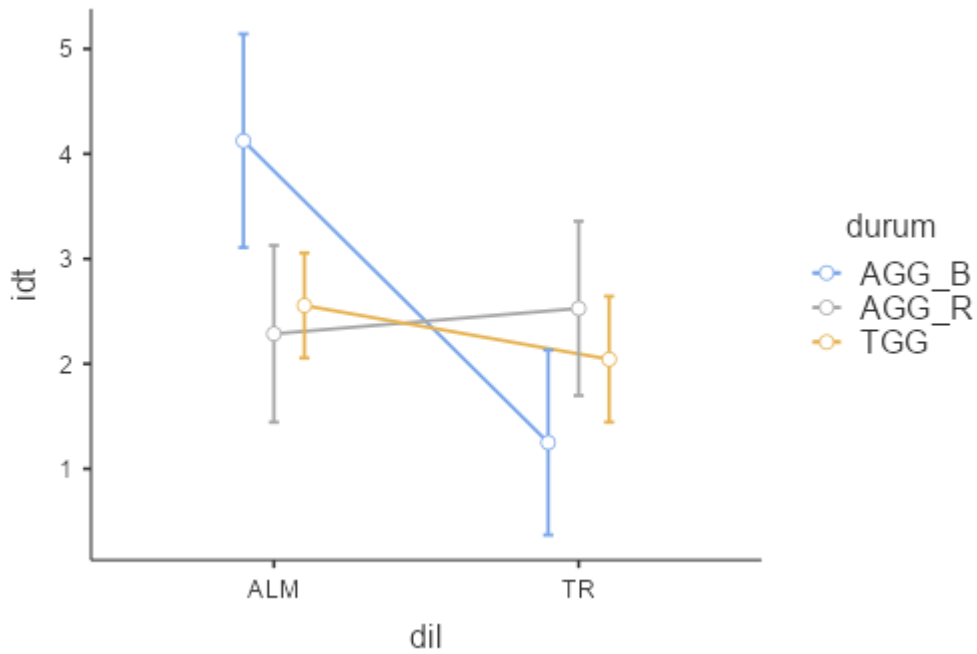
**Tablo 4.5.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “işsel durum terimleri” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları

Durum	Dil	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
TGG (n= 35)	TR	2.04	0.305	1.444	2.64
	ALM	2.56	0.254	2.055	3.06
AGG_R (n= 15)	TR	2.53	0.422	1.697	3.36
	ALM	2.29	0.428	1.444	3.13
AGG_B (n= 12)	TR	1.25	0.448	0.369	2.13
	ALM	4.13	0.517	3.108	5.14

ALM= Almanca, TR= Türkçe, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.5'ten de görülebileceği üzere çocukların 2 grupta (AGG\_B ve TGG) içsel durum terimleri puanlarının ortalamaları Almanca dillerinde Türkçe dillerine göre daha yüksektir. Bu eğilim AGG\_R grubunda tam tersi bir görünümde. TGG grubunun Almanca içsel durum terimleri puan ortalaması 2.56 iken Türkçe içsel durum terimleri puan ortalaması 2.04'tür. Öte yandan, AGG\_B grubunun Almanca içsel durum terimleri puan ortalaması 4.13 iken Türkçe içsel durum terimleri puan ortalaması 1.25'tir. Farklı bir eğilimde olan AGG\_R grubunun ise Almanca içsel durum terimleri puan ortalaması 2.56 iken Türkçe içsel durum terimleri puan ortalaması 2.04'tür. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun Türkçe içsel durum terimleri puanı AGG\_B grubunun Türkçe puanlarından yüksekken AGG\_R grubundan düşüktür. Diğer yandan, TGG grubun Almanca içsel durum terimleri puanı AGG\_R grubundan yüksekken AGG\_B grubundan düşüktür.

Şekil 4.3'te de belirtildiği gibi, yapılan ANOVA analizi, dilin (Türkçe ya da Almanca) içsel durum terimleri puanları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir ( $F(1, 289) = 10.031, p = 0.002$ ). Ama bu etki yalnızca AGG\_B grubunda gözlemlenmiştir. AGG\_B grubu Almanca dilinde Türkçe dilline göre daha fazla içsel durum terimi üretmiştir ( $p < .001$ ). Durumun ise (AGG\_B, AGG\_R, TGG) etkisi anlamlı değildir ( $F(2, 289) = 0.482, p = 0.618$ ).



**Şekil 4. 3.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının içsel durum terimleri bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.3'e bakıldığında dil değişkeninin yalnızca AGG\_B grubunun içsel durum terimleri makro puanına ana etkisi görülmektedir. Durum için ise bu etki görülememektedir. Fakat, Tablo 4.6'da da görülebileceği gibi dil ve durum etkileşimi anlamlıdır ( $F(2, 289) = 6.370, p = 0.002$ ). Post Hoc testler, Almanca ve Türkçe arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir ( $p = 0.002$ ). TGG ve AGG\_B gruplarında Almanca içsel durum terimleri puanları Türkçe puanlarından yüksekken, AGG\_R grubunda bu durum tam tersidir. Yani, Türkçe içsel durum terim puanları Almancadan daha yüksektir. Ayrıca, AGG\_B grubu Almanca içsel durum terimleri puanları diğer gruplardan yüksekken, Türkçede bu puanlar diğer gruplardan düşüktür.

**Tablo 4. 6.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının “içsel durum terimleri” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları

	KT	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
dil	64.29	1	64.29	10.031	0.002
durum	6.18	2	3.09	0.482	0.618
dil * durum	81.65	2	40.82	6.370	0.002
Hata	1852.05	289	6.41		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = Varyans

#### 4.1.4 “Anlatım görevi sonrası anlama” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Anlama becerisinin değerlendirildiği bu bölümde toplamda 10 soru yer almaktadır ve dolayısıyla alınabilecek maksimum puan 10'dur. Çocuklar doğru cevapları için her bir soru başına 1 puan almakta, yanlış cevaplar ise 0 puan ile sonuçlanmaktadır. Bu soruların hedeflediği bileşenler karakterlerin amaçları ve içsel durumlarının anlaşılmasıdır, çünkü resimlerden çıkarılabilecek özellikler bu ikisidir. Sorulardan 3'ü öykü karakterinin amacının anlaşılmasına yönelikken 6'sı başlangıç olayına veya sonuçlara yöneltilen tepkilerle ilişkili

işsel durumların anlaşılmasına yöneliktir. Son soru ise çocuğun tüm öyküden çıkarabileceği ve muhakeme yeteneğini de amaçlayan durumun anlaşılmasını hedeflemektedir.

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Almanca ve Türkçe dillerinde aldıkları anlama puanlarının betimsel analizleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “anlatım görevi anlama” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları

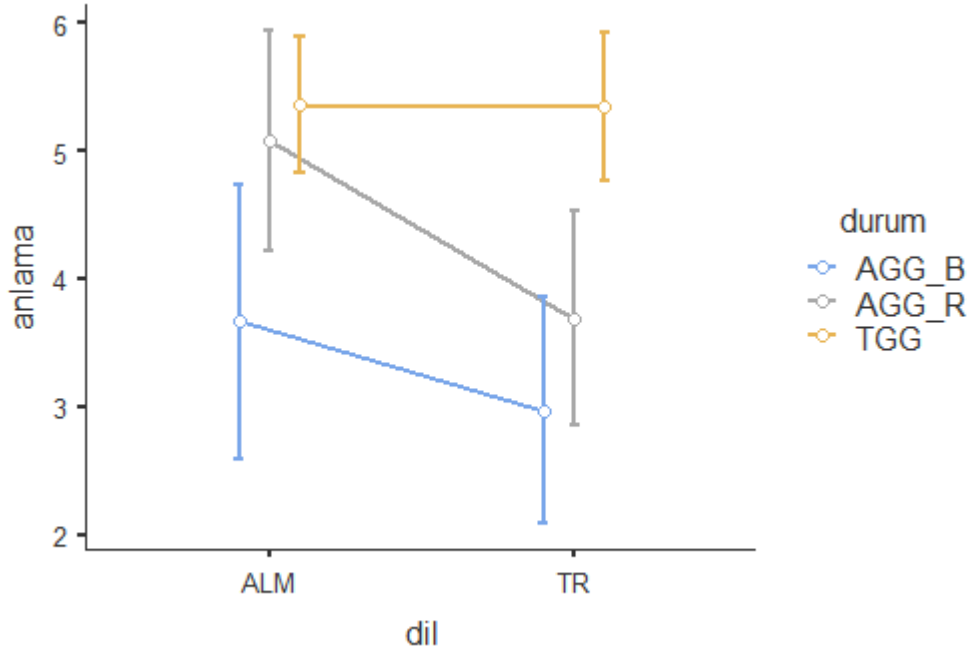
Durum	Dil	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
TGG (n= 34)	TR	5.35	0.294	4.77	5.93
	ALM	5.36	0.273	4.83	5.90
AGG_R (n= 15)	TR	3.69	0.428	2.85	4.54
	ALM	5.08	0.440	4.22	5.95
AGG_B (n= 12)	TR	2.97	0.452	2.08	3.86
	ALM	3.67	0.546	2.59	4.74

ALM= Almanca, TR= Türkçe, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.7’den de görülebileceği üzere çocukların TGG grup haricinde anlama puanlarının ortalamaları Almanca dillerinde Türkçe dillerine göre daha yüksektir. TGG grubunun Almanca anlama puan ortalaması 5.36 iken Türkçe anlama puan ortalaması 5.35’dir. Öte yandan, AGG\_R grubunun Almanca anlama puan ortalaması 5.08 iken Türkçe anlama puan ortalaması 3.69’dur. Son olarak, AGG\_B grubunun Almanca anlama puan ortalaması 3.67 iken Türkçe anlama puan ortalaması 2.97’dir. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun hem Türkçe hem de Almanca anlama makro yapı puanları AGG\_R ve AGG\_B grubunun Türkçe ve Almanca puanlarından yüksektir.

Şekil 4.4’te de belirtildiği gibi, yapılan ANOVA analizi, dilin (Türkçe ya da Almanca) anlama puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir ( $F(1, 002) = 3.24, p = .068$ ). Bu, dilin bağımsız değişken olarak ele alındığında, gözlemlenen değişkenlerde anlamlı farklılıklar yaratmadığını göstermektedir. Durumun etkisi ise daha da belirgin bir görünümde ( $F(2, 308) = 13.43, p < .001$ ). Bu, durum değişkeninin önemli bir etkiye sahip olduğunu ve gruplar arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Şekil

4.4'te de görülebileceği üzere, TGG grup Türkçe dilinde AGG\_B ( $p < .001$ ) ve AGG\_R ( $p = 0.014$ ) gruplarından pozitif yönde ayrıışmaktadır.



**Şekil 4.4.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.4'e bakıldığında dil değişkeninin anlama makro puanına ana etkisinin olmadığı, ancak durum değişkeninin anlama makro yapı puanlarına ana etkisi olduğu görülmektedir. Fakat, dil ve durumun etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F(2, 308) = 1.81, p = .165$ ). Bu, bu iki değişkenin birlikte ele alındığında anlamlı bir etki yaratmadığını gösterir. Tablo 4.8'de dil ve durumun etkileşimlerinin anlama üzerine etkisi olmadığı görülebilir.

**Tablo 4.8.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının "anlatım görevi anlama" bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları

	KT	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
dil	30.3	1	30.31	3.24	0.068
durum	192.2	2	96.12	13.43	< .001
dil * durum	26.0	2	12.98	1.81	0.165
Hata	2204.5	308	7.16		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = Varyans

#### 4.1.5 “Model öykü görevi anlama” makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Model öykü görevindeki anlama becerisi de anlatım görevindeki anlama becerisi ile aynı standartta değerlendirilmektedir. Tekrar etmek gerekirse, bu bölümde toplamda 10 soru yer almaktadır ve dolayısıyla alınabilecek maksimum puan 10’dur. Çocuklar doğru cevapları için her bir soru başına 1 puan almakta, yanlış cevaplar ise 0 puan ile sonuçlanmaktadır. Bu soruların hedeflediği bileşenler karakterlerin amaçları ve içsel durumlarının anlaşılmasıdır, çünkü resimlerden çıkarılabilecek özellikler bu ikisidir. Sorulardan 3’ü öykü karakterinin amacının anlaşılmasına yönelikken 6’sı başlangıç olayına veya sonuçlara yöneltilen tepkilerle ilişkili içsel durumların anlaşılmasına yöneliktir. Son soru ise çocuğun tüm öyküden çıkarabileceği ve muhakeme yeteneğini de amaçlayan durumun anlaşılmasını hedeflemektedir.

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Almanca ve Türkçe dillerinde aldıkları model öykü görevi anlama puanlarının betimsel analizleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “model öykü görevi anlama” bileşenine ait puanların betimsel analiz sonuçları

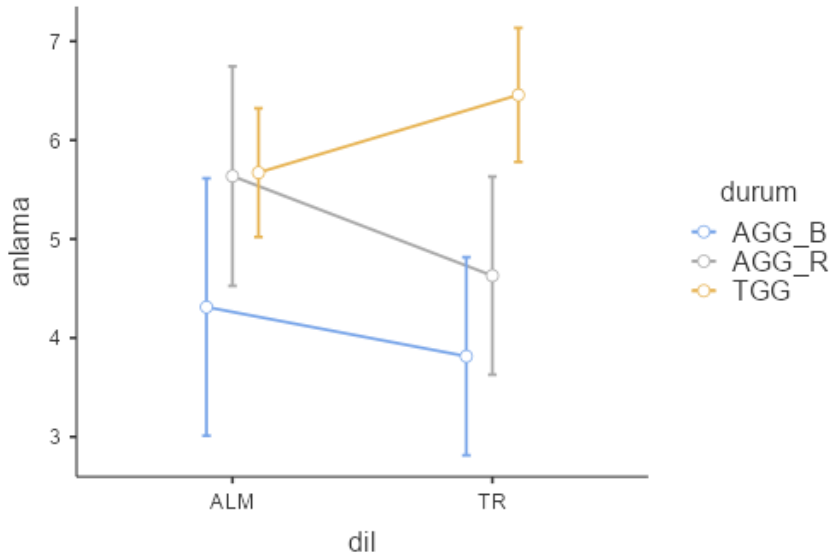
Durum	Dil	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
				Düşük	Yüksek
TGG (n= 34)	TR	6.46	0.344	5.78	7.14
	ALM	5.67	0.330	5.02	6.32
AGG_R (n= 15)	TR	4.63	0.508	3.63	5.63
	ALM	5.64	0.563	4.53	6.75
AGG_B (n= 12)	TR	3.81	0.508	2.81	4.82
	ALM	4.31	0.660	3.01	5.61

ALM= Almanca, TR= Türkçe, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.9’den da görülebileceği üzere çocukların 2 grupta (AGG\_B ve AGG\_R) anlama puanlarının ortalamaları Almanca dillerinde Türkçe dillerine göre daha yüksektir. TGG grupta bu eğilim tam tersi yöndedir. AGG\_B grubunun Almanca anlama puan ortalaması 4.31 iken Türkçe anlama puan ortalaması 3.81’dir. Öte yandan, AGG\_R grubunun

Almanca anlama puan ortalaması 5.64 iken Türkçe anlama puan ortalaması 4.63'dür. Son olarak, bu eğilimin farklılaştığı TGG grubunun Almanca anlama puan ortalaması 5.67 iken Türkçe anlama puan ortalaması 6.46'dır. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun hem Türkçe hem de Almanca anlama makro yapı puanları AGG\_R ve AGG\_B grubunun Türkçe ve Almanca puanlarından yüksektir. Fakat bu fark TGG grubun Almanca anlama puanları ile AGG\_R grubunun Almanca anlama puanları arasında oldukça azdır.

Şekil 4.5'te de belirtildiği gibi, yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, dilin (Türkçe ya da Almanca) model öykü görevi anlama makro yapı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ( $F(1, 209) = 0.345, p = 0.558$ ). Ancak, durumun (AGG\_B, AGG\_R, TGG) model öykü görevi anlama makro yapı puanları üzerinde önemli bir etkisi vardır ( $F(2, 209) = 9.207, p < .001$ ). TGG grup Türkçe dilinde AGG\_B ( $p < .001$ ) ve AGG\_R ( $p = 0.038$ ) gruplarından pozitif anlamda farklılaşmaktadır.



**Şekil 4. 5.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının model öykü görevi anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.5'e bakıldığında dil değişkeninin anlama makro puanına ana etkisinin olmadığı, ancak durum değişkeninin anlama makro yapı puanlarına ana etkisi olduğu görülmektedir. Fakat, dil ve durumun etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $F(2, 209) = 2.353, p = 0.098$ ). Bu, bu iki değişken birlikte ele alındığında anlama makro yapı puanı üzerine anlamlı bir etki yaratmadığını gösterir. Bu durum Tablo 4.10'da da görülmektedir.

**Tablo 4.10.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının “model öykü görevi anlama” bileşenine ait puanlarındaki dil ve durum etkileşimine dair analiz sonuçları

	KT	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
dil	2.41	1	2.41	0.345	0.558
durum	128.42	2	64.21	9.207	< .001
dil * durum	32.82	2	16.41	2.353	0.098
Hata	1457.65	209	6.97		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = Varyans

#### **4.2 Anlama Puanlarının Görev Türü, Dil ve Durum Değişkenlerine göre Grup İçi ve Gruplar arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

TGG, AGG\_R ve AGG\_B iki dilli çocukların anlama puanlarının model öykü görevi ve anlatım görevi arasında farklılaşıp farklılaşmadığı gruplar arası ve gruplar içi diller arası karşılaştırmalar yaparak belirlenmiştir.

Model öykü görevinde çocuğa bir öykü dinletilip ardından öykü ile ilgili sorular sorularak anlama becerisi değerlendirilirken, anlatım görevinde çocuğa resimler gösterilip kendisinin bir öykü anlatması ve ardından anlama sorularına cevap vermesi istenmektedir. Anlama becerisinin değerlendirme süreci bir önceki bulguda açıklanmıştır.

TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Almanca ve Türkçe dillerinde aldıkları model öykü görevi anlama ve anlatım görevi anlama puanlarının betimsel analizleri Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının Türkçe ve Almanca dillerinde aldıkları “model öykü görevi anlama” ve “anlatım görevi anlama” bileşenlerine ait puanların betimsel analiz sonuçları

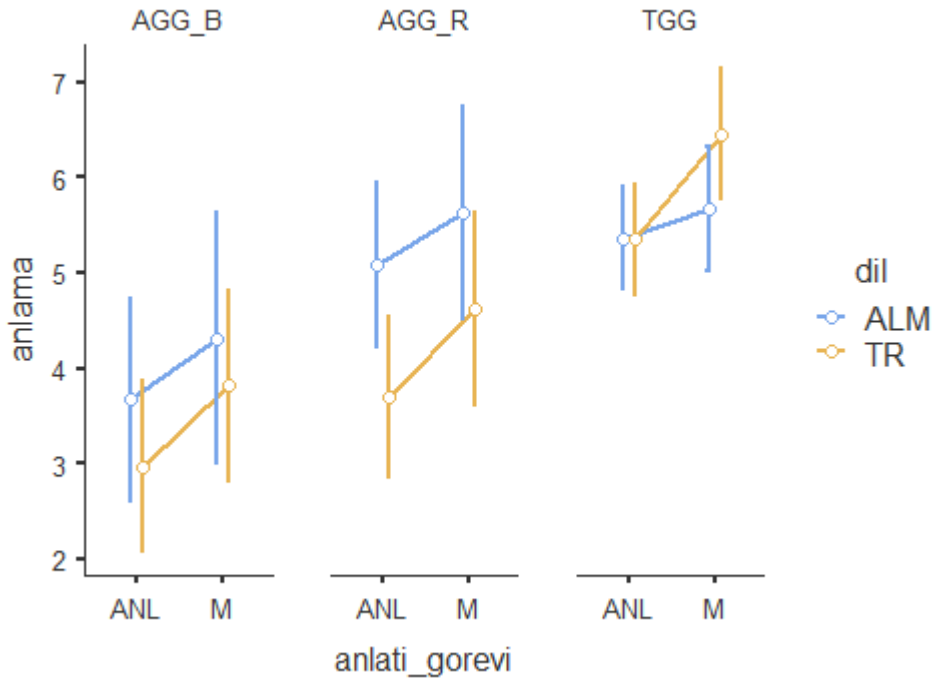
Durum	Dil	Anlatı Görevi	Ort.	SH	95% Güven Aralığı	
					Düşük	Yüksek
TGG (n= 34)	TR	ANL	5.35	0.292	4.78	5.92
		M	6.46	0.346	5.78	7.14
	ALM	ANL	5.36	0.272	4.83	5.90
		M	5.67	0.333	5.02	6.33
AGG_R (n= 15)	TR	ANL	3.69	0.426	2.86	4.53
		M	4.63	0.512	3.62	5.64
	ALM	ANL	5.08	0.438	4.22	5.94
		M	5.64	0.567	4.52	6.75
AGG_B (n= 12)	TR	ANL	2.97	0.450	2.09	3.86
		M	3.81	0.512	2.81	4.82
	ALM	ANL	3.67	0.543	2.60	4.73
		M	4.31	0.665	3.01	5.62

ALM= Almanca, TR= Türkçe, ANL= Anlatım, M= Model öykü, Ort = Ortalama, SH= Standart Hata

Tablo 4.11’den de görülebileceği üzere çocukların 3 grupta (TGG, AGG\_R ve AGG\_B) her iki dilde (Almanca ve Türkçe) model öykü görevi anlama puanlarının ortalamaları anlatım görevi anlama puanlarından yüksektir. TGG grubunun Almanca model öykü görevi anlama puan ortalaması 5.67 iken anlatım görevi anlama puan ortalaması 5.36’dır. Aynı grubun Türkçe model öykü görevi anlama puan ortalaması 6.46 iken anlatım görevi anlama puan ortalaması 5.35’dir. Öte yandan, AGG\_R grubunun Almanca model öykü görevi anlama puan ortalaması 5.64 iken anlatım görevi anlama puan ortalaması 5.08’dir. Aynı grubun Türkçe model öykü görevi anlama puan ortalaması 4.63 iken anlatı görevi anlama puan ortalaması 3.69’dur. Son olarak, AGG\_B grubunun Almanca model öykü görevi anlama puan ortalaması 4.31 iken anlatı görevi anlama puan ortalaması 3.67’dir. Aynı grubun Türkçe model öykü görevi anlama puan ortalaması 3.81 iken anlatım görevi anlama puan ortalaması 2.97’dir. Grup farklarına bakıldığında ise TGG grubun hem Türkçe hem de

Almanca model öykü anlama ve anlatım anlama makro yapı puanları AGG\_R ve AGG\_B grubunun Türkçe ve Almanca model öykü anlama ve anlatım anlama puanlarından yüksektir. Fakat bu fark TGG grubun Almanca model öykü anlama puanları ile AGG\_R grubunun Almanca model öykü anlama puanları arasında oldukça azdır.

Şekil 4.6’da da belirtildiği gibi, yapılan 3 yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, anlatı görevinin (model öykü ya da anlatım) anlama makro yapı puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ( $F(1, 517)=7.58346, p=0.006$ ).



Şekil 4. 6. TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının model öykü görevi anlama ve anlatım görevi anlama bölümünden aldıkları puanların Almanca ve Türkçe dillerine göre karşılaştırılması

Şekil 4.6’ya bakıldığında görev türü, dil ve durum değişkenlerinin anlama makro puanına ana etkileri görülmektedir. Anlatı görevi (model öykü ve anlatım) ve dil (Almanca ve Türkçe), anlatı görevi ve durum (TGG, AGG\_R ve AGG\_B) arasındaki ikili etkileşimler ve tüm faktörlerin üçlü etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Ancak dil ve durumun etkileşiminin anlama puanlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.017$ ). Yani, AGG\_R ve AGG\_B gruplarında Almanca model öykü anlama puanları yüksekken, TGG grupta Türkçe model öykü anlama puanları yüksektir. Tüm etkileşimler Tablo 4.12’de belirtilmiştir.

**Tablo 4. 12.** TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarındaki dil, durum ve anlatı görevi etkileşimlerinin “anlama” bileşenine ait puanlara etkisine dair analiz sonuçları

	KT	Sd	Karelerin Ortalaması	F	p
anlati_gorevi	53.7168	1	53.7168	7.58346	0.006
dil	22.0582	1	22.0582	3.11405	0.078
durum	309.1391	2	154.5696	21.82132	<.001
anlati_gorevi * dil	5.2945	1	5.2945	0.74744	0.388
anlati_gorevi * durum	0.0439	2	0.0219	0.00310	0.997
dil * durum	57.9538	2	28.9769	4.09081	0.017
anlati_gorevi * dil * durum	2.0356	2	1.0178	0.14368	0.866
Hata	3662.1285	517	7.0834		

KT= Kareler toplamı, sd= Serbestlik derecesi, F = Varyans

### 4.3 Makro Yapı Puanları ve Yaş Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

TGG, AGG\_R ve AGG\_DB gruplarının makro yapı puanları ile yaş (ay bazında) arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölümde, her gruba ait makro yapı puanlarının her iki dilde (Türkçe ve Almanca) ayrı ayrı olarak yaştan etkilenip etkilenmediği belirlenmiştir. Bulguların rahat okunabilmesi için ilişkiler gruplar bazından ayrı ayrı verilmiştir. Katılımcı yaşları TGG grup için 36-79, AGG\_R için 36-78 ve AGG\_B için 36-77 aylar arasında değişmektedir.

#### 4.3.1 Tipik gelişim gösteren çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi

TGG iki dilli çocukların yaşları 36-79 aylar arasında değişmektedir. Bu gruptaki çocukların ay bazındaki gelişimlerinin anlatım görevindeki ‘öykü yapısı’, ‘yapısal karmaşıklık’, ‘işsel durum terimler’ ve ‘anlama’ makro yapı puanları ile ilişkisi ve tüm puanların birbiri ile ilişkisi Türkçe ve Almanca dillerinde ayrı ayrı incelenmiştir. Aşağıda sırasıyla Türkçe ve Almanca için bulgular yer almaktadır.

TGG Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Türkçe** dilindeki makro yapı puanları ve yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.13’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.13.** TGG çocukların Türkçe makro yapı puanları ve yaşları arasındaki ilişki

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.227	—		
	$p$	0.039	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.771	0.374	—	
	$p$	< .001	0.003	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.613	0.292	0.810	—
	$p$	< .001	0.022	< .001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.426	0.005	0.547	0.362
	$p$	< .001	0.970	< .001	0.002

$r_s$ = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere yaş (ay bazında) ve anlama arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.227$ ,  $p = 0.039$ ). Bu bulgu yaş arttıkça anlama makro yapı puanlarının da bir miktar arttığını göstermektedir. Yaş ve öykü yapısı makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bu iki değişken arasında güçlü pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.771$ ,  $p < .001$ ) ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının önemli ölçüde arttığını ifade etmektedir. Bir diğer makro yapı olan yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yine güçlü bir pozitif korelasyon ( $r_s = 0.613$ ,  $p < .001$ ) görülmektedir, yani yaş arttıkça yapısal karmaşıklık makro yapı puanı da artmaktadır. Son makro yapı puanı olan içsel durum terimleri ve yaş arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.426$ ,  $p < .001$ ) tespit edilmiştir.

Anlama ile öykü yapısı ( $r_s = 0.374$ ) ve yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.292$ ) arasında düşük ila orta derecede pozitif korelasyonlar bulunmaktadır. Ancak anlama ile içsel durum terimleri arasındaki korelasyonun çok düşük ve anlamsız olduğu bulgulanmıştır ( $r_s = 0.005$ ,  $p = 0.970$ ).

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.1'de görülmektedir. Özellikle öykü yapısı ve yapısal karmaşıklık arasında çok güçlü bir pozitif korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.810$ ,  $p < .001$ ).

TGG Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Almanca** dilindeki makro yapı puanları ve yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.14'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.14.** *Tipik gelişim gösteren çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişki*

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.744	—		
	$p$	< .001	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.686	0.646	—	
	$p$	< .001	< .001	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.572	0.453	0.713	—
	$p$	< .001	< .001	< .001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.409	0.465	0.508	0.427
	$p$	< .001	< .001	< .001	< .001

$r_s$  = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.14'ten de görüldüğü üzere yaş (ay bazında) ve anlama arasında güçlü pozitif bir korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.744$ ). Bu bulgu da yaşın arttıkça anlama makro yapı puanlarının da bir miktar arttığını göstermektedir ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .001$ ). Yaş ve öykü yapısı makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bu iki değişken arasında güçlü pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.686$ ), ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının önemli ölçüde arttığını ifade etmektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ( $p < .001$ ). Bir diğer makro yapı olan yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta ile güçlü düzeyde bir pozitif korelasyon ( $r_s = 0.686$ ) görülmektedir, yani yaş arttıkça yapısal karmaşıklık makro yapı puanı da artmakta ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı ifade etmektedir ( $p < .001$ ). Son makro yapı puanı olan içsel durum terimleri ve yaş arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.572$ ) tespit edilmiş ve bu ilişkinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .001$ ).

Anlama ile öykü yapısı ( $r_s = 0.646$ ) ve yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.453$ ) ve içsel durum terimleri ( $r_s = 0.465$ ) arasında orta ila güçlü derecede pozitif korelasyonlar bulunmaktadır ve her üç ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.2'de

görülmektedir. Özellikle öykü yapısı ve yapısal karmaşıklık arasında çok güçlü bir pozitif korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.713$ ,  $p < .001$ ).

#### 4.3.2 Atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi

AGG\_R iki dilli çocukların yaşları 36-78 aylar arasında değişmektedir. Bu gruptaki çocukların ay bazındaki gelişimlerinin anlatım görevindeki ‘öykü yapısı’, ‘yapısal karmaşıklık’, ‘içsel durum terimler’ ve ‘anlama’ makro yapı puanları ile ilişkisi ve tüm puanların birbiri ile ilişkisi Türkçe ve Almanca dillerinde ayrı ayrı incelenmiştir. Bulgular aşağıda sırasıyla Türkçe ve Almanca için verilmiştir.

AGG\_R Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Türkçe** dilindeki makro yapı puanları ve yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.15’te sunulmaktadır.

**Tablo 4.15.** AGG\_R çocukların Türkçe makro yapı puanları ve yaşları arasındaki ilişki

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.265	—		
	$p$	0.103	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.803	0.193	—	
	$p$	<.001	0.282	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.679	-0.051	0.680	—
	$p$	<.001	0.782	<.001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.549	0.123	0.614	0.498
	$p$	<.001	0.496	<.001	0.002

$r_s$ = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.15’ten de görüldüğü üzere; yaş ve öykü yapısı makro yapı puanları arasında güçlü pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.803$ ), ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının önemli ölçüde arttığını ifade etmektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ( $p < .001$ ). Bir diğer makro yapı olan yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta düzeyde bir pozitif korelasyon ( $r_s$

= 0.679) görülmektedir, yani yaş arttıkça yapısal karmaşıklık makro yapı puanı da artmakta ve bu ilişki istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ). İçsel durum terimleri ve yaş arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.549$ ) tespit edilmiş ve bu ilişkinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .001$ ). Son olarak da, anlama ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r_s = 0.265$ ,  $p = 0.103$ ).

Anlama ile öykü yapısı ( $r_s = 0.193$ ,  $p = 0.282$ ), içsel durum terimleri ( $r_s = 0.123$ ,  $p = 0.469$ ) ve yapısal karmaşıklık ( $r_s = -0.051$ ,  $p = 0.782$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.3'de görülmektedir. Öykü yapısı ile yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.680$ ) ve içsel durum terimleri makro yapı puanları arasında ( $r_s = 0.614$ ) çok güçlü pozitif korelasyonlar bulunmakta ve bu korelasyonlar istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ).

AGG\_R Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Almanca** dilindeki makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.16'da sunulmaktadır.

**Tablo 4.16.** *Atipik gelişim gösteren dil gelişim riskli çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişki*

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.656	—		
	$p$	<.001	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.680	0.565	—	
	$p$	<.001	<.001	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.554	0.490	0.782	—
	$p$	<.001	0.004	<.001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.506	0.606	0.598	0.461
	$p$	0.002	<.001	<.001	0.005

$r_s$  = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.16'dan da görüldüğü üzere yaş (ay bazında) ve anlama arasında güçlü pozitif bir korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.656$ ), ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p <$

.001). Yaş ve öykü yapısı makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bu iki değişken arasında güçlü pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.680$ ), ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının önemli ölçüde arttığını ifade etmektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ( $p < .001$ ). Bir diğer makro yapı olan yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta düzeyde bir pozitif korelasyon ( $r_s = 0.554$ ) görülmektedir, yani yaş arttıkça yapısal karmaşıklık makro yapı puanı da artmakta ve bu ilişki istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ). Son makro yapı puanı olan içsel durum terimleri ve yaş arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.506$ ) tespit edilmiş ve bu ilişkinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .001$ ).

Anlama ile öykü yapısı ( $r_s = 0.565$ ) ve yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.490$ ) ve içsel durum terimleri ( $r_s = 0.606$ ) arasında orta ila güçlü düzeyde korelasyonlar bulunmakta ve tüm bu ilişkiler istatistiksel olarak bir anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ).

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.4'te de görülmektedir. Özellikle, öykü yapısı ile yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.782$ ) çok güçlü bir pozitif korelasyon bulunmakta ve bu korelasyon istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ).

### **4.3.3 Atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan çocukların Türkçe ve Almanca makro yapı puanlarının yaş ile ilişkisi**

İki dilli AGG\_B çocukların yaşları 36-77 aylar arasında değişmektedir. Bu gruptaki çocukların ay bazındaki gelişimlerinin anlatım görevindeki 'öykü yapısı', 'yapısal karmaşıklık', 'içsel durum terimler' ve 'anlama' makro yapı puanları ile ilişkisi ve tüm puanların birbiri ile ilişkisi Türkçe ve Almanca dillerinde ayrı ayrı incelenmiştir. Bulgular aşağıda sırasıyla Türkçe ve Almanca için verilmiştir.

AGG\_B Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Türkçe** dilindeki makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.17'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.17.** *AGG\_B çocukların Türkçe makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişki*

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.156	—		
	$p$	0.370	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.688	0.491	—	
	$p$	< .001	0.006	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.553	0.369	0.790	—
	$p$	0.001	0.045	< .001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.409	0.419	0.673	0.453
	$p$	0.020	0.021	< .001	0.009

$r_s$  = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.17'den de görüldüğü üzere yaş (ay bazında) ve öykü yapısı makro yapı puanları arasındaki arasında güçlü pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.688$ ), ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının önemli ölçüde arttığını ifade etmektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ( $p < .001$ ). Bir diğer makro yapı olan yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta düzeyde bir pozitif korelasyon ( $r_s = 0.553$ ) görülmektedir, yani yaş arttıkça yapısal karmaşıklık makro yapı puanı da artmakta ve bu ilişki istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ). İçsel durum terimleri ve yaş arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.553$ ) tespit edilmiş ve bu ilişkinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .001$ ). Son olarak, yaş ve anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ( $r_s = 0.156$ ,  $p = 0.370$ ).

Anlama ile öykü yapısı arasında orta düzey bir pozitif korelasyon bulunmakta ve bu korelasyon istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $r_s = 0.491$ ,  $p = 0.006$ ). Anlama ile yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.369$ ) ve içsel durum terimleri ( $r_s = 0.419$ ) arasında ise düşük düzeyde korelasyonlar bulunmakta ve tüm bu ilişkiler istatistiksel olarak bir anlam ifade etmektedir ( $p = 0.045$ ,  $p = 0.021$ ).

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.5'te

de görülmektedir. Özellikle, öykü yapısı ile yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.790$ ) çok güçlü bir pozitif korelasyon bulunmakta ve bu korelasyon istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ).

AGG\_B Türkçe-Almanca iki dilli çocukların **Almanca** dilindeki makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Rho ( $r_s$ ) katsayıları Tablo 4.18'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.18.** AGG\_B çocukların Almanca makro yapı puanları ile yaşları arasındaki ilişki

		Yaş_Ay	Anlama	ÖY	YK
<b>Anlama</b>	$r_s$	0.560	—		
	$p$	0.004	—		
<b>ÖY</b>	$r_s$	0.563	0.737	—	
	$p$	0.004	<.001	—	
<b>YK</b>	$r_s$	0.369	0.725	0.866	—
	$p$	0.076	<.001	<.001	—
<b>İDT</b>	$r_s$	0.669	0.453	0.780	0.611
	$p$	<.001	0.026	<.001	0.002

$r_s$  = Spearman's rho, ÖY = Öykü yapısı, YK = Yapısal Karmaşıklık, İDT = İçsel Durum Terimleri

Tablo 4.18'den de görüldüğü üzere yaş (ay bazında) ve anlama arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ( $\rho = 0.560$ ), ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0.004$ ). Yaş ve öykü yapısı makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bu iki değişken arasında orta düzey pozitif bir korelasyonun olduğu görülmektedir ( $r_s = 0.563$ ), ve bu durum da yaşın artmasıyla öykü yapısı makro yapı puanının belirli bir düzeyde arttığını ifade etmektedir. Bu ilişki istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır ( $p = 0.004$ ). Bir diğer makro yapı olan içsel durum terimleri ve yaş arasında orta ile güçlü düzeyde pozitif bir korelasyon ( $r_s = 0.669$ ) tespit edilmiş ve bu ilişkinin de anlamlı olduğu bulgulanmıştır ( $p < .001$ ). Son olarak da, yapısal karmaşıklık ve yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r_s = 0.369$ ,  $p = 0.076$ ).

Anlama ile öykü yapısı ( $r_s = 0.737$ ) ve yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.725$ ) arasında güçlü pozitif korelasyonlar bulunmakta ve bu korelasyonlar istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ). Anlama ile ve içsel durum terimleri ( $r_s = 0.453$ ) arasında ise orta

düzeyde korelasyon bulunmakta ve bu ilişki istatistiksel olarak bir anlam ifade etmektedir ( $p = 0.026$ ).

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişken arasındaki korelasyonların oldukça yüksek olduğu Tablo 4.5’da da görülmektedir. Özellikle, öykü yapısı ile yapısal karmaşıklık ( $r_s = 0.866$ ) çok güçlü bir pozitif korelasyon bulunmakta ve bu korelasyon istatistiksel olarak anlam ifade etmektedir ( $p < .001$ ).

## 5. TARTIŞMA

Son yıllarda bir dizi çalışma, anlatı görevlerini kullanarak çocukların dil becerilerini araştırmıştır. Çocukların öyküleri nasıl anlattıkları, uzun ve karmaşık söylemleri planlama ve yapılandırma (Fiestas ve Peña, 2004) ve öykü karakterlerinin amaçları ve içsel durumları hakkında yapılan çıkarımları sözlü olarak ifade etme becerilerini göstermektedir (Burriss ve Brown, 2014). Anlatı verileri birçok dilbilimsel analiz türünü mümkün kılar (Berman ve Slobin, 1994; Hickmann, 2004) ve böylece hem dil gelişiminin genel süreçleri hem de belirli becerilerin edinimi hakkında bilgi verebilir. Bunun yanında anlatı görevleri, bir çocuğun dil yeterliliği ve gelişiminin ekolojik olarak geçerli bir değerlendirmesini sağlamak için kullanılabilir (Botting, 2002).

Bir öykü anlatırken, konuşmacının (öykü) bilgisini, içeriği ve dinleyicinin bilgisini dikkate alacak şekilde yapılandırması ve sunması gerekir. Bu, uygun sentaktik yapıları, morfolojiyi ve sözcükleri kullanmak gibi genel dil becerilerinin yanı sıra öykü karakterlerinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamak ve söze dökmek gibi Zihin Teorisi becerilerini de gerektirir. Anlatı yetkinliğinin hem makro yapıyı ifade edebilme hem de mikro yapı düzeyinde belirli dilsel yapıları kullanabilme becerisi olduğu öne sürülmüştür (Justice vd., 2006). Makro yapının büyük ölçüde dilden bağımsız olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, belirli bir (anlatı) zaman kipinin kullanımı, belirli ritüelleştirilmiş öykü açılışları (örneğin, “bir varmış bir yokmuş”) ya da uygun göndergesel, zamansal ve nedensel bağlantı araçlarının (Halliday ve Hasan, 1976) kullanımı gibi çeşitli mikro yapısal unsurlar dile özgüdür.

Anlatılar için Çok Dilliği Değerlendirme Aracı (MAIN; Gagarina vd., 2012, 2015), 4-10 yaş arası çocuklar için uygun, resim tabanlı bir anlatı görev bataryası olup, özellikle anlama ve üretimde makro yapıyı değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. Gelişimsel ve diller arası bağlamda aynı protokolü kullanarak dünyanın dört bir yanındaki farklı (iki/çok) dil konuşucusu çocukların anlatı becerilerine dair bilgi toplama başarısını elde etmek oldukça güç ve meşakkatlidir. Son zamanlarda, birkaç farklı ülkede çalışan araştırmacılar, öncelikle öykü dilbilgisi merceğinden bakarak çocukların gelişen anlatı yeteneklerine ilişkin anlayışımızı ilerletmek için MAIN'i kullanmaktadır. Öykü dilbilgisi modeli, özellikle kurgusal türdeki çocuk anlatılarının incelenmesinde oldukça etkili olmuştur (ancak hem kurgusal hem de kişisel anlatılara yönelik alternatif yaklaşımlar için bkz. Berman, 2009; Nicolopoulou, 1997; Schick ve Melzi, 2010).

Türkçe eşlemeli iki dilli çocukların anlatı becerilerine yönelen çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Öyle ki, Türkçe tek dilli çocukların dahi anlatı becerilerine dair bilgilerimiz oldukça sınırlıdır (Selvi-Balo, 2021).

İki dilliliğin bir gecikmiş konuşma ya da dil bozukluğunun risk faktörü olduğuna dair yanlış inançlar, iki dilli çocukların ikinci dile maruz kalma süresi, dil deneyim süreci gibi faktörlerden etkilenen ve iki dilli çocuklara özgü olan dilsel farklılıkların dil bozukluğu olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu çocukların anlatı becerilerini tipik ve atipik dil gelişimine sahip gruplar çerçevesinde inceleyen çalışmaların önemi yadsınamaz.

Bu amaç doğrultusunda tipik gelişim gösteren, atipik gelişim gösteren dil gelişim riskli ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğu olan Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerileri makro yapı düzeyinde 36-79 ay aralığında incelenmiştir. Yöntem bölümünde bahsedilen dahil etme kriterlerini sağlayan çocuklar ilgili gruplar çerçevesinde anlatı becerilerinin değerlendirilmesi için çalışma kapsamına alınmıştır.

Çocukların anlatı becerileri MAIN (Gagarina vd., 2012, 2015) aracının Türkçe ve Almanca versiyonları aracılığıyla model öykü ve anlatım görevleri kullanılarak hem Türkçe hem de Almanca dillerinde incelenmiştir. Çocuklar model öykü görevinde dinledikleri öyküye ait anlama sorularına yanıt vermişler, anlatım görevinde ise gösterilen resim serileriyle alakalı öyküleri anlatıp sonra anlama sorularını yanıtlamışlardır. Tüm bu süreç hem görev türü hem de dil bazında Yöntem bölümünde aktarıldığı gibi dengelenmiştir.

## **5.1 Makro Yapı Puanlarının Gruplar Arası ve Gruplar İçi Diller Arasında Karşılaştırılması**

TGG, AGG\_R ve AGG\_DB gruplarının makro yapı puanlarının gruplar arası ve gruplar içi diller arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, anlatım görevinden elde ettikleri öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama puanları ve model öykü görevinden elde ettikleri anlama puanları karşılaştırılarak belirlenmiştir.

### **5.1.1 Öykü yapısı**

Öykü yapısı, üretilen öykü dilbilgisi unsurlarının niceliksel boyutunu belirlemeyi amaçlar. Yani, ortam, başlangıç olayına yöneltilen tepki, amaç, girişim, sonuç ve sonuca

yöneltilen tepki unsurlarının sayıca değerini verir. MAIN’de her bir anlatı görevinde çocuğa 3 bölüm üretmelerine olanak sağlayacak resim serisi uyaralarıyla yaklaşılır. Bu durum, çocuklara doğru üretim için deneyim kazandırma amacıyla oluşturulmuştur (Gagarina, 2016). MAIN’de öykü yapısı bölümünde anlatılar 17 puan üzerinden değerlendirilir. Ama özellikle yetişkinlerde yapılmış olan çalışmalar tam puan alamamanın anlatı becerisi hakkında negatif bir gösterge olmadığını belirtmektedir (Gagarina, Bohnacker ve Lindgren, 2019).

Bu çalışma kapsamında TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarının öykü yapısı puanları hem 3 grup arasında, hem de gruplar için diller arasında karşılaştırılmıştır. Gruplar arası fark Türkçe öykü yapısı puanlarında görülmüş ve TGG çocukları AGG\_B ve AGG\_R çocuklarından ayırmıştır. Fakat diller arası karşılaştırma, her 3 grubun da Almanca öykü yapısı puanlarının Türkçe öykü yapısı puanlarından çok daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazının önerdiği makro yapının evrensel olması ilkesine ters düşmektedir fakat daha önceki birkaç çalışma tarafından da desteklenmektedir.

Alanyazındaki çalışmaların çoğunluğu, iki dillilerin iki dildeki performanslarını karşılaştırmış ve iki dillilerin dillerinde benzer performans gösterdikleri sonucuna varmıştır. Bu durum hem anlama (Bohnacker, 2016; Bohnacker vd., 2020; Fiani vd., 2020; Kapalková vd., 2016; Kunnari ve Välimaa, 2020; Lindgren ve Bohnacker, 2020; Rodina, 2017) hem de öykü yapısı (Altman vd, 2016; Bohnacker, 2016; Bohnacker vd., 2022; Fiani vd., 2022; Fichman vd., 2022; Kunnari vd., 2016; Lindgren ve Bohnacker, 2022; Rodina, 2017) için aynı süreci işaret etmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar diller arasında farklılıklar bulmuştur. Bir istisna dışında bu çalışmalarda hangi dilin toplumsal dil olduğuna bakılmaksızın, çocukların ana dilinde (D1) daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Tribushinina vd. (2022) Hollanda’da büyüyen 5-12 yaş arası Endonezce-Hollandaca iki dilli çocuklar için D1 Endonezcede D2 Hollandacaya göre daha yüksek öykü yapısı puanları bulurken; Kapalková vd. (2016) Slovakya’da büyüyen 5-6 yaş arası iki dilli çocuklar için D1 Slovakçada D2 İngilizceye göre daha yüksek öykü yapısı puanları belgelemiştir. İlginç bir şekilde Roch vd. (2016), sadece 5-6 yaş grubunda D1 İtalyanca ve D2 İngilizce arasında bir fark bulurken, 6-7 yaş grubunda iki dilde de benzer performanslardan söz etmiştir. Bu örüntü hem anlama hem de öykü yapısı için ortak bir bulgu olarak sunulmuştur. Her durumda, bu sonuçlar iki dillilerin D1’e kıyasla D2’de daha düşük

dil yeterliliğine sahip olmaları ile açıklanabilir. D1'de daha yüksek puan örüntüsünün tek istisnası Lindgren ve Bohnacker (2022) tarafından 4-6 yaş arası Almanca-İsveççe konuşan çocuklarla yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu çocuklar toplumsal dil olan İsveççede ana dilleri olan Almancadan önemli ölçüde daha yüksek puan almışlardır. Bununla birlikte, bu çocukların çoğunluğu eşzamanlı iki dillidir ve doğumdan itibaren evde hem İsveççe hem de Almanca konuşmaktadır; bu da toplumsal dildeki daha yüksek puanları açıklayabilir, çünkü bu dilde daha yetkin olabilirler. Dolayısıyla bu sonuçlar, iki dilli yetişen çocukları etkileyen çeşitli faktörlerle açıklanmaktadır. Örneğin mevcut çalışmanın ilgili bulgusu da çocukların öykü yapısı puanlarının D2 Almancada D1 Türkçeye göre iyi olmasının nedeni olarak D2 Almancanın toplum dili olması ve çocukların çok erken yaşlarda kreşe gitmeleri ile açıklanabilir.

Mevcut çalışmanın bir diğer bulgusu da TGG çocukların AGG\_B ve AGG\_R çocuklarından Türkçe öykü yapısı puanları bakımından pozitif yönde farklılaştığı yönündedir. Alanyazınla uyumlu olan bu bulgu beklendiktir. Bir dizi çalışma, TGG çocuklar ile dil bozukluğu tanısı konmuş veya dil bozukluğu için risk altında olduğu tespit edilmiş çocukları karşılaştırmak için MAIN'i kullanmıştır. Çalışmaların bazıları tek dilli çocukları (Blom ve Boerma, 2016; Kuvač Kraljević vd., 2020; Pham vd., 2019; Sheng vd., 2020), bazıları yalnızca iki dilli çocukları (Altman vd., 2016), diğerleri ise hem tek dilli hem de iki dilli çocukları (Boerma vd., 2016; Peristeri vd., 2020; Tsimpli vd., 2016) incelemiştir. Çalışmalar arasında farklılıklar olsa da, çoğunlukla 5 ila 8 yaş aralığındaki çocuklar incelenmiştir. Öykü yapısı ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları oldukça tutarlıdır. Blom ve Boerma (2016) ve Boerma vd. (2016) tarafından Hollandaca konuşan çocuklarla yapılan çalışmaların yanı sıra Kuvač Kraljević vd. (2020) tarafından Hırvatça konuşan tek dilli çocuklarla ve Pham vd. (2019) tarafından Vietnamca konuşan tek dilli çocuklarla yapılan çalışmalarda TGG çocuklarda önemli ölçüde daha yüksek puanlar saptanmıştır. Sheng vd., (2020) tarafından Mandarin dilini konuşan TGG ve dil bozukluğu riski taşıyan çocuklarla yapılan çalışmada, anlatım görevinde üretilen anlatılarda iki grup arasında öykü yapısı açısından fark bulunmuş, ancak tekrar anlatım görevinde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Öykü yapısı puanını kullanmayan, bunun yerine iki anlatı için birleştirilmiş yapısal karmaşıklık puanını analiz eden (Tsimpli vd., 2016) veya anlatılarda sırasıyla yalnızca amaçları, girişimleri ve sonuçları sayan (Altman vd., 2016) iki çalışma, TGG ve dil

bozukluğu olan çocuklar arasında herhangi bir fark bulamamıştır. Her ne kadar çalışmalar öykü yapısı makro yapısının tipik ve atipik gruplarda fark gösteren bir unsur olduğu konusunda hemfikir olsa de atipik gelişimin çocukların öykülerini nasıl etkilediğine ilişkin resim henüz netleşmemiştir.

### **5.1.2 Yapısal karmaşıklık**

Temelde öykü yapısı makro yapısına bağlı olan bu bölüm, öykü yapısının nicel analizini nitel analize dönüştürür ve çocukların tam bir bölüm oluşturma becerisini değerlendirir. MAIN’de her öykü 3 bölümden oluşur ve her bölümde amaç, girişim ve sonuç (AGS) bileşenleri yer alır. Tamamlanmış her seri ağırlıklandırılmış 3 puana karşılık gelir ve bu bölümden alınabilecek toplam puan dolayısıyla 9’dur. Öykü yapısı temelinde değerlendirilen yapısal karmaşıklık ile öykü yapısı arasında dolayısıyla güçlü bir ilişki beklenmektedir. Başka bir deyişle, öykü yapısında sergilenen performans yapısal karmaşıklık bölümünü de etkileyecektir.

Mevcut çalışmanın ilgili bulgusu tam olarak aynı yönü işaret etmektedir. İlgili öykü yapısı bulgusu ile birebir aynı olan yapısal karmaşıklık bulgusu şu şekilde özetlenebilir; TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarında Almanca yapısal karmaşıklık puanları Türkçe yapısal karmaşıklık puanlarından daha yüksektir. Ayrıca TGG grup Türkçe yapısal karmaşıklık puanı açısından diğer gruplardan daha iyi performansa sahiptir. Yapısal karmaşıklığın iki dilli tipik gelişim ve iki dilli atipik gelişimi ayırt etmesine dair bu bulgu alanyazınla karşılaştırılması zor bir bulgudur. Çünkü, iki dilli TGG ve AGG çocukların anlatı becerilerini yapısal karmaşıklık perspektifinden karşılaştıran çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında, bildiğimiz kadarıyla iki tanesi iki dillilikle ilgili diğer değişkenler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ile karşılaştırılabilir. Birincisi, GDB olan ve olmayan İngilizce-İbranice iki dilli çocukları (öncelikle evde İngilizceye maruz kalmış, ancak İsrail doğumlu ve İbranice eğitim almış) içermektedir (Altman vd., 2016). Diğer çalışma ise GDB olan ve olmayan tek dilli ve iki dilli Yunanca konuşan çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir (Tsimpli, Peristeri ve Andreou, 2016).

Altman vd. (2016) çalışmalarında, GDB ile TGG grupları arasında yapısal karmaşıklık açısından bir fark gözlenememiş olması ilginçtir. Ancak Tsimpli vd. (2016), hem tek dilli hem de iki dilli gruplarda, TGG çocukların öykü yapısı çerçevesinde GDB’li çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. İki çalışmadan elde edilen

bulgulardaki tutarsızlık anlatı göreviyle ilgili gibi görünmemektedir, çünkü her iki çalışmada da MAIN'in tekrar anlatım görevi kullanılmıştır. Sonuçlar, iki çalışma arasındaki anlatı ölçümlerindeki farklılıklarla (yapısal karmaşıklık ve öykü yapısı; iki çalışmada da her ikisi ölçülmemiştir) ya da yaşın GDB ile etkileşimiyle açıklanabilir; belki de çocuklar büyüdükçe akranlarının daha da gerisinde kalmaktadırlar (Tsimpli vd., 2016). Bununla birlikte, bu çalışmada, GDB grubu içindeki tek dilli ve iki dilli çocuklar iki dilliliğin GDB'li çocuklar için sonuçları kötüleştirmediğini gösteren verilerle uyumlu olarak, çoğu değişkende benzer puanlar almıştır. Daha önce de belirtildiği gibi öykü yapısı ve yapısal karmaşıklık bileşenleri birbirinden ayrılması güç unsurlardır; birindeki beceri diğerini yordamaktır.

### 5.1.3 İçsel durum terimleri

Tutarlı ve bütünlüğü olan anlatılar, başkalarının farklı düzeylerdeki ruh hallerinin farkında olmayı gerektirir. Öykü anlama, kahramanların duygularını, hedeflerini ve niyetlerini yorumlamayı içerir. Buna ek olarak, bir dinleyicinin bir anlatıyı anlayabilmesi için belirli bilgilere sahip olması gerekir (Curenton ve Justice, 2004). Kendine ve başkalarına atfedilen zihinsel ve içsel durumlar, niyet okuma, perspektif alma ve iletişimsel bozulma durumlarında onarım stratejileri gibi zihin kuramı (ZK) becerileri bağlamında incelenmiştir (Lorusso vd., 2007; Tomasello, 2003). Zihin kuramıyla ilgili araştırmalar, dil bozukluğu olan çocuklarda kapsamlı bir şekilde yürütülmüş olsa da (Miller 2006), iki dilli çocuklar hakkında daha az miktarda bilgi sunmaktadır (Kobayashi, Glover ve Temple 2007).

Mevcut çalışmanın ilgili bulgusu içsel durum terim üretimi becerisinin TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarında farklılaşmadığını ama bu 3 grupta Almanca üretimlerin Türkçe üretimlerden daha çok olduğunu bildirmektedir. Bir önceki bulgu gibi bu bulgunun da alanyazınla olan uyumunu tartışmak bir hayli güçtür. Çünkü hem spesifik gruplarda içsel durum terimlerine yönelik yapılmış çalışma sayısı yok denecek kadar azdır hem de yapılmış çalışmaların bulguları birbirleriyle çelişkilidir.

İki dilli GDB üzerine yapılan çalışmaların ancak ikisi içsel durum terimlerini ayrıntılı olarak incelemiştir ve sonuçlar çelişkilidir. Bazı içsel durum terimleri üretimi yalnızca D1'de yapılırken, bazıları yalnızca D2'de üretilmiştir ve bu üretimler bozukluk durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir (Altman vd., 2016; Tsimpli vd., 2016). Başka bir deyişle bu çalışmalar, içsel durum üretimlerine kategorik bir bakış açısı ile eğilmişlerdir. Bu çalışma ise

tam tersi olarak yalnızca bu terimlerin frekansını analiz etmiştir. Bu bulgular, doğal olarak ilginç olmalarının yanı sıra, MAIN'in çocukların anlatı becerilerine ilişkin oldukça detaylı bir görüş elde etmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Bruner'in (1986) "bilinç manzarası" (*Landscape of Consciousness*) olarak tanımladığı öykü karakterlerinin duygu ve düşüncelerinin tasviri olan içsel durum terimlerinin üretim becerisinin MacWhinney'nin (2008) Birleşik Dil Edinim Model'ine (*Unified Model of Language Acquisition*) göre iki dilli çocukların dilleri arası farklılaşması beklenmektedir. Fakat mevcut çalışmanın ilgili bulgusu bu hipotez ile çelişmektedir. Bunun nedeni olarak bir zihin kuramı becerisi olan bu terimlerin üretiminin iki dilli çocuklarda baskın olan dillerinde daha kolay olabileceği düşünülebilir. Fakat bu terimlerin gruplar arası farklılaşmaması çocuklar için içsel durum terimlerinin üretiminin bozukluk durumu dışında da bir hayli zorlayıcı olabileceği ihtimalini düşündürmektedir.

#### **5.1.4 Anlama**

Öykü yapısının ana bileşenlerini anlamayı değerlendirmek önemli bir süreçtir çünkü daha önce de belirtildiği gibi bazı TGG iki dilli ve bazı AGG iki dilli çocuklar üretimde benzer profiller gösterirken öyküyü anlamada farklılık gösterebilirler. Anlama, değerlendirme prosedürünün üretim kısmından sonra sorulan sorular aracılığıyla değerlendirilir. Anlama soruları, temel makro yapı bileşeni olan amacı ve ek olarak içsel durum terimlerini hedefler.

Bu çalışmada TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarına ait 2 farklı anlama değerlendirmesi mevcuttur. İlk değerlendirme model öykü sonrası sorulan sorulara verilen cevapları içerirken ikinci değerlendirme resim dizisine bakarak öykü anlatımı sonrası çocuklara sorulan sorulara verilen yanıtları içermektedir. Her iki görev türünde de anlamaya dair bulgular aynıdır. Hiçbir grupta diller arası anlamlı bir fark yoktur fakat TGG çocukların Türkçe anlama puanları AGG\_R ve AGG\_B çocuklarının puanlarından yüksektir. Bu durumu dil yeterliliği ve baskınlığı çerçevesinden ele almak gerekmektedir. Türkçe, bu örneklem gruplarındaki çocukların baskın olmayan dilidir. Bozukluk durumu da baskın olmayan dil ile etkileşimde gibi görünmektedir. Yani, çocuklar baskın ve yeterliliği yüksek olan dillerinde bozukluk durumunda anlama becerisini telafi etme eğilimine girebilirken baskın olmayan ve yeterliliği daha düşük dilde bu telafi mekanizması işlemeyebilmekte gibi

görülmektedir. Bu bulgunun da alanyazınla karşılaştırılması oldukça güçtür. Çünkü AGG çocuklarda öykü anlama becerisini araştıran az sayıda çalışma vardır ve sonuçlar yine çelişkilidir. Blom ve Boerma (2016), Hollandaca tek dilli çocuklarla yaptıkları boylamsal çalışmada, TGG ve GDB grupları arasında anlama puanları çerçevesinde 5-6 yaşlarında bir fark bildirmiş, ancak muhtemelen tavan etkileri nedeniyle 6-7 yaşlarında bir fark bildirememiştir. 5-6 yaş için elde edilen sonuç, GDB olan ve olmayan iki dilli Hollandaca konuşan çocukların da dahil edildiği bir çalışmada tekrarlanmıştır (Boerma vd., 2016). Peristeri vd., (2020), 6-8 yaş arası çocuklarla (N=120) yaptıkları bir çalışmada, Yunanca konuşan tek dilliler için TGG ve GDB arasında bir fark bulmuş, ancak Arnavutça-Yunanca iki dilliler için bulamamıştır. Bu nedenle, daha net bir sonuca varabilmek için TGG ve GDB'li iki dilli çocuklarda öykü anlama üzerine daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

## **5.2 Anlama Puanlarının Görev Türü, Dil ve Durum Bağlamında Karşılaştırılması**

Öyküyü anlama becerisi model öykü sonrası anlama ve anlatım sonrası anlama olmak üzere 2 farklı görev türü ile değerlendirilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi model öykü sonrası anlama çocukların bir öyküyü dinledikten sonra o öyküye dair cevaplamaları gereken 10 soruyu içerirken, anlatım görevinde çocuklar bir resim dizisi aracılığıyla önce bir öykü üretmiş sonra da o öykü ile ilgili benzer anlama sorularına cevap vermişlerdir.

İlgili bulgu çocukların model öykü sonrası anlama puanlarının anlatım sonrası anlama puanlarından yüksek olduğunu ve bu farkın özellikle AGG\_B grubunun Almanca anlama puanlarında daha çok gözlemlendiğini bildirmektedir. Yani çocuklar dinledikleri model öyküyü kendi anlattıkları model öyküden daha iyi anlamışlardır. Bu bulgu alanyazında yapılmış olan tek dilli ve iki dilli çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Daha önce açıklandığı gibi, MAIN üç farklı görev türünde uygulanabilir: anlatım, tekrar anlatım ve model öykü. Yayınlanmış bir dizi çalışma, öykü anlama (Kunnari ve Välimaa, 2020; Wehmeier, 2020), öykü yapısı (Kunnari vd., 2016; Kuvač Kraljević vd., 2020; Sheng vd., 2020) veya ikisinin bir kombinasyonunu (Maviş vd., 2016; Otwinowska vd., 2020; Roch vd., 2016; Wehmeier, 2019) araştırarak anlatım ve tekrar anlatım modunu karşılaştırmıştır. Bazı çalışmalar ise bu çalışmadaki gibi, model öyküden sonra ve anlatımdan

sonra öykü anlamayı karşılaştırmıştır (Blom ve Boerma, 2020; Gagarina vd., 2020; Maviş vd., 2016).

Öykü anlama için, görev türünün etkisine ilişkin sonuçlar yine çelişkilidir. Üç çalışma, öykü anlamada tekrar anlatım ve anlatım arasında anlamlı bir fark bulmuştur (Otwinska vd., 2020; Roch vd., 2016; Wehmeier, 2020) ve ilkinde ikincisine göre daha yüksek puanlar elde edilmiştir. Örneğin, Roch vd. (2016), D1 İtalyanca ve D2 İngilizce konuşan 5-7 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada, her iki dilde de tekrar anlatımdan sonra anlamada anlatıma kıyasla önemli ölçüde daha yüksek puanlar bulgulamışlardır. Tekrar anlatım ile anlatım arasındaki fark ise oldukça büyüktür (yaklaşık 2 puan, maksimum=9 puan). Ancak başka iki çalışmada kullanılan görev türlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kunnari ve Välimaa, 2020; Maviş vd., 2016). Anlamlı bir fark bulunmayan çalışmaların örneklem azlığından bu bulguları elde etmiş olabileceği düşünülmektedir. Üç çalışma (Blom ve Boerma, 2020; Gagarina vd., 2020; Maviş vd., 2016, çalışma 1), ikisi boylamsal olmak üzere, model öykü sonrası anlama ve anlatım sonrası anlamayı araştırmıştır. Blom ve Boerma (2020), Hollandaca konuşan tek dilli ve iki dilli bireylerden, aralarında yaklaşık bir yıl olan üç test noktasında elde edilen verileri analiz etmiştir. İlk testte (5-6 yaş) ve 2. testte (6-7 yaş) model öykü ile anlatımı anlama arasında anlamlı bir fark bulmuşlar, ancak tavan etkileri nedeniyle 3. testte (7-8 yaş) anlamlı bir fark bulamamışlardır. Yani, çocuklar 7-8 yaş aralığındayken anlama becerileri oldukça gelişmiş ve görev türü bu becerilerini etkilememiştir. Benzer şekilde, Gagarina vd. (2020), ilk testte (2;10-3;11) veya 2. testte (3;0-4;7) Rusça-Almanca ve Türkçe-Almanca iki dillilerle yaptıkları üç yıllık boylamsal çalışmada, muhtemelen tavan etkileri nedeniyle, yalnızca küçük yaş grubunda görevin anlamlı bir etkisini bulmuşlardır.

Dolayısıyla, görev türünün öykü anlamayı etkilediğine dair bazı göstergeler vardır, ancak sonuçlar biraz çelişkili bir görünümde ve bu durum örneklem büyüklüğü ile ilgili olabilir. Çalışmalarda iki görev türünde farklı öyküler kullanılmış olması nedeniyle, önceki bazı çalışmalarda model öykü ve anlatım arasında bulunan farklılıkların aslında öyküler arasındaki farklılıkların bir etkisi olması da mümkündür. Benzer şekilde, Roch vd. (2016) tarafından yapılan çalışma dışındaki tüm çalışmalarda fark, hangi görevin önce uygulandığına bağlı olarak, öğrenme etkisinden ya da tükenme (fed up) etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

### 5.3 Makro Yapı Puanları ve Yaş Arasındaki İlişki

MAIN kullanılarak yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu 4-7 yaş grubuna, yani ülkenin okul sistemine bağlı olarak okul öncesi ve/veya ilkokulun ilk sınıflarına devam eden çocuklara odaklanmıştır (örneğin, Altman vd., 2016; Boerma vd., 2016; Bohnacker vd., 2020; Bohnacker ve Lindgren, 2021; Fichman vd., 2022; Haddad, 2022; Kapalková vd, 2016; Kunnari vd., 2016; Lindgren, 2018; Öztekin, 2019; Peristeri vd., 2020; Roch vd., 2016; Wehmeier, 2020). 8 yaş ve üzeri çocukları içeren daha az sayıda çalışma (örneğin, Fiani vd., 2020, 2022; Gagarina, 2016; Koşutar vd., 2022; Lindgren, 2022; Peristeri vd., 2020; Tribushinina vd; Tsimpli vd., 2016; Yang vd., 2023) bulunmaktadır. MAIN kullanan önceki çoğu çalışmanın aksine, yaşı bir değişken olarak dahil etmeden farklı yaşlardaki katılımcılardan elde edilen verileri analiz eden çalışmalar da mevcuttur (örneğin, Altman vd., 2016; Blom ve Boerma, 2020; Boerma vd., 2016; Fichman vd., 2022; Kunnari ve Välimaa, 2020). Bildiğimiz kadarıyla, yalnızca iki çalışma yalnızca yetişkinlere odaklanmıştır (Gagarina ve Bohnacker, 2019; Antonijevic vd., 2022).

Bu çalışma kapsamında ise TGG, AGG\_R ve AGG\_B gruplarındaki Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerileri makro yapı seviyesinde model öykü ve anlatım görevleri çerçevesinde her iki dilde değerlendirilmiştir. Bahsedilen makro yapılar, öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlamadır. Makro yapı puanlarının birbirleri ve yaş ile ilişkileri aşağıda gruplar bağlamında tartışılacaktır.

TGG çocukların yaş ile Türkçe anlatılarındaki makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaş ile anlama arasında düşük, yaş ile öykü yapısı ve yapısal karmaşıklık arasında güçlü ve içsel durum terimleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Yine aynı grup olan TGG çocukların yaşları ile Almanca anlatılarındaki anlama ve öykü yapısı puanları arasında güçlü pozitif, yaş ile yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri arasında da orta düzey pozitif ilişki saptanmıştır.

İkinci grup olan AGG\_R çocukların yaşları ile Türkçe anlatılarındaki anlama puanları arasında bir ilişki saptanamamasına rağmen, yaş ile öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri puanları arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Aynı grubun Almanca anlatılarına yaşın etkisine bakıldığında ise yaş ile tüm dört makro yapı puanları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Üçüncü ve son grup olan AGG\_B grubunda yaş ve Türkçe makro yapı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, şaşırtıcı bir şekilde AGG\_R grubundaki çocukların ilgili sonucuna benzer bir bulgu elde edilmiştir. Yani, çocukların yaşları ile anlama hariç tüm makro yapılar arasında orta ile güçlü düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir. Almanca anlatılarındaki yaşın etkisine bakıldığında ise yapısal karmaşıklık dışındaki tüm makro yapı puanları ile yaş arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Çalışmanın bu bulgusu genel perspektifte alanyazınla örtüşmektedir. Alanyazına bakıldığında, öykü anlama üzerindeki yaş etkilerini araştıran çalışmalar, hem tek dillilerde (örneğin, Bohnacker ve Lindgren, 2021; Lindgren, 2019, 2022, Selvi Balo, 2022) hem de iki dillilerde (örneğin, Bohnacker, 2016; Bohnacker vd., 2020; Gagarina vd., 2020; Haddad, 2022; Lindgren ve Bohnacker, 2020; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016) çoğunlukla 3/4-6/7 yaş için net yaş etkileri bulmuştur. Roch ve Hržica (2020) ile Blom ve Boerma (2016) tarafından yapılan çalışmalar burada istisna oluşturmaktadır. Roch ve Hržica (2020), Hırvatça-İtalyanca iki dilli 5-7 yaş arası çocuklarda yaş ile öykü anlama arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır ve Blom ve Boerma (2016), TGG ve Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) olan Hollandalı tek dilli çocuklarla yaptıkları boylamsal çalışmada, 5-6 yaşından 6-7 yaşına kadar herhangi bir gelişme bulamamıştır. Alanyazın bu duruma, öykü anlamının 5-6 yaşlarında zaten yetişkin benzeri bir profile yakın olduğuna dair bazı göstergelerin olduğunu söyleyerek cevap vermektedir (Bohnacker ve Lindgren, 2021; Lindgren, 2019, 2022). Bununla birlikte, Fiani vd. (2020), Lübnanlı Arapça-Fransızca iki dilli çocuklarla yaptıkları çalışmada, 4 yaşından 9 yaşına kadar yaşın önemli bir etkisi olduğunu belgelemişlerdir ve aynı şekilde Peristeri vd. (2020) Arnavutça-Yunanca iki dilli ve Yunanca tek dilli çocuklarla yaptıkları çalışmada, 6 yaşından 9 yaşına kadar yaşın önemli bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda, yaş etkisi gruplar veya diller arasında farklılık göstermiştir. Örneğin, Wehmeier (2020), 4;6-5;11 yaşlarındaki Almanca konuşan tek ve iki dilliler üzerinde yaptığı çalışmada, yalnızca tek dilli gruptaki yaş etkisini raporlamıştır ve bunun nedeninin iki dilli örneklemin daha küçük olması olabileceğini önermiştir. Rodina (2017), 4-6 yaş arası Rusça-Norveççe iki dilli çocuklarla yaptığı çalışmada, Norveççe öykü anlama üzerinde bir yaş etkisi gözlemlemiş, ancak Rusça'da bu etkinin olmadığını bildirmiştir.

Öykü yapısı ile ilgili olarak, hem tek dilli (Lindgren, 2019, 2022) hem de iki dilli (Bohnacker, 2016; Bohnacker vd., 2022; Fiani vd., 2022; Gagarina, 2016; Haddad, 2022;

Lindgren ve Bohnacker, 2022; Roch vd., 2016) çocuklar için gelişim genellikle 3-4 ve 6-7 yaşları arasında gözlemlenmiştir. Yukarıda atıfta bulunulan Blom ve Boerma'nın (2016) çalışması yine bir istisnadır ve 5-6 yaşından 6-7 yaşına kadar öykü yapısında önemli bir gelişme görülmemiştir.

Daha büyük çocukları içeren çalışmalar daha tartışmalı sonuçları işaret edebilmektedir. Örneğin, Hırvatça konuşan tek dilli çocuklarla yapılan bir çalışmada (Koşutar vd.; 2022), 6 ve 8 yaşları arasında anlamlı bir fark bulurken, Gagarina (2016) Rusça-Almanca iki dilli çocuklarla yaptığı bir çalışmada 1. sınıf (6;5-7;5 yaş) ve 3. sınıf (7;11-10;6 yaş) çocukları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Benzer şekilde, Fiani vd. (2022) Lübnanlı Arapça-Fransızca iki dilli 6-7 ve 8-9 yaşlarındaki çocuklar arasında anlamlı bir fark tespit edememiş ve Yang vd. (2023) 5-9 yaşlarındaki Kam-Mandarin iki dilliler üzerinde yaptıkları çalışmada yaşın bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Lindgren (2019), İsveççe konuşan tek dilli çocuklardan Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öyküleriyle elde edilen anlatıların öykü yapısında 5;10 ve 7;4 yaşları arasında bir fark bulamazken, aynı çocukların Kedi/Köpek anlatılarındaki öykü yapısında 7 yaşından 9 yaşına kadar önemli bir gelişmeden bahsetmiştir. Dolayısıyla, çocukların anlatılarındaki öykü yapısının belli bir gelişimden sonra bir plato evresine ulaşması da mümkündür. Yine, bazı çalışmalar gruplar veya diller arasında farklılıklar belgelemiştir. Tribushinina vd. (2022) 5-12 yaş arası Endonezce-Hollandaca iki dilli çocukların ana dili Endonezcede yaş etkisi bulmuş, ancak toplum dili Hollandacada bulamamıştır. Dolayısıyla, anlatı becerilerinin nasıl geliştiği ve bu becerilerin hangi yaşta yetişkinlerin seviyesine ulaştığı konusunda kesin sonuçlara varabilmek için 7-8 yaş üstü çocuklar üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

MAIN ile yapılan mevcut çalışmaların yapısal karmaşıklığın gelişimi hakkında bize neler söyleyebileceğini şöyle özetleyebiliriz. Almanya'daki Almanca-Rusça iki dilli çocuklar için Gagarina (2016) okul öncesi çocukların çok az AGS (amaç, girişim ve sonuç-tam bölüm) ürettiğini belirtmiştir. AGS üretimi her iki dil için de yaşla birlikte (okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar) artmıştır. Bohnacker'in (2016) çalışmasındaki İngilizce-İsveççe çocuklar yalnızca birkaç AGS üretmiş olsa da, AGS oranı yaşla birlikte 5 yaşındakiler için %7'den 6 ve 7 yaşındakiler için %12'ye yükselmiştir. Lindgren (2018) de 4 ila 6 yaşındaki çocuklar için daha büyük çocukların temel makro yapı bileşenlerinden (amaçlar, girişimler ve

sonuçlar) daha fazla dizi üretmeye başladığını bulgulamıştır. Yani mevcut çalışmanın ilgili bulgusu alanyazınla örtüşmektedir.

## 6. SONUÇ, SINIRLILIK ve ÖNERİLER

Bu bölüm mevcut çalışma süreci ardından varılan sonuçları, fark edilen sınırlılıkları ve çıkarımlar ışığında gelecekte yapılabilecek olan iki dilli çocukların anlatı becerilerini hedefleyen çalışmalara ve klinik eylemlere yönelik önerileri içermektedir.

### 6.1 Sonuç

Bu çalışmada tipik gelişim gösteren (n= 34), atipik gelişim gösteren dil gelişimi riskli (n= 15) ve atipik gelişim gösteren dil bozukluğuna sahip (n= 12) Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerileri makro yapı seviyesinde 36-79 aylar aralığında incelenmiştir. İnceleme yapılırken çocukların her iki dilini de iki farklı görev türüyle değerlendirilmiştir.

Çocukların anlama makro yapı puanları üzerinde anlatı görevi etkisine bakmak için model öykü sonrası anlama ve anlatım sonrası anlama görevleri karşılaştırılmıştır. Model öykü sonrası anlama puanlarının anlatım sonrası anlama puanlarından yüksek olduğu bulgusu da, dinledikleri model öykü ile kendi anlattıkları öyküyü anlama becerisinin farklılaştığını, dinlenen model öykünün anlama becerisine pozitif etkide bulunduğunu göstermektedir. Bu etkiler, dinledikten sonraki anlama becerisinin üretimden sonraki anlama becerisinden bilişsel anlamda daha az zorlayıcı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu aşamada ise bellek ve bölünmüş dikkat etkisinden bahsetmek yanlış olmayacaktır. Özellikle dil bozukluğu olan çocuklarda etkilenen bilişsel alanlar olması bağlamında bu çıkarım oldukça anlamlı olacaktır. Ayrıca dinledikleri öyküler daha sonra sorulacak olan anlama sorularının her birimini içerirken kendi ürettikleri öyküler yalnızca baktıkları resim serilerinden yaptıkları çıkarımlar çerçevesinde anlama sorularının hedeflediği tüm unsurları barındırmayabilir. Bu da görev türünün anlama becerisine etkisinin başka bir açıklaması olabilir.

Çocukların yaşları ile öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama makro yapı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir ve yaşın göreceli olarak her bir makro yapı bileşeni üzerine her iki dilde de etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu etki her grup için de geçerlidir. Yalnızca AGG\_R ve AGG\_B gruplarında yaş ile Türkçe anlama puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak çocukların birinci dillerinin Türkçe olmasına rağmen toplum dili olan ikinci dillerine dair baskınlık geliştirmeye başlamaları gösterilebilir. Bir diğer neden ise alıcı dillerinin ifade edici dillerine göre daha iyi olması varsayımıyla,

atipik gelişimin en problemleri alan ifade etme becerisinin anlamaya göre daha belirgin bir gelişimsel örüntüye sahip olması olabilir. Son olarak, anlatı becerilerini etkileyebilecek aktivitelerinin en yoğun şekilde Almanca dil deneyim süreçlerinde gerçekleşmesinin etkisinden bahsedilebilir.

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama makro yapı puanları gruplar arası ve gruplar içi diller arası karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Anlama hariç tüm makro yapı puanları çocukların Almanca dillerinde daha yüksekken TGG çocukların AGG\_R ve AGG\_B gruplarından içsel durum terimleri makro yapısı dışındaki tüm makro yapılarda daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu durum grup bazındaki farklılığın beklenen bir farklılaşma olması ile açıklanırken, ikinci dilleri olan Almancada birinci dilleri olan Türkçeye göre daha iyi performans sergilemeleri de dil yeterlilik seviyesindeki artış ile dil baskınlığının Almancaya doğru geçişiyle açıklanmıştır.

## 6.2 Sınırlılıklar

Mevcut araştırmanın sahip olduğu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir;

1. Araştırmacının Almanca dilini bilmemesi sebebiyle veri toplama, çevrimyazı, verilerin kodlanması ve puanlanması Almanca bilen başka araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmış ve hedeflenen güven aralığı sağlanmış olmasına rağmen özellikle veri toplama sürecinde çocukların diller arası geçiş eğilimleri göz önüne alınamamış dolayısıyla belki de potansiyel anlatı becerileri tam olarak gözlemlenememiş olabilir. Fakat çok dillilik araştırmalarında bu süreç doğal ve sıklıkla meydana gelen bir özelliktir. Bunun çözümü için bu çalışmaya ikinci danışman olarak Almanca bilen ve araştırmanın ana aracı olan MAIN'in geliştiricisi Natalia Gagarina eklenmiştir.
2. İçsel durum terimleri bölümü puanlamasında çocukların üretimleri kategorik değil frekans düzeyinde yapılmıştır. Bunun nedeni olarak çalışmanın kapsamının geniş olması ve bir tez kapsamında ayrıntılı olarak ele alınmanın çok zor olabilme ihtimali gösterilebilir. Fakat, içsel durum terimlerinin üretiminin nicel değil kategorik ve nitel incelenmesi özellikle iki dilli çocukların zengin anlatı dünyası hakkında daha fazla ipucu verebilir.

3. Anlama bölümü puanlaması da bir önceki nedenlerle makro yapı unsurlarının detaylı analizi çerçevesinde değil toplam puan çerçevesinde yapılmıştır. Makro yapının anlaşılması becerisinin değerlendirildiği bir bölümde makro yapıyı oluşturan unsurların spesifik tespiti çok önemlidir.
4. Bozukluk tespiti için uygulanan dil değerlendirme basamakları bir DKT tarafından değil dilbilimciler tarafından yapılmıştır. Dilbilimciler, çocukları bozukluk tanısı için yönlendirdikleri DKT'lerin tanılarına güvenmiştir. Çocukların standart ve standart olmayan dil değerlendirme sonuçları onların tipik ya da atipik gelişime sahip olduklarını açıkça göstermesine karşın, dil değerlendirmelerinin ve terapi süreçlerinin araştırmacının kendisi tarafından yapılması boylamsal bir çalışmada çocukların gelişim takibini daha kolay ve daha güvenilir kılabilir.
5. Boylamsal bir çalışma olmasından dolayı AGG gruplar gerekli profesyonel yardım için yönlendirilmiş ve bu süreç tamamen ailelerin inisiyatifinde ilerlemiştir. Kimi çocuk hemen bir DKT ile terapi sürecine başlamış, kimi ise bu süreci daha yavaş gerçekleştirmiştir. Bazı çocukların ise terapiden çekildikleri bilinmektedir. Dolayısıyla, bu durum onların dil becerilerinin dışsal bir etmen olmadan ne düzeyde gelişeceğini açıkça tasvirini imkansız kılmıştır. Fakat bunun başka bir yönetimi olamayacaktır. Etik ilkeler nedeniyle profesyonel yardıma ihtiyacı olan çocukların bu yardımlardan mahrum bırakılması söz konusu bile olamaz.

### 6.3 Öneriler

Mevcut çalışmanın yukarıda bahsedilen sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki önerilerin gelecekteki potansiyel çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1. Dil bozukluğu tanılama sürecinde genellikle gözden kaçırılan anlatı becerilerinin değerlendirilmesinin yalnızca iki dilli değil tek dilli çocukların tanı ve müdahale süreçlerinde önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir.
2. İki dillilik çalışmalarında ya yazarın her iki dile hakim olmasının ya da diğer dile hakim başka yazarlarla ortak çalışma yapmasının araştırma süreci için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Fakat çok dillilik çalışmaları çoğunlukla bu nedenden dolayı zaten oldukça işbirlikçi bir anlayışla yürütülür.

3. İçsel durum terimlerinin kategorik ve niteliksel incelenmesinin özellikle iki dilli çocukların renkli ve zengin anlatı dünyası hakkında daha heyecan verici bulgulara ulaştıracağı öngörülmektedir.
4. Anlama analizinin de niceliksel değil niteliksel ve makro yapı birimlerini spesifik olarak hedefleyen çerçevede gerçekleştirilmesinin iki dilli çocukların makro yapıyı anlamasının dil yeterliliğinden ne düzeyde etkilendiği ve makro yapının ne kadar evrensel olduğu hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir.
5. Araştırmaya aynı sosyokültürel ve meknsal bağlamda yaşayan başka iki dilli grupların eklenmesinin makro yapının diller arası görünümüne dair daha net bilgiler verebileceği düşünülmektedir.
6. Dünyanın yarısından fazlasının iki dilli olması gerçeği ışığında, MAIN zerine gelecekte yapılacak araştırmaların, farklı anlatı becerilerinin edinimi için normlar ya da en azından referans normlar oluştırmaya yönelik desenlenmesinin önemi yadsınamaz. Bu tür referans normlar, çocuğun kronolojik yaşını, iki dilliliğe başlama yaşını, dil kullanımını ve girdiyi dikkate almalıdır; bu faktörlerin puan olarak işlevsel hale getirilmesi ve referans normların bir parçası olması gerekir. şu ana kadar en sık kullanılan ölçümler olan öykü anlama ve öykü yapısı puanları, bu çalışmaya başlamak için mantıklı bir nokta olacaktır. Ancak, normların oluşturulması çok sayıda araştırmacının kaynaklarının bir araya getirilmesini gerektirecektir. Dolayısıyla bu uzun vadeli bir hedef olarak görülmelidir.
7. Anlatılar yalnızca makro yapı değil mikro yapıların da incelenmesine olanak sağlayan zengin kaynaklardır. Özellikle dil bozukluğu olan iki dilli çocukların morfosentaktik ya da semantik becerilerinin profili de anlatılar sayesinde çıkarılabilir. MAIN kullanarak iki dilli çocukların hem tipik hem de atipik morfosentaktik ve semantik becerilerinin araştırılması onların yanlış tanılanması ya da yanlış müdahale süreçlerine maruz kalmasını engellemesi açısından çok önemlidir.
8. Son olarak, kültürel farklılıkları araştırmanın önemine dikkat çekmek gerekir. Her dil etkileşimde olduğu dillerle farklı görünüme girebilir. Dolayısıyla zellikle Türkçe eşlemeli diğer iki dilli grupların da araştırılması Türkçenin farklı bağlamalarda ve farklı etkileşimlerle anlatıda nasıl bir görünüme brneceğinin konusunda alanyazına çok önemli katkı sağlayacaktır. Bu katkı da en çok Türkçe etkileşimli iki dilli çocuklara fayda sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abbot-Smith, K., Morawska-Patera, P., Łuniewska, M., Spruce, M., & Haman, E. (2018). Using parental questionnaires to investigate the heritage language proficiency of bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(2), 155-170.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193.
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 931-954.
- Anstatt, T. (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. *Streitfall Zweisprachigkeit–The Bilingualism Controversy*, 111-131.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds.). (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (Vol. 13). Multilingual matters.
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: Evidence from Russian and Hebrew. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 715-731.
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2013). Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. In *The development of social cognition and communication* (pp. 205-230). Psychology Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Craik, F. I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current directions in psychological science*, 19(1), 19-23.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. *Language acquisition: The state of the art*, 173-218.

- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., ... & Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition*, 15(3), 616-629.
- Berman, R. A. (1988). Language knowledge and language use: Binominal constructions in Modern Hebrew. *General Linguistics*, 28(4), 261.
- Berman R. A., Slobin D. I. (1994b). Narrative structure. In Berman R. A., Slobin D. I. (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 39–84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (2013). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- Bettge, S. & Oberwöhrmann, S. (2012). Migrationshintergrund als Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung im Einschulungsalter – ein multivariates Modell. *Gesundheitswesen* 74(04), 203–209.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of communication disorders*, 31(4), 347-363.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of speech and hearing disorders*, 52(2), 156-173.
- Bishop, D. V., & Leonard, L. B. (Eds.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology press.
- Bildungsberichterstattung, A. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (pp. XX-338). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Bohnacker, U.. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19-48.

- Bohnacker, U., & Gagarina, N. (Eds.). (2020). *Developing narrative comprehension: Multilingual assessment instrument for narratives* (Vol. 61). John Benjamins Publishing Company.
- Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2021). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child?. In *Language Impairment in Multilingual Settings* (pp. 14-46). John Benjamins.
- Bohnacker, U., Lindgren, J., & Öztekin, B. (2016). Turkish-and German-speaking bilingual 4-to-6-year-olds living in Sweden: Effects of age, SES and home language input on vocabulary production.
- Bohnacker, U., Öztekin, B., & Lindgren, J. (2020). Bilingual Turkish-Swedish children's understanding of MAIN picture sequences: Individual variation, age, language and task effects.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21.
- Buac, M., Gross, M., & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1804-1816.
- Chiat, S. (2015). Nonword repetition. *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 125-150.
- Chiat, S., Armon-Lotem, S., Marinis, T., Polišenská, K., Roy, P., Seeff-Gabriel, B., & Gathercole, V. M. (2013). Assessment of language abilities in sequential bilingual children: The potential of sentence imitation tasks. *Issues in the assessment of bilinguals*, 56-89.
- Chilla, S., & Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish-German successive bilingual children: Aspects of assessment and outcome. *Communication disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*, 352-368.
- Chilla, Solveig & Şan, N. Hilal. (2017). Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik erstsprachlicher Fähigkeiten: Türkisch-deutsche und türkisch-französische Kinder im Vergleich. In *Sprachen 2016. Russisch und Türkisch im Fokus*. Edited by Cemal Yildiz, Nathalie Topaj, Reyhan Thomas and Insa Gülzow. Berlin: Peter Lang, pp. 175–205.

- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of communication disorders, 43*(6), 511-522.
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Pickles, A. (2006). Estimating familial loading in SLI: A comparison of direct assessment versus parental interview.
- Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders, 14*(3), 13-28.
- Czapka, S., Topaj, N., & Gagarina, N. (2021). A four-year longitudinal comparative study on the lexicon development of Russian and Turkish heritage speakers in Germany. *Languages, 6*(1), 27.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay.
- de Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches, 30-48.*
- de Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics, 28*(3), 411-424.
- de Jong, J., Çavus, N., & Baker, A. (2010). Language impairment in Turkish-Dutch bilingual children. *Communication disorders in Turkish, 288-300.*
- De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(6), 613-627.
- Dieser, Elena. (2009). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und Zweisprachigen Kindern und Erwachsenen.* München/Berlin: Otto Sagner.
- Duncan, T. S., & Paradis, J. (2016). English language learners' nonword repetition performance: The influence of age, L2 vocabulary size, length of L2 exposure, and L1 phonology. *Journal of speech, language, and hearing research, 59*(1), 39-48.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching, 49*(3), 301-338.

- Ellis, E. M., & Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93-100.
- Fabiano-Smith, L., & Barlow, J. A. (2010). Interaction in bilingual phonological acquisition: Evidence from phonetic inventories. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 13(1), 81-97.
- Fabuš, M. (2017). Current development of business environment in Slovakia and Czech Republic. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 5(1), 127-137.
- Fiani, R., Henry, G., Prévost, P., Bohnacker, U., & Gagarina, N. (2020). Narrative comprehension in Lebanese Arabic-French bilingual children. *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, 31-60.
- Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children.
- Fuste-Herrmann, Belinda; Silliman, Elaine R; Bahr, Ruth H; Fasnacht, Kyna S; Federico, Jeanne E. *Learning Disabilities Research and Practice* Vol. 21, Iss. 1, (February 2006): 44-60.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics* , 37 (1), 91-122.
- Gagarina, N., Armon-Lotem, S., Altman, C., Burstein-Feldman, Z., Klassert, A., Topaj, N., ... & Walters, J. (2016). Age, Input Quantity and their Effect on Linguistic Performance in the Home and Societal Language among Russian-German and Russian-Hebrew Preschool Children 1. In *The Challenges of Diaspora Migration* (pp. 63-82). Routledge.
- Gagarina, N., Gey, S., & Sürmeli, N. (2019). Identifying early preschool bilinguals at risk of DLD: a composite profile of narrative and sentence repetition skills. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 168-189.
- Gagarina, N., Topaj, N., & Sürmeli, N. (2020). Why do you think the boy would be unhappy if he saw what the cat was eating?. *Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, 61, 231.
- Gagarina, N. V., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Russian language proficiency test for multilingual children= Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. *ZAS Papers in Linguistics*, 54, 54-54.

- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS papers in linguistics*, 56, 155-155.
- Gathercole, V. C. M. (2013). *Assessment of bilinguals: Innovative solutions* (pp. 1-9). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: language and cognition*, 12(2), 213-237.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Roberts, E., Hughes, C., & Hughes, E. K. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. *Issues in the Assessment of Bilinguals*, 20-55.
- Gatt, D., O'Toole, C., & Haman, E. (2015). Using parental report to assess early lexical production in children exposed to more than one language. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 13.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. *Blackwell handbook of language development*, 324-342.
- Gillam, R. B., Pena, E. D., & Miller, L. (1999). Dynamic assessment of narrative and expository discourse. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 33-47.
- Glasgow, C., & Cowley, J. (1994). Renfrew bus story test-North American edition. Centreville, DE: Centreville School.
- Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: The risk of over-and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7, 821-841.
- Goldstein, B. A. (2006). Clinical implications of research on language development and disorders in bilingual children. *Topics in Language Disorders*, 26(4), 305-321.
- Greenhalgh, K. S., & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197.

- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G., & Erickson Leone, A. (2009). Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism*, 13(1), 91-109.
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development- (TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.
- Güven, O. S., Topbaş, S., & Eroğlu, D. (2009). Comparison of Morphosyntactic Characteristics of Turkish Children With SLI and Their Typically Developing Peers. *Oral Presentation*, 2.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman
- Haman, E., Łuniewska, M., & Pomiechowska, B. (2015). Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 196-240.
- Haman, E., Łuniewska, M., Hansen, P., Simonsen, H. G., Chiat, S., Bjekić, J., ... & Armon-Lotem, S. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS-CLT). *Clinical linguistics & phonetics*, 31(11-12), 818-843.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 255-284.
- Håkansson, G. (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: language and cognition*, 4(1), 85-99.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., & Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child language teaching and therapy*, 29(1), 57-75.
- Hedberg, Natalie & Carol Westby. 1993. *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Heilmann, J. J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Using language sample databases.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.

- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. In *Relating Events in Narrative, Volume 2* (pp. 281-306). Psychology Press.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language, 39*(1), 1-27.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early childhood research quarterly, 29*(4), 433-444.
- Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child development, 66*(4), 984-998.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(1), 58-74.
- Juarez, M. (1983). Assessment and treatment of minority-language-handicapped children: The role of the monolingual speech-language pathologist. *Topics in Language Disorders, 3*(3), 57-66.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 218-234
- Kalnak, N., Peyrard-Janvid, M., Sahlén, B., & Forssberg, H. (2012). Family history interview of a broad phenotype in specific language impairment and matched controls. *Genes, brain and behavior, 11*(8), 921-927.
- Kapalková, S., Polišínská, K., Marková, L., & Fenton, J. (2016). Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics, 37*(1), 145-164.
- Kelley, A., & Kohnert, K. (2012). Is there a cognate advantage for typically developing Spanish-speaking English-language learners?.
- Klassert, A., Gagarina, N., & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian-and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and cognition, 17*(1), 73-88.

- Kobayashi, C., Glover, G. H., & Temple, E. (2007). Children's and adults' neural bases of verbal and nonverbal 'theory of mind'. *Neuropsychologia*, *45*(7), 1522-1532.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders*, *43*(6), 456-473.
- Kohnert, K. J., Bates, E., & Hernandez, A. E. (1999). Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *42*(6), 1400-1413.
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2020). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children.
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 123-144.
- Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuuttila, P., Leminen, M., Lajunen, H. R., Heinonen, K., ... & Arkkila, E. (2018). Understanding developmental language disorder-the Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): a study protocol. *BMC psychology*, *6*, 1-13.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. *Analyzing discourse: Text and talk*, 219-247.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience, in: *Journal of Narrative and Life History*, *7* (1-4), (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates), 3-38.
- Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. *Child development perspectives*, *8*(1), 1-5.
- Leonard, L. B., Camarata, S. M., Brown, B., & Camarata, M. N. (2004). Tense and agreement in the speech of children with specific language impairment.
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *30*(2), 185-196.

- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(5), 868-882.
- Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: swedish, swedish-german and swedish-turkish Children Aged 4–6* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).
- Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language, 39*(4), 412-432.
- Lindgren, J., & Bohnacker, U. (2020). Vocabulary development in closely-related languages: Age, word type and cognate facilitation effects in bilingual Swedish-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 10*(5), 587-622.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model.
- MacWhinney, B. (2005). The emergence of linguistic form in time. *Connection Science, 17*(3-4), 191-211.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology, 9*(1), 111-151.
- Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence repetition. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment, 95-124*.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics, 37*(1), 69-89.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four-to eight-year-old Finnish children. *First Language, 34*(1), 24-42.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 3*(1), 45-56.
- Meir, N., & Armon-Lotem, S. (2017). Independent and combined effects of socioeconomic status (SES) and bilingualism on children’s vocabulary and verbal short-term memory. *Frontiers in Psychology, 8*, 1442.

- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(4), 539-552.
- Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L. B., & Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 416-433.
- Miranda, A. E., McCabe, A., & Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-667.
- Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism. *Incomplete Acquisition in Bilingualism*, 1-322.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E. K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur AB.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38(3), 287-313.
- Olfert, H., & Schmitz, A. (2018). Heritage language education in Germany: A focus on Turkish and Russian from primary to higher education. *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Edited by Peter P. Trifonas and Themistoklis Aravossitas. Springer International Publishing, 397-415.
- Öztekin, B. (2019). *Typical and atypical language development in Turkish-Swedish bilingual children aged 4–7* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).

- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of communication disorders*, 43(6), 474-497.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent?. *Studies in second language acquisition*, 18(1), 1-25.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M.B. (2010). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore, MD: Paul H.
- Paradis, J., & Kirova, A. (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 342-349.
- Paul, D., & Roth, F. P. (2011). Guiding principles and clinical applications for speech-language pathology practice in early intervention.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, 311-325.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43(1), 93-120.
- Peña, E., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability.
- Pena, E. D., Spaulding, T. J., & Plante, E. (2006). The composition of normative groups and diagnostic decision making: Shooting ourselves in the foot.
- Peterson, E. R., Waldie, K. E., Mohal, J., Reese, E., Atatoa Carr, P. E., Grant, C. C., & Morton, S. M. (2017). Infant Behavior Questionnaire–Revised Very Short Form: A new factor structure's associations with parenting perceptions and child language outcomes. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 561-573.

- Pfaff, Carol W. 1991. Turkish in contact with German: Language maintenance and loss among immigrant children in Berlin (West). *International Journal of the Sociology of Language* 90: 97–130.
- Pfaff, Carol W. 1994. Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In *The Cross-Linguistic Study of Bilingual Development*. Edited by Guus Extra and Ludo Verhoeven. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, pp. 75–97.
- Racine, J. S. (2012). RStudio: a platform-independent IDE for R and Sweave.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247.
- Restrepo, M. A. (1998). Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 41(6), 1398-1411.
- Restrepo, M. A., & Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish-English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(2), 66-76.
- Reuterskiöld, C. (1999). *Language Processing and Contextual Influence. A study of Swedish preschool children with language impairment* (Doctoral dissertation, Lund University).
- Reuterskiöld, C., Hansson, K., & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of communication disorders*, 44(6), 733-744.
- Rice, M. L., Noll, K. R., & Grimm, H. (1997). An extended optional infinitive stage in German-speaking children with specific language impairment. *Language Acquisition*, 255-295.
- Roch, M., & Hržica, G. (2020). Narrative comprehension by Croatian-Italian bilingual children 5–7 years old. *Developing narrative comprehension: Multilingual assessment instrument for narratives*, 61, 171.
- Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67.

- Roseberry-McKibbin, C. (1995). Distinguishing Language Differences from Language Disorders in Linguistically and Culturally Diverse Students. *Multicultural Education*, 2(4), 12-16.
- Rothweiler, M. (2007). 5.7 Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. *Sonderpädagogik der Sprache*, 254.
- Rothweiler, M., Babur, E., & Kroffke, S. (2007). Specific language impairment in the context of multilingualism in childhood-Results of case morphology in children with first language Turkish. *Sprache, Stimme, Gehör*, 31(4), 144-150.
- Rothweiler, M., Chilla, S., & Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical linguistics & phonetics*, 24(7), 540-555.
- Salameh, E. K., Nettelblatt, U., & Gullberg, B. (2002). Risk factors for language impairment in Swedish bilingual and monolingual children relative to severity. *Acta Paediatrica*, 91(12), 1379-1384.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of speech language pathology and audiology*, 30(4), 224.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache. *Hogrefe Vorschultests*.
- Schwartz, R. G. (2017). Specific language impairment. In *Handbook of child language disorders* (pp. 3-51). Psychology Press.
- Schwartz, R. G. (2017). Specific language impairment. In *Handbook of child language disorders* (pp. 3-51). Psychology Press.
- Selvi-Balo, S. (2021). *Türkçe Konuşan Tek Dilli Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel dil Bozukluğu Olan Çocukların Anlatı Becerilerinin Main-Tr Aracılığıyla Karşılaştırılması: Uzaktan Çevrimiçi Değerlendirme* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Skerra, A., Adani, F., Gagarina, N., Fritzsche, T., Meyer, CB, Adelt, A., & Roß, J. (2013). Discourse cohesive devices in narratives as a diagnostic marker for language development disorders. *Spectrum patholinguistics* , 6 , 127-158.

- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence* (Doctoral dissertation).
- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 53*(5).
- Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility criteria for language impairment.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International journal of language & communication disorders, 49*(1), 60-74.
- Statistisches Bundesamt. 2020. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit—Ergebnisse des Mikrozensus 2019. (=Fachserie 1, Reihe 2.2)*. Statistisches Bundesamt (Destatis). Available online: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads/Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads/Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile) (accessed on 31 October 2020).
- Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Roy O. Freedle (ed.), *New Directions in discourse processing* (Vol. 2 in the Series Advances in Discourse Processes). Norwood, NJ: Ablex, pp. 53–120.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. *Learning and comprehension of text, 1*, 113-155.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., & Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment.
- Tallal, P., Dukette, D., & Curtiss, S. (1989). Behavioral/emotional profiles of preschool language-impaired children. *Development and Psychopathology, 1*(1), 51-67.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Petermann, F. (2007). SON-R 2 1/2-7 Manual. *Göttingen: Hogrefe*.

- Thordardottir, E. T. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(3), 243-278.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of communication disorders*, 46(1), 1-16.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 47-57.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 40(6), 1245-1260.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2009). TELD-3: T Test of Early Language Development: Turkish. *TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Kullanım Kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Güven, S., Uysal, A. A., & Kazanoğlu, D. (2016). Language impairment in Turkish-speaking children. *The acquisition of Turkish in childhood*, 20, 295-323.
- Torrance, N., & Olson, D. R. (1982). Oral Language Competence and the Acquisition of Literacy.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse processes*, 15(3), 249-275.
- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P., & Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive development*, 7(2), 133-170.
- Tribushinina, E., Irmawati, M., & Mak, P. (2022). Macrostructure in the narratives of Indonesian-Dutch bilinguals: Relation to age and exposure. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 540-570.
- Tsimplici, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.

- Tuller, L. (2015). 11 clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 13, 301.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives.
- Umbel, V. M., & Ki Oller, D. (1994). Developmental changes in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. *Language Learning*, 44(2), 221-242.
- Uzuntas, A. (2008). Muttersprachliche Sprachstandserhebung bei zweisprachigen türkischen Kindern im deutschen Kindergarten. *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Edited by Bernt Ahrenholz. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag, 65-92.
- Viberg, Å. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. *Narrative development in a multilingual context*, 23, 87-128.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 425-439.
- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M., & van Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1798-1807.
- Wallach, H. M. (2008). *Structured topic models for language* (Doctoral dissertation, University of Cambridge).
- Westby, C. E. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In Catts, H. & Kamhi, A. (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157–232). Boston: Allyn & Bacon
- Westby C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. In Kamhi A. G., Catts H. W. (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rd ed., pp. 163–225). Boston, MA: Pearson.
- Westernoff, F. (1991). The assessment of communication disorders in second language learners. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 15(4), 73-79.
- Wexler, K., Schaeffer, J., & Bol, G. (2004). Verbal syntax and morphology in typically developing Dutch children and children with SLI: How developmental data can play an important role in morphological theory. *Syntax*, 7(2), 148-198.

- Wilke, C. B. (2020). Demografischer Wandel in Deutschland–Hintergründe, Zukunftsszenarien und Arbeitsmarktpotenziale. *Megatrends aus Sicht der Volkswirtschaftslehre: Demografischer Wandel–Globalisierung & Umwelt–Digitalisierung*, 3-24.
- Windsor, J., Kohnert, K., Lobitz, K. F., & Pham, G. T. (2010). Cross-language nonword repetition by bilingual and monolingual children.
- Winsler, A., Diaz, R. M., Espinosa, L., & Rodríguez, J. L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child development*, 70(2), 349-362.
- Yarbay Duman, T., Blom, E., & Topbaş, S. (2015). At the intersection of cognition and grammar: deficits comprehending counterfactuals in Turkish children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 410-421.
- Yarbay Duman, T., & Topbaş, S. (2016). Epistemic uncertainty: Turkish children with specific language impairment and their comprehension of tense and aspect. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 732-744.
- Yip, V., & Matthews, S. (2006). Assessing language dominance in bilingual acquisition: A case for mean length utterance differentials.

## EK-1 Etik Kurul Karar Belge

Evrak Kayıt Tarihi: 13.11.2020 Protokol No: 66742

Tarih: 28.02.2024



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

<b>ÇALIŞMANIN TÜRÜ:</b>	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
<b>KONU:</b>	Sağlık Bilimleri
<b>BAŞLIK:</b>	36-79 Aylar Arasında Tipik ve Atipik Dil Gelişimi Gösteren Türkçe-Almanca İki Dilli Çocukların Anlatı Becerilerinin Makro Yapısal Düzeyde İncelenmesi
<b>PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:</b>	Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER
<b>TEZ YAZARI:</b>	Seda ESERSİN
<b>ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:</b>	-
<b>KARAR:</b>	Olumlu



# EK-2 Veli Onam Formu



BIVEM

BIVEM — Schützenstraße 18 — 10117 Berlin

Geburtsdatum des Kindes \_\_\_\_\_

Welche Sprache/n werden zu Hause gesprochen? \_\_\_\_\_

Welche Sprache/n spricht Ihr Kind mit den Eltern? \_\_\_\_\_

Muttersprache/n der Mutter: \_\_\_\_\_

Muttersprache/n des Vaters: \_\_\_\_\_

Seit wann geht Ihr Kind in den Kindergarten? seit \_\_\_\_\_ (Jahr; Monat)

Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind im Kindergarten? Täglich von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Stunden: \_\_\_\_\_

Seit wann hat Ihr Kind regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache? \_\_\_\_\_

Telefonnummer für Rückfragen \_\_\_\_\_

## Vielen Dank!

Für alle Fragen, die das Projekt betreffen, stehen wir Ihnen gern zur Verfügung!

BIVEM-Team  
Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM)  
c/o Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS)  
Schützenstr. 18  
10117 Berlin

### Ansprechpartnerinnen:

Nathalie Topaj (Russisch & Deutsch)

Duygu Yelegen (Türkisch & Deutsch)

Berliner Interdisziplinärer  
Verbund für  
Mehrsprachigkeit

c/o  
Zentrum für Allgemeine  
Sprachwissenschaft



Z A S

LEITUNG  
Prof. Dr. Manfred Krifka &  
PD Dr. Natalia Gagarina

Schützenstraße 18 | 10117 Berlin  
TEL +49 (0) 30 · 20 192-401 | FAX -402  
www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html

## EK-3 Türkçe Bilgi Formu

### Bilgi Formu

<b>1. Çocuğun adı-soyadı</b> _____						
<b>2. Doğum tarihi</b> _____						
<b>3. Çocuğunuz şu an kreş/ yuva/ anaokulu/ okula devam ediyor mu?</b>						
<input type="radio"/> Evet, kreş/yuva/anaokulu _____ 'dan beri (yıl, ay)			<input type="radio"/> Evet, okul _____ 'dan beri (yıl, ay)			
<input type="radio"/> Hayır Evet ise, ne tip bir kreş?			<input type="radio"/> Hayır Evet ise, ne tip bir okul?			
<input type="radio"/> Çift dilli			<input type="radio"/> Çift dilli			
<input type="radio"/> Tek dilli D1 = çocuğun ana dili			<input type="radio"/> Tek dilli D1 = çocuğun ana dili			
<input type="radio"/> Tek dilli D2 = çocuğun ikinci dili			<input type="radio"/> Tek dilli D2 = çocuğun ikinci dili			
<input type="radio"/> Diğer, Ne çeşit? _____			<input type="radio"/> Diğer, Ne çeşit? _____			
<b>4. Çocuğunuz hangi ülkede/ şehirde doğdu?</b>						
<input type="radio"/> Birinci dilin ülkesi: _____		<input type="radio"/> İkinci dilin ülkesi: _____		<input type="radio"/> Başka bir ülke: _____		
<b>5. Çocuğunuz ne zamandan beri ikinci dilin konuşulduğu ülkede yaşıyor?</b> _____ (yıl, ay)						
<b>6. Doğum sırasına göre kaçınıcı çocuğunuz?</b>						
<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> Diğer _____						
<b>7. Çocuğunuz ilk sözcüklerini kaç yaşında söyledi? ___ yaş ___ ay</b>						
<b>8. Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili hiç endişe duydunuz mu?</b>						
<input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/> Evet, neden olduğunu belirtin: _____						
<b>9. Ailenizde dil ve konuşma sorunu olan biri var mı?</b>						
<input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/> Evet, kim? _____ örn., anne, baba, kardeş(ler)						
<b>10. Çocuğunuzun herhangi bir işitme sorunu oldu mu?</b>						
İşitme kaybı			Sık geçirilen kulak enfeksiyonu			
<input type="radio"/> Hayır			<input type="radio"/> Hayır			
<input type="radio"/> Evet			<input type="radio"/> Evet, kaç kez? _____			
			<input type="radio"/> Gromet (kulak tüpü)			
<b>11. Sizce, çocuğunuzun işitmesi normal mi?</b>						
<input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/> Evet						
<b>12. Ebeveynler hakkında bilgi</b>						
	Ana diliniz (D1)	İkinci diliniz (D2)	Konuştüğunuz diğer diller	Kaç yıldır XX ülkesinde yaşıyorsunuz	Eğitiminiz	Mesleğiniz
Anne Ebeveyn 1						
Baba Ebeveyn 2						

## EK-4 Almanca Bilgi Formu

### Fragebogen

<p><b>1. Name des Kindes</b> _____</p> <p><b>2. Geburtsdatum</b> _____</p> <p><b>3. Geht Ihr Kind derzeit in einen Kindergarten/ eine Kita/ Schule?</b></p> <table border="0"><tr><td><p><input type="radio"/> Ja, Kindergarten/ Kita seit _____ (Jahr, Monat)</p><p><input type="radio"/> Nein</p><p>Wenn Ja, welche Art von Kita?</p><p><input type="radio"/> Bilingual</p><p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p><p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p><p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p></td><td><p><input type="radio"/> Ja, Schule seit _____ (Jahr, Monat)</p><p><input type="radio"/> Nein</p><p>Wenn Ja, welche Art von Schule?</p><p><input type="radio"/> Bilingual</p><p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p><p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p><p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p></td></tr></table>	<p><input type="radio"/> Ja, Kindergarten/ Kita seit _____ (Jahr, Monat)</p> <p><input type="radio"/> Nein</p> <p>Wenn Ja, welche Art von Kita?</p> <p><input type="radio"/> Bilingual</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p>	<p><input type="radio"/> Ja, Schule seit _____ (Jahr, Monat)</p> <p><input type="radio"/> Nein</p> <p>Wenn Ja, welche Art von Schule?</p> <p><input type="radio"/> Bilingual</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p>						
<p><input type="radio"/> Ja, Kindergarten/ Kita seit _____ (Jahr, Monat)</p> <p><input type="radio"/> Nein</p> <p>Wenn Ja, welche Art von Kita?</p> <p><input type="radio"/> Bilingual</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p>	<p><input type="radio"/> Ja, Schule seit _____ (Jahr, Monat)</p> <p><input type="radio"/> Nein</p> <p>Wenn Ja, welche Art von Schule?</p> <p><input type="radio"/> Bilingual</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L1 = Muttersprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Monolingual L2 = zweite Sprache des Kindes</p> <p><input type="radio"/> Andere, welche Art Einrichtung? _____</p>							
<p><b>4. In welchem Land wurde Ihr Kind geboren?</b></p> <table border="0"><tr><td><input type="radio"/> Im Land von L1, welches? _____</td><td><input type="radio"/> Im Land von L2, welches? _____</td><td><input type="radio"/> In einem anderen Land, welches? _____</td></tr></table>	<input type="radio"/> Im Land von L1, welches? _____	<input type="radio"/> Im Land von L2, welches? _____	<input type="radio"/> In einem anderen Land, welches? _____					
<input type="radio"/> Im Land von L1, welches? _____	<input type="radio"/> Im Land von L2, welches? _____	<input type="radio"/> In einem anderen Land, welches? _____						
<p><b>5. Seit wann lebt Ihr Kind im Land von L2?</b> _____ (Jahr, Monat)</p>								
<p><b>6. Geschwisterreihenfolge</b></p> <table border="0"><tr><td><input type="radio"/> 1</td><td><input type="radio"/> 2</td><td><input type="radio"/> 3</td><td><input type="radio"/> Andere Nummer _____</td></tr></table>	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> Andere Nummer _____				
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> Andere Nummer _____					
<p><b>7. Wie alt war Ihr Kind, als es sein erstes Wort sprach?</b></p> <p>_____ Jahr(e) _____ Monate</p>								
<p><b>8. Habe Sie sich jemals Sorgen über die Sprachentwicklung ihres Kindes gemacht?</b></p> <p><input type="radio"/> Nein      <input type="radio"/> Ja, weshalb? _____</p>								
<p><b>9. Gibt es ein Familienmitglied, das bereits Sprachschwierigkeiten hatte?</b></p> <p><input type="radio"/> Nein      <input type="radio"/> Ja, welcher Art? _____ z.B. Mutter, Vater, Geschwister</p>								
<p><b>10. Hatte Ihr Kind schon einmal Probleme mit dem Hören?</b></p> <table border="0"><tr><td>Schwerhörigkeit</td><td>Häufige Ohrinfekte</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Nein</td><td><input type="radio"/> Nein</td></tr><tr><td><input type="radio"/> Ja</td><td><input type="radio"/> Ja, wie viele? _____</td></tr><tr><td></td><td><input type="radio"/> Paukenröhrchen</td></tr></table>	Schwerhörigkeit	Häufige Ohrinfekte	<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Ja, wie viele? _____		<input type="radio"/> Paukenröhrchen
Schwerhörigkeit	Häufige Ohrinfekte							
<input type="radio"/> Nein	<input type="radio"/> Nein							
<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Ja, wie viele? _____							
	<input type="radio"/> Paukenröhrchen							
<p><b>11. Hört Ihr Kind aus Ihrer Sicht normal?</b></p> <p><input type="radio"/> Nein      <input type="radio"/> Ja</p>								

EK-5 SON-R 2½-7



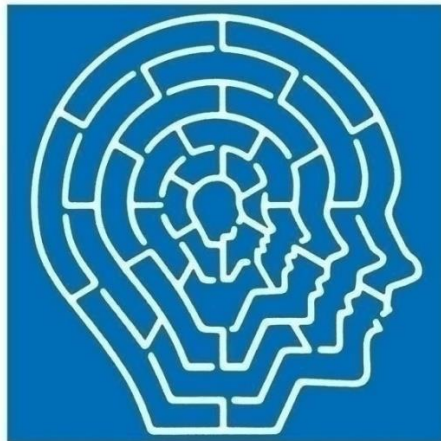
# SON-R 2½-7

P. J. Tellegen  
J. A. Laros  
F. Petermann

## Non-verbaler Intelligenztest

---

Testmanual mit deutscher Normierung  
und Validierung



---

GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO · CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN

HOGREFE

**EK-6 LiSe-DaZ**



EK-7 MAIN Örnek Öykü Resimleri



# EK-8 MAIN Kedi Öyküsü Öykü Yapısı Puanlama Sayfası \_TÜRKÇE

## Kedi Öyküsü Puanlama Sayfası

### I. Bölüm: Üretim

A. Öykü yapısı; B. Yapısal karmaşıklık; C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

#### A. Öykü Yapısı

		<b>Doğru yanıt örnekleri<sup>1</sup></b>	<b>Puan</b>
<b>A1.</b>	Ortam	Zaman ve/veya yer bildirme, örn. bir zamanlar/ bir gün/ uzun zaman önce... bir gölde/ nehrin kıyısında/ su kenarında/ sahilde/ çayırda...	0 1 2 <sup>2</sup>
<i>Öykü bölümü 1: Kedi (Bölüm karakterleri: kedi ve kelebek)</i>			
<b>A2.</b>	Başlangıç İDT	<b>Kedi</b> oyuncuymuş/ meraklıymış <b>Kedi</b> bir kelebek görmüş	0 1
<b>A3.</b>	Amaç (A)	<b>Kedi</b> kelebeği yakalamak/ kovalamak/ tutmak/ kelebekle oynamak istemiş EYLEM (yakalamak, tutmak, oynamak) + için	0 1
<b>A4.</b>	Girişim (G)	<b>Kedi</b> çalılıklara/ çalıya soğru atlamış/ zıplamış <b>Kedi</b> kovalamış/ kovalamaya başlamış <b>Kedi</b> + EYLEM (yakalamaya, kapmaya, tutmaya) + çalışmış	0 1
<b>A5.</b>	Sonuç (S)	<b>Kedi</b> çalılarının içine düşmüş/ kelebeği yakalayamamış/ yeterince hızlı değilmiş <b>Kelebek</b> kaçmış/ uçmuş/ çok hızlıymış	0 1
<b>A6.</b>	Tepki İDT	<b>Kedi</b> hayal kırıklığına uğramış/ kızmış/ kedinin canı acımış/yanmış <b>Kelebek</b> mutlu olmuş/ sevinmiş	0 1
<i>Öykü bölümü 2: Çocuk (Bölüm karakteri: çocuk)</i>			
<b>A7.</b>	Başlangıç İDT	<b>Çocuk</b> topuna üzülmüş/ topu için korkmuş/endişelenmiş <b>Çocuk</b> topunu düşürmüş 'olamaz topum düştü' diye üzülmüş. <b>Çocuk</b> topunu suda görmüş	0 1
<b>A8.</b>	Amaç (A)	<b>Çocuk</b> topunu kurtarmaya/ (geri) almaya karar vermiş/ kurtarmak istemiş EYLEM (almak, kurtarmak) + için	0 1
<b>A9.</b>	Girişim (G)	<b>Çocuk</b> topunu kurtarmaya/ çekmeye çalışmış/çalışıyor	0 1
<b>A10.</b>	Sonuç (S)	<b>Çocuk</b> topunu (geri) almış/ kurtarmış	0 1
<b>A11.</b>	Tepki İDT	<b>Çocuk</b> (topunu kurtardığı/ geri aldığı için) sevinmiş/ mutlu olmuş/ rahatlamış/	0 1
<i>Öykü bölümü 3: Kedi (Bölüm karakteri: kedi)</i>			
<b>A12.</b>	Başlangıç İDT	<b>Kedi</b> açmış/ meraklıymış/ balığı çok istiyormuş <b>Kedi</b> balığı fark etmiş/ görmüş	0 1
<b>A13.</b>	Amaç (A)	<b>Kedi</b> balığı almak/ kapmak/ yemek/ çalmak istemiş <b>Kedi</b> balığı almaya/ kapmaya/ yemeye/ çalmaya karar vermiş EYLEM (yemek, kapmak) + için	0 1
<b>A14.</b>	Girişim (G)	<b>Kedi</b> balığı (kovadan) alıyor (almış)/ kapıyor (kapmış)/ çekiyor (çekmiş)/ çalışıyor(çalmış) <b>Kedi</b> balıklara yaklaşmış <b>Kedi</b> + EYLEM (almaya, kapmaya) + çalışmış	0 1
<b>A15.</b>	Sonuç (S)	<b>Kedi</b> balığı yemiş/ almış	0 1
<b>A16.</b>	Tepki İDT	<b>Kedi</b> mutluymuş/ memnunmuş/ doymuş/ (artık) aç değilmiş	0 1
<b>17 üzerinden toplam puan:</b>			

## EK- 9 MAIN Kedi Öyküsü Yapısal Karmaşıklık Puanlama Sayfası\_TÜRKÇE

### B. Yapısal karmaşıklık

GS dizisi sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG / AS dizisi sayısı	AGS dizisi sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.

## EK- 10 MAIN Kedi Öyküsü İçsel Durum Terimleri Puanlama Sayfası\_TÜRKÇE

### C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	<p>Sözcedeki toplam İDT sayısı. İDT örnekleri:</p> <p><b>Algısal durum terimleri:</b> <i>görmek, duymak, hissetmek, koklamak, fark etmek vb.;</i></p> <p><b>Fizyolojik durum terimleri:</b> <i>susamış, aç, yorgun, canı acımış/canı yanmış vb.;</i></p> <p><b>Bilinç terimleri:</b> <i>canlı, uyanık, uykulu, vb.;</i></p> <p><b>Duygu terimleri:</b> <i>üzgün/üzülmüş, mutlu, sevinçli, kızgın, endişeli, hayal kırıklığına uğramış, korkmuş, çekinmiş, gururlu, cesur, güvende (hissediyor), şaşırılmış/şaşkın, özlemiş vb.;</i></p> <p><b>Zihin terimleri:</b> <i>istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, inanmak, sanmak, merak etmek, plan yapmak vb.;</i></p> <p><b>Dilsel eylemler/ söyleme-anlatma eylemleri:</b> <i>demek, söylemek, bağırarak, uyarmak, sormak vb.</i></p>
-----	---

## EK- 11 MAIN Kedi Öyküsü Anlama Puanlama Sayfası\_TÜRKÇE

### II. Bölüm: Anlama

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan
0	Öyküyü sevdi/ beğendin mi?	<b>Isınma sorusu, puanlanmıyor</b>		
D1.	Kedi neden atlamış? (1-2. resimleri göster) (Bölüm 1: Amaç)	Kelebeği yakalamak/ tutmak/ kovalamak/ kelebeikle oynamak istiyor Kelebeği istiyor Kelebeği + EYLEM (yakalamak, almak tutmak, kovalamak) + için	Gidiyor/ koşuyor/ zıplamak istiyor Kediler hep zıplar/ koşar	0 1
D2.	Kedi kendini nasıl hissediyor? (3. resmi göster) (Tepki: IDT)	Kızgın/ kötü/ hayal kırıklığına uğramış/ canı acımış/canı yanmış/ iyi değil/ rahat değil	İyi/ güzel/ mutlu	0 1
D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin). Sence kedi neden kızgın/ hayal kırıklığına uğramış/ canı yanmış/ canı acımış hissediyor? <sup>3</sup>	Kelebeği yakalayamıyor/ çalılara düşüyor/ çalılıkların içine düşüyor/ dikenli çalıya düşmek acıtır/ can yakar/ çalılar onu acıttı Kelebek kaçıyor/ uzaklaşıyor	Uygun olmayan/ ilgisiz bir yanıt	0 1
D4.	Çocuk oltasını neden suya atıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Topunu (geri) almak istiyor Topunu (geri) istiyor Topunu + EYLEM (geri almak, yakalamak, çıkarmak) + için	Suda oynamak için	0 1
D5.	Çocuk kendini nasıl hissediyor? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	Kötü/ kızgın/ sinirli/ üzgün	0 1
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın puanını da vererek D7'ye geçin). Sence çocuk neden iyi/ güzel/ mutlu/ memnun vb. hissediyor? <sup>4</sup>	Topunu geri almış/ yakalamış Topunu + EYLEM (geri alabildiği, yakaladığı, çıkardığı) + için	Gülümsüyor/ öyle görünüyor/ ilgisiz başka bir yanıt	0 1
D7.	Kedi neden balığı kapıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Balığı yemek/ çalmak istiyor Çocuk bakımınca fırsat buluyor Çünkü o görmeden gitti de kaptı	Balıkla oynamak istiyor	0 1

<sup>3</sup> Çocuğun D2'de verdiği IDT'yi kullanın.

<sup>4</sup> Çocuğun D5'te verdiği IDT'yi kullanın.

		Çünkü yemek için Çünkü balığı seviyor Kelebeği alamadı/ yakalayamadı Kediler balıkları sever (genel anlamda) Balıklar çok lezzetli olur		
D8.	Çocuk kediyi görmüyor ama çocuğun kediyi gördüğünü düşün. Çocuk kendini nasıl hissedirdi? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	Kötü/ kızgın/ üzgün/ sinirli/ iyi değil	İyi/ güzel/ mutlu/ memnun	0 1
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/ gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı veriyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'un puanını da vererek D10'a geçin.) Sence çocuk neden kötü/ kızgın/ sinirli vb. hissedirdi? <sup>5</sup>	Kedi çocuğun balığını yedi/ yiyor/ aldı/ alıyor Çünkü kedi balıkları yediği için Çocuk balığı kendisi yemek istemişti/ istiyordu O çocuğun balığı idi	Oltta yerde kalmış Çünkü topunu geri aldı Çünkü yaralandığı için Düşürdü ondan/ İlgisiz başka bir yanıt	0 1
D10.	Çocuk kediyi arkadaş olur mu? Neden?	Hayır (en az bir neden söylemeli) Kedi balığı yedi/ çaldı/ balıkları yediği için ya da uygun başka yanıtlar	Evet/ Bilmiyorum/ İlgisiz başka bir yanıt	0 1
<b>10 üzerinden toplam puan:</b>				