

**TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE
GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
ANLATI BECERİLERİNİN MAIN-TR ARACILIĞIYLA
KARŞILAŞTIRILMASI: UZAKTAN ÇEVİRİMİÇİ DEĞERLENDİRME**

**Doktora Tezi
Semra SELVİ BALO
Eskişehir 2021**

**TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE
GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN
ANLATI BECERİLERİNİN MAIN-TR ARACILIĞIYLA
KARŞILAŞTIRILMASI: UZAKTAN ÇEVİRİMİÇİ DEĞERLENDİRME**

Semra SELVİ BALO

DOKTORA TEZİ

**Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Kasım 2021**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Semra SELVİ-BALO'nun "Türkçe Konuşan Tek Dilli Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların Anlatı Becerilerinin MAIN-TR Aracılığıyla Karşılaştırılması: Uzaktan Çevrimiçi Değerlendirme" başlıklı tezi 09.11.2021 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) :	Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Üye :	Prof. Dr. Özlem DİKEN	.....
Üye :	Doç. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi N. Evra GÜNHAN ŞENOL	.....

Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU KARABURUN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “Comparison of The Narrative Skills of Monolingual Turkish Speaking Children with Typical Development and Developmental Language Disorder Through MAIN-TR: Remote Online Narrative Assessment” has been prepared and submitted by Semra SELVİ-BALO 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 09/11/2021.

<u>Committee Members</u>		<u>Signature</u>
Member (Supervisor) :	Prof. Dr. İlknur MAVİŞ	.....
Member	: Prof. Dr. Özlem DİKEN	.....
Member	: Assoc. Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Aylin Müge TUNÇER	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. N. Evra GÜNHAN ŞENOL	.....

Prof. Dr. Nalan GÜNDOĞDU KARABURUN

Director of Graduate School of Health Sciences

ÖZET

TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİNİN MAIN-TR ARACILIĞIYLA KARŞILAŞTIRILMASI: UZAKTAN ÇEVİRİMİÇİ DEĞERLENDİRME

Semra SELVİ BALO

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2021

Danışman: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe konuşan tek dilli Tipik Gelişim Gösteren (TGG) ve Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) olan çocukların anlatı becerilerini güncel bir değerlendirme aracı olan MAIN'in (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) Türkçe uyarlaması aracılığıyla çevrimiçi ortamda değerlendirip karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 45-89 ay aralığındaki Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren (n=96) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (n=32) toplamda 128 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tüm çocuklara MAIN-TR, 'tekrar anlatım, model öykü ve anlatım' görevlerinde uzaktan çevrimiçi olarak uygulanmış, elde edilen anlatılar makro yapı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde R programı kullanılmıştır. Bu programda gruplar arası karşılaştırmalar lme4 paket programı kullanılarak doğrusal karmaşık etkiler regresyon ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda GDB olan çocukların MAIN-TR üretim (öykü yapısı ve içsel durum terimleri) ve anlama bölümünden aldıkları puanlar açısından TGG çocuklardan daha düşük performans sergiledikleri saptanmıştır. Her iki grupta yer alan çocukların aldıkları puanlar üzerinde yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu; ancak cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, 49-89 ay aralığındaki GDB olan çocukların dil müdahalesinde öyküyü anlama ve üretme becerileri açısından desteklenmesinin terapi sürecine olumlu katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Anlatı, Tipik gelişim, Gelişimsel dil bozukluğu, MAIN-TR, Makro yapı, Yaş.

ABSTRACT

COMPARISON OF THE NARRATIVE SKILLS OF MONOLINGUAL TURKISH SPEAKING CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER THROUGH MAIN-TR: REMOTE ONLINE NARRATIVE ASSESSMENT

Semra SELVİ BALO

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate School of Health Sciences Institute, November 2021

Supervisor: Prof. Dr. İlknur MAVİŞ

The aim of this study is to assess the narrative skills of Turkish-speaking monolingual children with Typical Development (TD) and Developmental Language Disorder (DLD) through, the most noteworthy assessment tool, the Turkish version of MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) remotely online and compare the both children group. For this purpose, a total of 128 Turkish-speaking monolingual children with typical development (n=96) and developmental language disorder (n=32) aged 45-89 months were included in the study. MAIN-TR was conducted remotely online in three narration modes; ‘retelling, model story and telling’, and the narratives produced by the children were assessed within the framework of macro structure. R program was used in the analysis of the data and for the between groups comparison, utilizing the lme4 package, a linear complex effects regression was used. The statistical analyses indicated that children with DLD received lower scores compared to those received by children with TD in the production (story structure and internal state terms) and comprehension sections of MAIN-TR. Age had a statistically significant effect on the total scores (except internal state terms) of the children in both groups; whereas, no such difference was observed with regard to gender. In the light of the findings, it was concluded that reinforcing the children with DLD aged between 49-89 months in terms of narrative skills will contribute positively to the language therapy process.

Keywords: Narration, Typical development, Developmental language disorder, MAIN-TR, Macro structure, Age.

Canım Kızım Alin Ada'ya...

ÖNSÖZ

Araştırma Görevliliğine başladığım ilk günden itibaren üzerimden desteğini esirgemeyen, 8 yıllık lisansüstü eğitim hayatım boyunca kendisinden her daim yeni bir şey öğrendiğim, akademisyenliğine ve disiplinine hayran olduğum, akademik kariyerimde yoluma ışık tutarak çalışma azmimi arttıran ve gerek yüksek lisans gerekse doktora tez sürecimde hep daha iyisini başarabilmem için elinden geleni fazlasıyla yapan sevgili danışman hocam Prof. Dr. İlknur MAVİŞ'e,

Lisansüstü eğitimim boyunca kendisinden pek çok şey öğrendiğim, istatistik bilgisine özendiğim, aklıma takılan her şeyi sorup yanıt alabildiğim, doktora tez izleme jürimde olmasından mutluluk duyduğum hocam Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER'e,

Doktora tezimin şekillenmesi sürecinde değerli katkılarını esirgemeyen, tezimin yayına dönüşmesi aşamasında önemli olabilecek noktalara ilişkin açıklamalarıyla yol gösteren tez izleme jüri üyelerimden Prof. Dr. Özlem DİKEN'e,

Doktora tezimin yazım aşamasında motivasyonumu ve tezimin biteceğine dair inancımı kaybettiğim anlarda güzel enerjisiyle her daim desteğini hissettiğim, katılımcı bulmam konusunda elinden geleni yapan, hayata dair her konuda yanımda olduğuna inandığım sevgili hocam Doç. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN'a,

Tez savunma jürimde yer almayı kabul ederek değerli katkılarını sunan Dr. Öğr. Üyesi Nazmiye Evra GÜNHAN ŞENOL'a,

Tezimin istatistiksel analizlerini yapmam için bana yol gösteren, araştırmacı kimliğine özendiğim Dr. Seçkin ARSLAN'a ve tezimde puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması için verilerimi puanlayan arkadaşım Dr. Şevket ÖZDEMİR'e,

Dil ve konuşma terapisi alanını Türkiye'ye getirerek bu alanda eğitim alabilmemize olanak sağlayan hocalarım Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ, Prof. Dr. Ahmet KONROT, Prof. Dr. İlknur MAVİŞ, Prof. Dr. Pınar EGE'ye ve lisansüstü öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. İlknur MAVİŞ, Prof. Dr. Şükrü TORUN, Doç. Dr. Bülent TOĞRAM, Doç. Dr. Elçin TADİHAN ÖZKAN, Dr. Öğr. Üyesi R. Sertan ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜNAL LOGACEV, Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER, Dr. Öğr. Üyesi O. Selçuk GÜVEN, Dr. Öğr. Üyesi Nurdan CANKUVVET AYKUT'a,

Bugün bu gururu benden daha çok yaşadığına inandığım, her zaman her konuda arkamda olduğunu bildiğim, her şeyin en iyisini hakeden canım annem Emine SELVİ'ye, canım babam Eşref SELVİ'ye, canım ablam Esra ÖZTAŞKIN'a, canım yeğenim Mete ÖZTAŞKIN'a ve canım anneannem Emine ÖGE'ye,

Zorlu doktora sürecimde desteğini en çok hissettiğim, ağladığımda sıkıldığımda yorulduğumda hep yanı başımda olan, hayatı benim için kolaylaştıran, anlayışına minnettar olduğum canım eşim Eren BALO'ya,

Doktora tezimin uygulama aşamasında hayatımıza girdiğini öğrendiğim, ne zaman bilgisayar başına otursam minik tekmeleriyle ben buradayım diyerek varlığını hissettiren, tezimi bir an önce bitirmem için gereken enerjiyi sağlayan, sayesinde klasik müzik eşliğinde çalıştığım, böylesine zorlu bir süreçte bana dünyanın en güzel anlarını ve duygularını yaşatan canım kızım Alin Ada BALO'ya,

Tez araştırmama katılan tüm miniklere ve değerli ebeveynlerine sonsuz teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan 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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
FINAL APPROVAL FOR THESIS.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xv
ÇİZELGELER DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
GÖRSELLER DİZİNİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Önem ve Amaç.....	4
1.2. Araştırma Soruları	5
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Dil Ediniminde Anlatının Yeri.....	7
2.2. Anlatının Kuramsal Temelleri	9
2.3. Çocuklarda Anlatının Gelişimi.....	11
2.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu ve Anlatı	13
2.5. Anlatı Analizi	17
2.5.1. Anlatı analizinde kullanılan değerlendirme araçları.....	20
2.5.2. MAIN ile yapılan araştırmalar	24
2.5.3. Türkçede anlatı analizi çalışmaları	31
3. GEREÇ ve YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Kapsamı	35
3.2. MAIN-TR'nin Kapsam Geçerliği	36
3.3. Araştırmanın Modeli.....	38
3.4. Katılımcılar	38

	<u>Sayfa</u>
3.5. Prosedür-Uygulama	42
3.6. Veri Toplama Araçları	43
3.6.1. Veli onam formu	43
3.6.2. MAIN-TR katılımcı bilgi formu	44
3.6.3. Renkli Progresif Matrisler Testi	44
3.6.4. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi	45
3.6.5. MAIN-TR	45
3.6.5.1. <i>Anlatı görevleri</i>	46
3.6.5.2. <i>MAIN-TR veri toplama yöntemleri (Elicitation tasks)</i>	47
3.7. Veri Toplama Süreci.....	49
3.8. Verilerin Analizi.....	51
3.8.1. Anlatı verilerinin analizi ve öykülerde makro yapının puanlanması	51
3.8.1.1. <i>A. Bölümü: Öykü yapısının puanlanması</i>	55
3.8.1.2. <i>B. Bölümü: Yapısal karmaşıklığın puanlanması</i>	55
3.8.1.3. <i>C. Bölümü: İçsel durum terimlerinin puanlanması</i>	57
3.8.1.4. <i>D. Bölümü: Anlama bölümünün puanlanması</i>	57
3.8.2. Transkripsiyon ve puanlama güvenilirliği.....	58
3.8.3. İstatistiksel analizler	59
4. BULGULAR.....	61
4.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim Bölümünden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.....	61
4.1.1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarına ilişkin bulgular	61
4.1.2. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	62

4.1.3. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları yapısal karmaşıklık puanlarına ilişkin bulgular.....	64
4.1.4. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	67
4.1.5. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanlarına ilişkin bulgular	68
4.1.6. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	69
4.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Anlama Bölümünden Anlatı Görevlerine Göre Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	71
4.2.1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanlara ilişkin bulgular.....	71
4.2.2. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	75
4.3. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Aldıkları Puanlar Üzerinde Yaşın Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
4.3.1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	77

4.3.2. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	78
4.3.3. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	80
4.3.4. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi.....	81
4.4. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Aldıkları Puanlar Üzerinde Cinsiyet Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi.....	83
4.4.2. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	85
4.4.3. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	86
4.4.4. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	88
4.5. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümlerinden Aldıkları Modifiye Edilmiş Puanların Karşılaştırılması	89

4.5.1. Tipik gelişim gösteren çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye edilmiş puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	90
4.5.2. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye edilmiş puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	90
5. TARTIŞMA	92
5.1. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öykü Üretim Becerilerinin Karşılaştırılması	94
5.1.1. Öykü yapısı	94
5.1.2. Yapısal karmaşıklık	96
5.1.3. İçsel durum terimleri	98
5.2. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması	99
5.3. Yaş Değişkeninin MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Alınan Puanlar Üzerindeki Etkisi	101
5.4. Cinsiyet Değişkeninin MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Üretme ve Anlama Bölümünden Alınan Puanlar Üzerindeki Etkisi	104
5.5. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Üretme ve Anlama Bölümünden Aldıkları Modifiye Edilmiş Puanların Karşılaştırılması	104
6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER	106
6.1. Sonuç	106
6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	108
6.3. Öneriler	108
KAYNAKÇA	111
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Tipik gelişim gösteren (TGG) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (GDB) katılımcıların özellikleri.....	40
Tablo 3.2. TGG ve GDB olan çocukların yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Örneklem t-testi analiz sonuçları	41
Tablo 3.3. TGG ve GDB olan çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları ...	41
Tablo 3.4. TGG ve GDB olan çocukların RPM testi yaşa göre yüzdeliklerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları ...	42
Tablo 3.5. Araştırma kapsamında uygulanan anlatı görevleri, bu görevlerle değerlendirilen anlatı becerileri ve sunulan öyküler...	46
Tablo 3.6. MAIN öykü ve anlatı görevleri dengeleme tablosu.....	48
Tablo 3.7. Gruplara göre öykülerin ve anlatı görevlerinin belirlenmesi	48
Tablo 3.8. MAIN-TR öykülerinin makro yapı öğelerine ilişkin maksimum puan bilgileri.....	52
Tablo 4.1. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının betimsel analiz sonuçları	61
Tablo 4.2. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.3. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları	64
Tablo 4.4. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları	65
Tablo 4.5. TGG ve GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları.....	65
Tablo 4.6. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının betimsel analiz sonuçları	66

Tablo 4.7.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması	68
Tablo 4.8.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının betimsel analiz sonuçları	69
Tablo 4.9.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması	70
Tablo 4.10.	TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması	72
Tablo 4.11.	TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması	72
Tablo 4.12.	TGG ve GDB olan çocukların model öykü görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması	73
Tablo 4.13.	TGG ve GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması	74
Tablo 4.14.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların betimsel analiz sonuçları.....	74
Tablo 4.15.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların gruplar arasında karşılaştırılması	76
Tablo 4.16.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	78
Tablo 4.17.	TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	79

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.18. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi.....	81
Tablo 4.19. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi	82
Tablo 4.20. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi.....	84
Tablo 4.21. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	86
Tablo 4.22. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	87
Tablo 4.23. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi	89
Tablo 4.24. TGG çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi analiz sonuçları	90
Tablo 4.25. GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi analiz sonuçları	91

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. Öykü dilbilgisi kuramına göre öyküdeki birimler	10
Çizelge 2.2. Anlatı dönemleri	11
Çizelge 2.3. Applebee'nin anlatı dönemlerinin güncel uyarlaması	13
Çizelge 3.1. Bölüm yapıları.....	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Dilin biçim, içerik ve kullanım boyutunun etkileşimi	7
Şekil 3.1. Anlatıda puanlanan makro yapı bileşenleri	52
Şekil 4.1. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılması	62
Şekil 4.2. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılması	67
Şekil 4.3. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılması	70
Şekil 4.4. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların karşılaştırılması	75
Şekil 4.5. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisi..	77
Şekil 4.6. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisi	79
Şekil 4.7. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisi	80
Şekil 4.8. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisi.....	82
Şekil 4.9. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisi	84
Şekil 4.10. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisi	85

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.11. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisi	87
Şekil 4.12. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisi	88

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Kedi öyküsü öykü bölümü 1	53
Görsel 3.2. Kedi öyküsü öykü bölümü 2	54
Görsel 3.3. Kedi öyküsü öykü bölümü 3	54

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

A	Amaç
AG	Amaç + Girişim
AS	Amaç + Sonuç
AGS	Amaç + Girişim + Sonuç
BDAF	A Boy, a Dog, and a Frog
BDFF	A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend
CELF-4-NL	Clinical Evaluation of Language Fundamentals (Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi)
CHILDES	Child Language Data Exchange System (Çocuk Diline İlişkin Veri Değişim Sistemi)
COST	European Cooperation in Science and Technology (Bilim ve Teknolojide Avrupa İş Birliği)
COVID-19	2019 Coronavirus Disease (2019 Koronavirüs Hastalığı)
CU	Communication Units (İletişim Birimleri)
DEHB	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
df	Serbestlik Derecesi
DİLKOM	Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
DKT	Dil ve Konuşma Terapisti
DLD	Developmental Language Disorder
ENNI	The Edmonton Narrative Norms Instrument (Edmonton Anlatı Normları Aracı)
ERRNI	Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment (Anlatı Değerlendirmesinde İfade Etme, Anlama ve Hatırlama Aracı)
FGTD	Frog Goes to Dinner
FOHO	Frog on His Own
FWAU	Frog, where are you?
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
GS	Girişim + Sonuç

HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjahriger (Beş Yaşındakilerin Dil Seviyesini Analiz Etmek için Hamburg Metodu)
ICD	International Classification of Diseases (Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması)
IQ	Intelligence Quotient
İDT	İçsel Durum Terimi
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)
MAIN-TR	MAIN'in Türkçe Adaptasyonu
Max	Maksimum
Min	Minimum
n	Number (Sayı)
OFTM	One Frog Too Many
Ort.	Ortalama
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖY	Öykü Yapısı
p	Anlamlılık Değeri
PPVT-III-NL	The Peabody Picture Vocabulary Task-III (Peabody Resim Kelime Testi-III)
RPM	Renkli Progresif Matrisler Testi
<i>r</i>	Korelasyon
<i>r_s</i>	Spearman Korelasyon Katsayısı
SNAP	Strong Narrative Assessment Procedure (Strong Anlatı Değerlendirme Yöntemi)
SH	Standart Hata
SLI	Specific Language Impairment (Özgül Dil Bozukluğu)
SO	Sıra Ortalaması
SS	Standart Sapma
t	t Testi Değeri

TAK	The Dutch Language Proficiency Test for All Children, Taaltoets Alle Kinderen (Tüm Çocuklar için Hollandaca Dil Yeterlilik Testi)
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TELD	Test of Early Language Development
TGG	Tipik Gelişim Gösteren
TNL	The Test of Narrative Language (Anlatı Dili Testi)
TONI-3	Test of Nonverbal Intelligent-3 (Sözel Olmayan Zeka Testi)
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
U	Mann Whitney U Değeri
YK	Yapısal Karmaşıklık
Z	Standart Skor
WISC-R	Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Geliştirilmiş Formu
β	Kestirim (Estimate)

1. GİRİŞ

Çocukların dil becerilerini farklı şekillerde değerlendirmek mümkündür. Norm referanslı testler, çocukların genel dil becerilerini değerlendirmede tipik olarak kullanılan, dilin bileşenlerini ayrı ayrı ele alan ve sonuçları yaşa bağlı puanlarla açıklayan değerlendirme araçlarıdır. Norm referanslı testler, hızlı ve güvenilir uygulama ve puanlamaya olanak sağlayan standartlaştırılmış prosedürleri içermektedir. Global düzeydeki norm referanslı testler genellikle alıcı ve ifade edici dile ilişkin ayrı puanlara sahiptir; ancak bu testlerde ifade edici dil becerileri genellikle tek sözcük ve cümle yanıtlarıyla sınırlıdır. Çocukların dil becerilerini değerlendirmeye yönelik alternatif yaklaşımlardan biri, bu bileşenleri bütüncül bir yaklaşımla işlevsel olarak ele alan söylem yöntemlerini kullanmaktır (Allen vd., 2011). Bu bağlamda anlatı (narration), aynı anda dilin birden çok özelliğini ve düzeyini içermesi bakımından söylemin (discourse) önemli bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Ukrainetz, 2006; Hoffman, 2009).

Mar (2004), anlatı ya da öykü anlatımını/öykülemeyi “nedensel ilkelere göre zaman içinde ortaya çıkan bir dizi eylem ve olay” olarak tanımlarken; Peterson (1990), “nedensel olarak ilişkili olayların sözel olarak aktarılması ya da belirli bir zamansal düzende bir deneyimin sözel olarak aktarılması” olarak tanımlamaktadır (Miller, 2013). Anlatı, araştırmacılar tarafından pragmatik beceriyi değerlendirmede kullanılan geçerli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Paul ve Smith, 1993; Botting, 2002). Bunun yanında, sözdizimi veya sözcük dağarcığı ölçümlerinin aksine, anlatı becerisi, daha sonraki akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Feagans ve Applebaum, 1986). Anlatı becerisi, semantik (anlamsal) ve sentaktik (sözdizimsel) beceriler, bilgiyi organize etme becerisi ve dinleyicinin geçmiş bilgi düzeyine uyum sağlama gibi becerileri gerektirmektedir (Losh ve Capps, 2003). Bu nedenle, anlatı becerisi, sözcük düzeyinin ötesinde bilgilerin entegrasyonunu gerektiren “üst düzey dil becerilerini” içeren karmaşık bir beceridir. Bir değerlendirme aracı olarak anlatıları kullanarak, çeşitli düzeylerde bilgi edinmek hem cümle düzeyinde hem de cümleler arası düzeydeki anlatı karmaşıklığının (narrative complexity) belirli yönlerini analiz etmek ve aynı zamanda içeriğin organizasyonunu değerlendirmek mümkündür (Liles vd., 1995 akt. Ketelaars vd., 2012).

Alanyazında anlatı becerilerini değerlendirmede kullanılan çeşitli anlatı araçları mevcuttur; ancak “Renfrew Otobüs Öyküsü” (The Renfrew Bus Story; Glasgow ve Cowley, 1994), “Anlatı Dili Testi” (The Test of Narrative Language-TNL; Gillam ve

Pearson, 2004), “Edmonton Anlatı Normları Aracı” (the Edmonton Narrative Norms Instrument-ENNI; Schneider, Dubé, ve Hayward, 2005), “Beş Yaşındakilerin Dil Seviyesini Analiz Etmek için Hamburg Yöntemi” (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger-HAVAS 5; Reich ve Roth, 2004) ve “Kurbağa, Neredesin?” (Frog, where are you?; Mayer, 1969) gibi mevcut değerlendirme araçları resim içeriklerinin farklı kültürel, dilsel ve sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocuklar için uygun olmadığı gerekçesiyle anlatı araştırmalarının tartışma konusu haline gelmiştir. Örneğin TNL, McDonalds’ı ziyaret etme, parka inen uzay gemisindeki uzaylılar ve hazine saklayan ejderha ile ilgili bir içeriğe sahip iken, Kurbağa öyküsü, bazı çocukların aşına olmadığı hayvanları ve manzaraları içermektedir. Öykü kitaplarına veya çocuklara yönelik televizyon programlarına daha az maruz kalmış çocuklar yukarıda sözü edilen senaryolara ve öykü türlerine aşına olmayabilir, bu da çocukların yorum veya çıkarım yaparken geçmiş bilgilerinden daha az yararlanmalarına neden olabilir (Klop, 2011; Gagarina vd., 2012).

Mevcut değerlendirme araçlarının söz konusu eksikliklerini gidermek amacıyla Bilim ve Teknolojide Avrupa İş Birliği (COST - European Cooperation in Science and Technology – COST Association) araştırmacıları dil bozukluğu olan iki dilli çocukların erken dönemde tanılanabilmesini sağlayan yeni ve standart tipte bir değerlendirme aracının oluşturulması konusunda çalışmışlardır. Bu bağlamda farklı dillerden araştırmacıların katılımıyla Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracının (Multilingual Assessment Instrument for Narratives-MAIN; Gagarina vd., 2012) geliştirilmesi hedeflenmiştir. MAIN, Çok dilli Ortamlarda Dil Bozukluğunu Değerlendirme Aracının (LITMUS; Language Impairment Testing in Multilingual Settings) bir parçasıdır. Bu araç, 2009-2012 yılları arasında gerçekleşen “Çok dilli Toplumlarda Dil Bozukluğu: Dilbilimsel Örüntüler ve Değerlendirme Biçimi” (Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment) isimli COST Aksiyonun (IS0804) bir ürünü olarak geliştirilmiştir.

MAIN, doğduğu andan itibaren en az iki dile maruz kalan veya erken yaşlarda bir ya da daha fazla dil edinen çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla desenlenmiştir, öncelikli olarak yaklaşık 3-10 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş, yapılan son çalışmalarla (Gagarina vd., 2019) MAIN’in daha büyük yaşlardaki çocuklarda, ergen ve yetişkinlerde de kullanılabileceği ortaya konmuştur. MAIN, öykülerde hem anlama hem de üretim becerisini değerlendirmeyi sağlamakta ve aynı çocuğun, edinmekte olduğu

birden fazla dilini “model öykü (model story), anlatım (tell) ve tekrar anlatım (re-tell)” yöntemlerini kullanarak değerlendirebilmeye olanak tanımaktadır (Gagarina vd., 2012; Maviş ve Tunçer, 2012). Sözü geçen yöntemler kullanılarak alınan anlatı örnekleri (Hughes, McGillvray ve Schmidek, 1997) içeriğinde “öykü yapısı, söylem özellikleri (mantıksal tutarlılık ve bağlayıcılık gibi), biçimsözdizim (morfosentaks), karmaşık sözdizim” gibi çok sayıdaki dilbilimsel beceriyi araştırmaya olanak sağlar. Bu bağlamda anlatıların iki düzeyde bilgi içerdiği söylenebilir: makro yapı ve mikro yapı. Mikro yapı ve makro yapı becerileri, anlatı söylemi (narrative discourse) becerisinin altında yatan iki farklı, ancak birbiriyle ilişkili alanlarını temsil etmektedir (Liles vd., 1995; Pearson 2002). Makro yapı epizodik yapı (öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri) ve öykü dilbilgisi (story grammar) öğeleri gibi (öykü karakterinin amacı, amaca yönelik girişimi ve girişimi sonrasında ulaştığı sonuç) hiyerarşik organizasyona odaklanır (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010). Makro yapının analizinde, i) Öykü yapısı (story structure), ii) Yapısal karmaşıklık (structural complexity), iii) İçsel durum terimleri (internal state terms)¹, iv) Anlama (comprehension) değerlendirilmektedir. Makro yapı analizinin dilden bağımsız olduğu söylenmektedir. Mikro yapı ise bağdaşıklık/tutarlı söylemin (coherence/cohesion discourse) oluşturulmasındaki dilbilimsel yapılara, bunların yanında iletişimsel birimlerin (Communication Units-CU) sayı ve uzunluğuna, gönderimsel ad öbeklerine (referential noun phrases), bağlaçlara (conjunctions) vb. odaklanmaktadır. Mikro yapının analizinde i) Anlatı uzunluğu ve sözcük kullanımı (narrative length and lexis), ii) Sözdizimsel karmaşıklık ve söylem tutarlılığı (syntax complexity and discourse cohesion) değerlendirilir (Gagarina vd., 2012). MAIN’de kullanılan anlatı yöntemlerine ilişkin detaylı bilgi, Gereç ve Yöntem Bölümü’nün 3.5 Veri Toplama Aracı başlığı altında yer almaktadır.

COST projesi kapsamında diğer Avrupa dillerine olduğu gibi Türkçeye de uyarlanan MAIN (MAIN-TR; Maviş ve Tunçer, 2012), her biri dikkatlice desenlenmiş 6 ardışık resimden oluşan dört paralel öykü (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler, Kedi, Köpek) içermektedir. Öyküler bilişsel ve dilbilimsel karmaşıklık yönünden benzer zorluk derecesine sahip olup, makro ve mikro yapılar açısından paralellik ve kültürel uygunluk

¹ *İçsel durum terimleri (İDT)*: görmek, duymak gibi algısal ifade terimleri; susamak, aç olmak gibi fizyolojik ifade terimleri; canlı, uyanık gibi bilinç terimleri; üzgün, kızgın gibi duygu terimleri; istemek, düşünmek gibi zihinsel eylemler; söylemek, çağırmak gibi dilsel eylemler/ söyleme ve anlatmaya ilişkin eylemlerin tümüne verilen isimdir.

açısından tutarlılık (öykülerdeki karakterlerin seçilmesinde çocuk öykülerindeki kullanım sıklığının gözetilmesi, öykülerdeki bölüm ve karakter sayılarının eşitlenmesi, çizimlerin renklendirilmesi gibi) göstermektedir. Makro yapılara odaklanan anlama soruları da değerlendirmenin bir parçası olarak değerlendirme aracında yer almaktadır. İki dilli çocukların her iki dilde de anlatı yetisini değerlendirmeye yönelik materyallerin hazırlanmasındaki amaç Gelişimsel Dil Bozukluğu (Developmental Language Disorder – DLD) riski taşıyan çocukları belirlemektir (Gagarina vd., 2012). Bishop ve diğerlerinin (2016) yakın zamanlı önermiş olduğu GDB terimi, bilinen ayırt edici bir durum olmaksızın (Otizm Spektrum Bozukluğu, Down sendromu vb.) dil bozukluğu vakalarına gönderimde bulunmaktadır. GDB olan çocuklara ilişkin yapılan anlatı analizi çalışmaları sözü edilen çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından daha zayıf anlatı becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Liles, 1985; Gillam ve Johnston, 1992; Scott ve Windsor, 2000; Fey vd., 2004; Newman ve McGregor, 2006, Boerma vd., 2016; Kuvaç Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup, 2020).

1.1. Önem ve Amaç

Anlatıyı anlama ve oluşturma becerisi, iletişim bozuklukları alanında son zamanlarda ilgi gören bir araştırma konusu haline gelmiştir (Botting, 2002; Diehl vd., 2006; Losh ve Capps, 2003; Norbury ve Bishop, 2003; Wetherell vd., 2007). Anlatı analizi, klinisyenin çocuktan aldığı oldukça kısa dil örneğinde dahi makro yapıların yanı sıra mikro yapıları içeren çoklu dilbilimsel özellikleri değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Heilmann, Miller, Nockerts ve Dunaway, 2010). Bu nedenle anlatı değerlendirme araçları, çocukların dilsel gelişimleri konusunda zengin bilgi kaynağı sunan değerli klinik araçları olarak düşünülmektedir (Botting, 2002).

Anlatılar, çocukların dilsel gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, semantik ve sosyal becerilerine dair de bilgi sunmaktadır (Liles, 1993). Anlatı analizi, araştırmacılar ve klinisyenler tarafından iletişimsel yetinin araştırılmasında başvurulan geçerli bir yol olarak görülmektedir (Botting, 2002). Ayrıca anlatı becerileri çocukların okuma-yazma ve dilin matematiğini anlama gibi daha sonraki okul başarısını yordamada da oldukça önemlidir (Bishop ve Edmundson, 1987; Bliss, McCabe ve Miranda, 1998; McCabe, 1996; McCabe ve Rollins, 1994; Walach, 2008; Westby, 1991). Öykü anlatımı, sözel dil becerisi ile okuryazarlığı birbirine bağlamaktadır; çünkü öykü anlatımı çocuğun planlama yapmasının yanı sıra bağlam bağımlı tutarlı bir söylem üretimini gerektirir (Hayward ve

Schneider, 2000; Swanson, Fey, Mills ve Hood, 2005). Müdahale alışmaları, ykleme becerilerinin öğretilmesinin sözel öyküleri anlamayı ve üretmeyi etkilemesinin yanında, okuduğunu anlamayı geliştirdiğini de göstermektedir (Hayward ve Schneider, 2000; Swanson, Fey, Mills ve Hood, 2005).

Alanyazında yer alan bilgiler ışığında bu tez kapsamında tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan Türkçe konuşan tek dilli ocukların MAIN-TR aracılığıyla sözel üretim şeklinde alınan anlatılarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. MAIN-TR Türkçeye uyarlanan ilk ve tek anlatı değerlendirme aracı olması bakımından büyük öneme sahiptir (Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo, 2020). Alanyazında dil bozukluğunun değerlendirilmesinde kullanılan mevcut standart değerlendirme araçlarını tamamlayıcı bir nitelik taşması ve çocuğun hem dili üretme hem de anlama becerilerini sosyal bağlamda ele alması açısından bu tez çalışması oldukça önemlidir. Dil ve konuşma terapisi alanına Türkçe anlatı aracını kazandırmak ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların küçük yaşlarda anlatı yoluyla dil özelliklerini betimlemek, buna yönelik olarak öykü anlatımlarını terapi programlarına dahil etmek bu tez çalışmasında varılması öngörülen hedef olacaktır.

1.2. Araştırma Soruları

45-89 aylık Türkçe konuşan tek dilli çocuklardan MAIN-TR aracılığıyla elde edilen veriler ışığında bu tez çalışmasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında ‘yk üretme’ becerileri açısından anlatı görevine göre (tekrar anlatım, anlatım) anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) TGG ve GDB olan çocuklar arasında ‘yk yapısı’ puanları açısından bir fark var mıdır?
 - b) TGG ve GDB olan çocuklar arasında ‘ağırlıklı yapısal karmaşıklık’ puanları açısından bir fark var mıdır?
 - c) TGG ve GDB olan çocuklar arasında ‘içsel durum terimleri’ puanları açısından bir fark var mıdır?
2. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında ‘yky anlama’ becerileri açısından anlatı görevine göre (tekrar anlatım, anlatım, model öykü) anlamlı bir fark var mıdır?

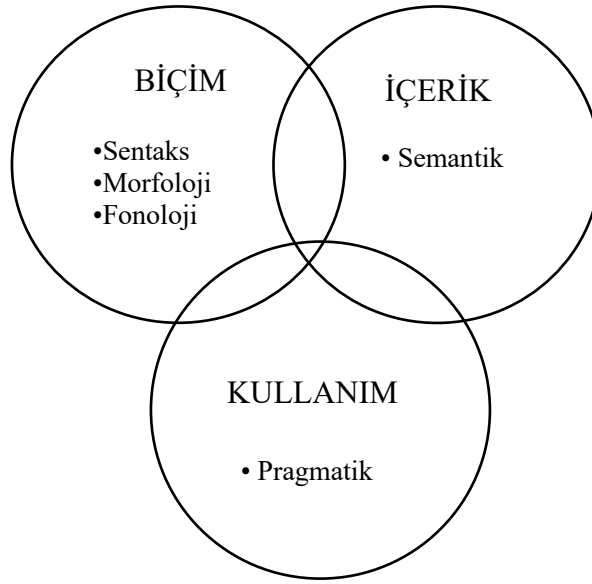
3. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların 'öykü üretme' becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - a) TGG ve GDB olan çocukların 'öykü yapısı' puanları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - b) TGG ve GDB olan çocukların 'ağırlıklı yapısal karmaşıklık' puanları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - c) TGG ve GDB olan çocukların 'içsel durum terimleri' puanları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların 'öyküyü anlama' becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
5. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların 'öykü üretme' becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - a) TGG ve GDB olan çocukların 'öykü yapısı' puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b) TGG ve GDB olan çocukların 'ağırlıklı yapısal karmaşıklık' puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - c) TGG ve GDB olan çocukların 'içsel durum terimleri' puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların 'öyküyü anlama' becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
7. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların modifiye edilmiş 'öykü üretme' ve 'öyküyü anlama' puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) TGG çocukların modifiye edilmiş 'öykü üretme' ve 'öyküyü anlama' puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) GDB olan çocukların modifiye edilmiş 'öykü üretme' ve 'öyküyü anlama' puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların 'öykü üretme' ve 'öyküyü anlama' puanlarında grup (TGG/GDB), anlatı görevi (tekrar anlatım, anlatım, model öykü), yaş ve cinsiyetin etkileşimli etkisi var mıdır?

2. ALANYAZIN

Bu bölümde, anlatının dil edinim sürecindeki yerine, kuramsal temellerine, çocuklarda anlatının gelişimine, anlatı analizine, anlatı analizinde kullanılan değerlendirme araçlarına, MAIN'in ölçmeyi hedeflediği anlatı becerileri ile MAIN'e yönelik alanyazın çalışmalarına ve Türkçede yapılan anlatı çalışmalarına dair bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Dil Ediniminde Anlatının Yeri

Dil edinimi dilin biçim, içerik ve kullanım boyutlarının etkileşimine dayalıdır (Bkz. Şekil 2.1). Dilin biçim boyutunda morfoloji/biçimbilgisi (sözcük ve eklerin yapısı), fonoloji/sesbilgisi (konuşma sesleri ve birleşimleri) ve sentaks/sözdizimi (söz öbeği ve cümle yapıları) bileşenleri yer alırken, içerik boyutunda semantik/anlambilgisi (sözcük ve cümlede anlam) bileşeni, kullanım boyutunda ise pragmatik/edimbilim (dil kullanımı) bileşeni yer almaktadır (Bloom, 1980). Bu bileşenler birbirleri ile etkileşim halindedir ve her biri dil edinim sürecinin önemli bir parçasıdır.



Şekil 2.1. *Dilin biçim, içerik ve kullanım boyutunun etkileşimi*
(Bloom ve Lahey, 1978).

Çocuklar, dili diğer kişilerle iletişim kurma, iletişimi sürdürme ve düzenleme aracılığıyla edinmektedir. Dil kullanımı, konuşmanın amacına, konuşulan bağlama ve kişinin mesajını farklı konuşma durumlarında nasıl aktarmak istediğine bağlı olarak

farklılaşmaktadır. Bu bağlamda dil gelişimi, farklı durumlarda farklı amaçlar için içerik/anlam unsurlarının kodlandığı dilbilimsel biçimlerin kullanımını öğrenmeyi içermektedir (Bloom, 1980).

Dil kullanımına ilişkin (pragmatik) becerilerin edinimiyle birlikte çocukların iletişim amaçlı cümleleri kullanma yetkinlikleri gelişmektedir. Dil edinimi sürecinde pragmatik becerilerin gelişimine yönelik olarak dört temel iletişim becerisinden söz edilmektedir (Pearson ve Villiers, 2005):

1. Söz eylemlerin veya karşılıklı konuşmada cümlelerin iletişimsel işlevlerinin gelişimi; örneğin, durum bildirmek, dünya hakkında açıklamalar yapmak, bilgi veya eylem talep etmek ya da bir eylemi yasaklamak için sözcelerin (utterance) üretimi gibi.
2. Karşılıklı konuşma becerilerinin ortaya çıkması. Karşılıklı konuşmada ne zaman ve nasıl sıra alacağını bilmek; konuşmayı nasıl başlatıp, devam ettireceğini ve sonlandıracağını bilmek; karşıdaki kişiye nasıl yanıt vereceğini bilme olgunluğu (örneğin, doğrudan soruların sözel bir yanıt gerektirdiği; ["tuzu uzatabilir misin?" gibi] dolaylı soruların ise eylemleri gerektirdiği, bilgisine sahip olma).
3. Kültürel geleneklere ve sosyal rollere uygun olarak konuşmanın sosyal bağlamına uyacak şekilde kişinin dil kullanımını ayarlayabilmesi; yani, dil kullanımının, nezaket, resmiyet, dinleyicinin yaşı veya statüsü gibi faktörlere göre belirlenmesi.
4. Bir öykü anlatmak (anlatı), bir olayı açıklamak, bir şeyin nasıl yapılacağına veya bir yere nasıl gidileceğine dair yönergeler vermek veya bir tartışmada dinleyiciyi ikna etmek için uzun bir konuşma sırası almak. Bunlar, söylemin (discourse) farklı "türleri" (genres) olarak adlandırılır ve sözcelerin birbirine bağlı ve tutarlı mesajlar şeklinde düzenlenmesini gerektirir.

Pragmatik beceriler, özellikle söz eylemlerin kullanımı, karşılıklı konuşmayı başlatıp sürdürebilme, konuşulan kişiye göre uygun dili belirleme, uzun konuşma sırası alabilme ve "söylemi" içermektedir. Söylemin bir türü olarak anlatı (narration), dilbilimsel olarak, bir öykü karakterinin plan ve amaçlarının yer aldığı bir dizi olay arasındaki ilişkiyi ifade eden cümlelerin birleşimidir (Stein ve Glenn, 1979). Çocuklar deneyim yoluyla, ilişkili en az iki cümlenin birleştirilmesiyle metinler oluşturmayı öğrenmektedir. Oluşturdukları metinler hem başkalarının tepkilerine, olaylara ilişkin

niyetlerine ve yorumlarına (Zihin Kuramı) hem de olayların kendilerine atıfta bulunarak giderek daha bağlam bağımsız hale gelmektedir. Anlatı metinleri (narrative texts), cümleler arasında köprü kuran gönderimsel ve anlamsal bağlantılar yoluyla birbirlerine bağlanarak bütüncül bir hiyerarşik yapı aracılığıyla tutarlılığa ulaşmaktadır (Pearson ve Villiers, 2005).

2.2. Anlatının Kuramsal Temelleri

Anlatının (öykülemenin) sohbetten farkı, anlatıda olayların, zamansal ve nedensel ilişkilere göre planlı bir düzende sıralanıp, metinlerle ifade edilmesidir (Schneider, Hayward ve Dubé, 2006). Dolayısıyla öyküyü işleme sırasında gerçekleşen bilişsel süreçler tek bir cümlenin işlenmesinde gerçekleşenlerden farklı olabilir. Öykünün hangi bölümünün hatırlanacağı, unutulacağı ya da değiştirileceği tek sözcük veya tek cümle anlamıyla ilişkili kaynaklara bakılarak doğru bir şekilde yordanamayabilir. Öykülerde çoklu neden-sonuç ilişkileri vardır ve olay ve eylemler dizisinin tamamı betimlenir. Bu durum, bir öyküde bilgi içeren birimleri ve bu birimler arasındaki ilişkileri anlamının altında yatan yapıyı açıklayacak bir modelin varlığını gerektirmektedir (Stein ve Glenn, 1979).

van den Broek'a göre (1989), bir öyküyü kavramak; öyküde neyin önemli olduğunu anlayabilmek ve bu bilgiyi anlaşılabilir bir şekilde düzenleyebilmektir. Önde gelen öykü anlama kuramlarından *Öykü Dilbilgisi Kuramı* (Story Grammar Theory) ve *Mantıksal/Nedensel Ağ Kuramı* (The Causal Network Model) bu iki düşüncüyü birleştirmektedir.

Öykü Dilbilgisi Kuramının '*yapısal örüntüler*' ve '*öykü dilbilgisi birimleri*' olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Yapısal örüntüler, öykülerin içeriği ve organizasyonunu tanımlamaktadır. Öykü yapısındaki yeterli sayılabilecek temel örüntüye *tamamlanmış bölüm* (complete episode) denir. Öyküdeki bazı örüntüler yapısal olarak daha az gelişmiştir, bazıları ise tamamlanmış bölümün detaylandırılması şeklindedir (Mandler ve Johnson, 1977; Nezworski, Stein ve Trabasso, 1982).

Öykü Dilbilgisi Kuramı bir öykünün bazı yönlerinin diğerlerinden daha önemli olduğunu ve daha iyi hatırlandığını ileri sürer (Mandler ve Johnson, 1977). Bu kurama göre öyküler, ana karakterin genel bir amaca yönelmesini sağlayan bir başlangıç olayı ile başlar. Bunu, amaca ulaşmaya yönelik bir girişim izler. Bazı amaçların diğerlerinden daha önemli olduğu hiyerarşik bir hedef yapıda, bu ilk girişimle karakterin genel amacı

tamamlayamamasının sonucunda da alt amaçlar oluşur ve karakter daha fazla girişimde bulunur. Son girişim, ana karakterin genel amaca ulaşmasıyla sonuçlanır. Öykü dilbilgisi kuramına göre, sözü edilen amaç-girişim-sonuç (AGS) yapıları bir öyküdeki en önemli birimlerdir ve bu nedenle öykünün diğer yönlerine göre daha iyi hatırlanmaktadır (Mandler ve Johnson, 1977; Nezworski, Stein ve Trabasso, 1982).

Öykü Dilbilgisi birimleri ise bölümler içinde genellikle belli bir sırada sunulan bilgi kategorileridir. İyi planlanmış öykülere dahil edilen ‘temel öykü içeriği’ olarak da düşünülebilirler (Hughes, McGillivray ve Schmedek, 1997; Stein ve Glenn, 1979). Stein ve Glenn’e göre (1979), öykülerin dilbilgisi açısından içerdiği birimler Çizelge 2.1’de kısaca tanımlanmaktadır.

Çizelge 2.1. *Öykü dilbilgisi kuramına göre öyküdeki birimler*

1. Ortam (Setting)	Ortamın öyküde iki işlevi vardır. Öyküdeki ana karakter ve sosyal, fiziksel bağlam tanımlanır.
2. Öyküyü başlatan olay (Initiating event)	Öyküdeki ana karakteri harekete geçiren olaydır. Doğal oluşumlar, fiziksel çevredeki değişim ve dışsal olayın algılanması gibi durumlar başlangıç olay olarak tanımlanır.
3. İçsel Yanıt (Internal Response)	Ana karakterin amacına ulaşması sırasında hissettiği duygu ve düşüncelerine yönelik tepkilerdir.
4. Plan	Ana karakterin ulaşmak istediği hedeftir.
5. Girişim (Attempt)	Ana karakterin amacına ulaşmak için gösterdiği çabalar ve eylemlerdir.
6. Sonuç (Consequence)	Ana karakterin amacına ulaşmada başarılı ya da başarısız olduğunun gösterilmesidir.
7. Tepkiler (Reactions)	Öykü sonunda ana karakterin amacına ulaştıktan ve eylemlerini gerçekleştirdikten sonra hissettikleridir.

Her öykünün bir dizi bağlantılı bileşenden oluştuğu öykü yapısının analizi için en yaygın olarak kullanılan yaklaşım olan Öykü Dilbilgisinde, her bileşen, öyküde belirli bir işlevi olan farklı bilgiler içermektedir (Schneider vd., 2006). İlk bileşen (ortam), öykünün mekansal ve zamansal bağlamını tanımlamaktadır. Bunu, birkaç bileşenden oluşan (başlatma olayı, amaç, girişim ve sonuç) en az bir bölüm (episode) izlemektedir (Bkz. Çizelge 2.1). Basit bir öykü, bir ortam ve bir bölüm içerirken, karmaşık öyküler daha fazla sayıda bölüm içermektedir. Başlangıç olayları, girişimler ve sonuçlar gibi bazı birimler, içsel düşünce ve duyguları tanımlayan birimlere oranla genellikle öykülere daha sık dahil edilmektedir. Öykü dilbilgisi modelinin kurgusu, öykü yapısı (story structure) bilgisine dayalıdır (Hughes, McGillivray ve Schmedek, 1997; Soodla ve Kikas, 2010).

Trabasso ve diğerleri (Trabasso ve Sperry, 1985; Trabasso ve van den Broek, 1985) tarafından önerilen Nedensel Ağ Modeli’nde ise hatırlama bileşeni öyküdeki bir düşünce

biriminin diğer düşüncelere ne ölçüde bağlı olduğuna dayandırılarak Öykü Dilbilgisi Kuramı genişletilmiştir. Bir öyküdeki bir düşünce biriminin hatırlanma oranı, birimin sahip olduğu nedensel bağlantıların sayısına göre artış göstermektedir (Trabasso ve Sperry, 1985; O'Brien ve Myers, 1987). Öykü karakterinin ulaşması beklenen amaçları genellikle en fazla nedensel bağlantıya sahip olmaları nedeniyle en iyi hatırlanan birimlerdir (Nezworski vd., 1982; Trabasso ve van den Broek, 1985).

2.3. Çocuklarda Anlatının Gelişimi

Anlatı becerileri gelişimsel bir süreç olarak düşünülmekte ve araştırmacılar tarafından genellikle gelişimsel olarak dönemlere ayrılmaktadır (Işıtan ve Turan, 2014). Çizelge 2.2'de Stadler ve Ward'ın (2005) çalışmalarından elde ettikleri anlatı dönemlerine ilişkin bulgular tablolandırılmıştır.

Çizelge 2.2. *Anlatı dönemleri*

Anlatı Dönemleri	Anlatı Becerileri
1. Etiketleme (Labelling)	Yaklaşık 3-4 yaşlarında görülen öykülemeler, ad öbekleri ile etiketleme ve tekrarlayan sözdizimi ile karakterizedir. (Örneğin; “Hayır, bu benim kedim değil. Bu benim kedim. Bu, onun kedisi. Bu, bu bir ayı.”)
2. Listeleme (Listing)	Bu aşamadaki öyküler, konu merkezlidir. Karakterlerin eylemleri ve algısal tutumları listelenir.
3. Bağlantı Kurma (Connecting)	5 yaşlarında görülen öykülemeler, karakter eylemlerinin olaylarla ve öyküdeki diğer karakterlerle bağlandığı ana konuyu içerir. (Örneğin; “büyükannem ve dedem” dedikten sonra bir sonraki sözcüde “onlar” demesi, bir sonraki sözcüde ise kendisini de dahil ederek “biz” demesi gibi.)
4. Sıralama (Sequencing)	5-6 yaşlarında görülen öykülemeler, tutarlı olarak doğru zamansal sıralamanın yapıldığı ve neden-sonuç ilişkisinin kurulabildiği öykülerdir.

Çizelge 2.2'ye göre çocuklar sırasıyla 'etiketleme', 'listeleme', 'bağlantı kurma' ve 'sıralama' dönemlerinden geçerek anlatıda yetkin duruma gelmektedir. Yukarıdaki çalışma bulgularından anlaşıldığı üzere anlatıda yetkinlik yaşla birlikte artmakta, okul yıllarında üst düzeylere ulaşmaktadır (Crais ve Lorch, 1994). Berman ve Slobin (1994), 3 yaşındakilerin anlatılarını ana tema etrafında organize etmediğini, resmi büyük bir çerçeveden veya izole olaylar şeklinde tanımladığını belirtmiştir. Yaşa bağlı gelişimsel değişimler (örneğin, deneyim, duygular, düşünceler ve çocukluk benmerkezciliğinin ortadan kalkması gibi) çocukların kişisel anlatılarına ancak 4 yaşından sonra yansımaktadır (Engel, 1995). 5 yaşına geldiklerinde çocuklar başlangıçların, bağlamın ve sonuçların olduğu zamansal açıdan organize edilmiş öyküler anlatmaya

başlamaktadırlar (Morrow, 1985). Problemlerin, karakter hedeflerinin, problemleri çözmeye ilişkin planların ve mantıklı bir sonun olduğu tam öykü bölümleri 5-6 yaşlarında ortaya çıkmaktadır (Liles, 1993). 7 yaşındayken çocuklar, girişimlerin ve niyetlerin olduğu öyküleri anlatmaya başlamaktadırlar (Morrow, 1985; Stein ve Glenn, 1979; Westby, 1991). Çocuklar, 6-11 yaşları arasında içsel durum terimlerinin üretiminde daha da gelişmektedir (Stein ve Glenn, 1979) ve 9 yaşına geldiklerinde içsel durum terimlerini ve duygusal yanıtlarını kahramana dayandırmada yaşça daha küçük çocuklardan daha iyi olmaktadır (Berman ve Slobin, 1994).

McCabe ve diğerleri (McCabe ve Peterson, 1991; Peterson ve McCabe, 1983) anlatı makro yapısının gelişimsel sırasını belirlemek üzere küçük çocukların kendi yaşadıkları olaylara ait anlatılarını analiz etmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, 3;6 aylık çocukların genellikle en uzun anlatılarında bile sadece iki olayı birleştirdikleri gözlenmiş ve bu da 'İki Olaylı Anlatı' olarak adlandırılmıştır. Çocukların 4 yaşına geldiklerinde, iki olaydan daha fazlasıyla anlatılar oluşturma eğiliminde oldukları; ancak olayları 'Kurbağa Sıçraması Anlatısı' adı verilen bir şekilde sıraya koymaksızın anlattıkları bildirilmiştir. Kurbağa Sıçraması Anlatıları yapan çocuklar, kişisel anlatılarında dinleyicinin anlamlandırması için gerekli olan bazı olayları da sıklıkla atlamışlardır. Ancak 5 yaşına geldiklerinde çocukların sözlü anlatılarda olayları sıralamada nadiren sorun yaşadıkları görülmüştür. Yine de 5 yaşındaki çocukların, kişisel anlatılarını 'Zirvede Sonlanan Anlatı' adı verilen anlatımla yaptıkları, yani olayın can alıcı yerinde erken bitirme eğiliminde oldukları bulgulanmıştır. Altı yaşındakilerin ise kim yaptı, olay ne ve nerede oldu gibi yönlendirici bir şekilde iyi biçimlendirilmiş, olayların can alıcı bir noktadan sonuca ulaştığı bir sırayla öyküleri anlattıkları tespit edilmiştir; yani, 6 yaş ve üzerindeki çocukların 'Klasik Anlatı' adı verilen anlatımı yapabildikleri belirtilmiştir (McCabe ve Rollins, 1994).

Applebee de (1978) çocukların anlatı gelişimleriyle ilgili olarak dönemler tanımlamıştır. Tanımlanan bu gelişimsel dönemlerin yeniden düzenlendiği hali Çizelge 2.3'de yer almaktadır (Paul, 2001).

Çizelge 2.3. *Applebee'nin anlatı dönemlerinin güncel uyarlaması*

Ort. yaş	Anlatı türü	Anlatı becerisi
2-3 yaş	Kümeleme (Heaping)	Çocuk olayları ve eylemleri etiklendirir veya tanımlar. Önermeler arasında organizasyon yoktur.
3 yaş	Öykü sıralama (sequencing)	Olaylar ana konu, karakter veya ortam etrafında gelişir. Sözcükler arasında zamansal veya neden-sonuç ilişki bağlantıları yoktur.
4 yaş	İlkel anlatı	Öyküde ana karakter, olay veya nesne vardır. Öykü dilbilgisi yapılarının üçü de mevcuttur: başlangıç olayı, girişim ve sonuç. Ancak öykünün kesin bir sonu yoktur.
4-5 yaş	Zincirleme (chaining)	Bazı öykülerde neden-sonuç ilişkileri ve zamansal ilişkiler bulunmaktadır; ancak olay örgüsü çok güçlü değildir. Öykünün sonu, olayların mantıksal bir sonucu olmayabilir.
5-7 yaş	Gerçek anlatı	Öykülerde ana konu, karakter ve olay örgüsü vardır. Olaylar zamansal sıralamayla verilir. Öykü dilbilgisi yapılarının her biri bulunur. Öykünün sonu mantıklı bir sonuca bağlanır.

Çizelge 2.2 ve 2.3’de yer alan bilgilerin ışığında çocuklarda anlatı becerilerinin yaşla doğru orantılı olarak arttığı söylenebilir. Maviş, Tunçer ve Gagarina’nın aktardığına göre (2016) alanyazında yapılmış pek çok çalışma (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Muñoz, Gillam, Peña ve Gulley-Faehnle, 2003; Ukrainetz vd., 2005) öyküleme makro yapısında gelişimsel bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir. Muñoz ve diğerlerinin (2003), 4-5 yaş arası çocuklardan “Kurbağa, Neredesin?” adlı resimli kitabı kullanarak kurgusal/hayali öyküleme örnekleri aldığı çalışmanın sonuçları büyük çocukların küçük çocuklara göre daha eksiksiz bölümler ürettiğini göstermiştir. Daha yakın bir zamanda, Heilmann, Miller ve Nockerts (2010), 5-7 yaş arası Amerikalı çocuklardan kurgusal/hayali öyküleme örneklerini tekrar anlatım yoluyla aldıkları çalışmalarında, anlatı makro yapısının bu yaş aralığında geliştiğini saptamışlardır. Ukrainetz ve diğerleri (2005), 5-12 yaş arası çocuklardan kurgusal öyküleme örnekleri aldıkları çalışmalarında çocukların düşüncelerini, iç görülerini ve olaylarla ilgili bakış açılarını yansıtan anlatı öğelerinin de (expressive elaboration: ifade edici dili genişletme) artış eğiliminde olduğunu bulgulamışlardır.

2.4. Gelişimsel Dil Bozukluğu ve Anlatı

Gelişimsel Dil Bozukluğu (önceden Özgül Dil Bozukluğu olarak bilinen), okul öncesi dönemdeki ve okul çağındaki çocukları önemli düzeyde etkileyen gelişimsel bir bozukluktur (Andreou ve Lemoni, 2020). Bu tez çalışması kapsamında kullanılan Gelişimsel Dil Bozukluğu terimi Bishop ve diğerlerinin (2016) yakın zamanlı önermiş olduğu kavrama refere etmektedir. Bishop ve diğerleri (2016), dil bozukluğu olan çocukların tanımlanmasında özgül dil bozukluğu (SLI), dil gecikmesi, gelişimsel dil

bozukluğu ve gelişimsel disfazi gibi farklı terimlerin kullanımı nedeniyle terminolojide tutarsızlık yaşandığına dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar, dil bozuklukları bağlamında terminoloji açısından fikir birliğine varmak amacıyla Delphi tekniğinin (Hasson, Keeney ve McKenna, 2000) çevrimiçi bir versiyonunu kullanarak bir panel düzenlemişlerdir. Düzenlenen panelde psikolog, dil ve konuşma terapisti, odyolog, özel eğitim öğretmeni, pediatrist ve çocuk psikiyatristi gibi farklı mesleklerden 57 uzman yer almıştır. Uzmanlar, günlük hayata müdahale edecek kadar şiddetli, kötü prognoza sahip ve bilinen bir biyomedikal etiyoloji ile ilişkili olmayan dil problemlerini tanımlamada 'Gelişimsel Dil Bozukluğu' (Developmental Language Disorder) teriminin tercih edilmesi konusunda fikir birliğine varmışlardır. Araştırmacılar, özgül dil bozukluğunun aksine dil bozukluğunun tanımında dışlayıcı kriterler kullanmak yerine, *ayırt edici durumlar*, *risk faktörleri* ve *birlikte görülen durumlar* arasında üç aşamalı bir ayırım çizmişlerdir (Bishop vd., 2017).

Ayırt edici durumlar, dil bozukluğunun daha karmaşık bir bozukluk örüntüsünün bir parçası olarak ortaya çıktığı biyomedikal durumlardır. Bishop vd. (2017), X'in farklılaşan durum olduğunu; bu yüzden, "X'e bağlı dil bozukluğu" teriminin kullanılmasını önermektedir. X, ayırt edici bir durumdur ve bu durumlar 'beyin hasarı, çocukluk çağında edinilmiş epileptik afazi, belirli nörodejeneratif durumlar, serebral palsy ve sensörinöral işitme kaybına bağlı sözel dil kullanımındaki kısıtlılıklar (Tomblin vd., 2015), Down sendromu gibi genetik durumlar, otizm spektrum bozukluğu ve/veya zihin engeli (Harris, 2013)' olabilmektedir. Dolayısıyla zihin engeline bağlı (X) dil bozukluğu ayırt edici durum örneklerinden biridir. Bu gibi durumlarda, çocuğun dil problemleri için desteğe ihtiyacı vardır; ancak müdahale sürecinde biyomedikal durumun ayırt edici özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Bishop vd., 2017).

Risk faktörleri, dil bozukluğuyla ilişkili olan, ancak dil problemiyle nedensel ilişkisi açık olmayan veya kısmi ilişkisi olan 'biyolojik veya çevresel faktörlerdir'. Risk faktörleri, GDB'nin tanınmasında dışlanamaz. Yaygın olarak bildirilen risk faktörleri arasında ailede dil bozukluğu veya disleksi öyküsünün olması, cinsiyetin erkek olması, büyük bir ailede daha genç bir kardeş olma ve düşük ebeveyn eğitim düzeyi yer almaktadır (Rudolph, 2017). Doğum öncesi/sırasında yaşanan sorunlar, dil bozuklukları için önemli bir risk faktörü gibi görünmemektedir (Tomblin, Smith ve Zhang, 1997; Whitehouse, Shelton, Ing ve Newnham, 2014).

Birlikte görülen durumlar ise GDB ile birlikte görülebilen, bozukluğun örüntüsünü ve müdahaleye yanıtı etkileyebilen; ancak dil problemleriyle nedensel ilişkisi belirsiz olan bilişsel, duyuşsal-motor veya davranışsal alanlardaki bozukluklardır. Bunlar; dikkat problemlerini (DEHB), motor problemleri (gelişimsel koordinasyon bozukluğu), okuma ve yazma problemlerini (gelişimsel disleksi), konuşma problemlerini, adaptif davranış ve/veya davranışsal kısıtlamaları ve duyuşsal bozuklukları içermektedir (Bishop vd., 2017).

'Gelişimsel Dil Bozukluğu' terimi, ICD-11 ile tutarlıdır; ancak Bishop ve diğerlerinin (2017) önerdiği tanım, sözel olmayan herhangi bir beceri kriterini içermemektedir. Bu bağlamda, 'gelişimsel' kavramı, bozukluğun kazanılmış veya bilinen bir biyomedikal nedenden ziyade gelişimsel süreçte ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu tanıma göre, dil bozukluğu olan bir çocuk, düşük düzeyde sözel olmayan beceriye sahip olabilmektedir. Bu durum, GDB tanılmasını engellemektedir; şöyle ki zihin engeli kriterlerini karşılamayan (Harris, 2013) düşük sözel olmayan beceriye sahip çocuklar GDB vakaları olarak görülebilmektedir (Bishop vd., 2017).

GDB olan çocuklar temel dil yapılarını öğrenmede zorlanma ve sınırlı biçimsözdizimsel yapılara ve sözcüğe sahip olma gibi dilsel özellikler sergilemektedir (Leonard, 2014). Tek dilli tipik gelişim gösteren ve GDB olan çocukların dilsel özelliklerini araştırmada sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri anlatı becerilerini değerlendirmektir. Anlatılar, çocukların kendiliğinden ürettikleri dili yarı doğal bir bağlamda değerlendirmeye olanak sağladığı ve çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca dilsel yapılardaki değişiklikleri yansıttığı için değerlendirmelerde tercih edilen araçlardandır. GDB olan çocuklar, yaşlarına uygun öyküleri üretmede önemli bir yere sahip olan dilin birçok alanında zorluk yaşarlar. Bu çocuklarda anlatı becerileri yavaş gelişebilir ve tipik gelişim gösteren çocukların öykülerinde görülen en gelişmiş bileşenler GDB olan çocukların öykülerinde görülmeyebilir (Andreou ve Lemoni, 2020).

Anlatı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bazı araştırmalar, tipik gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri açısından farklılaştıklarını ortaya koymaktadır (Allen vd., 2011). Araştırmalar, GDB olan çocukların akranlarına kıyasla daha az karmaşık, daha karışık veya eksik ve daha fazla hata içeren öyküler ürettiklerini göstermiştir (Fey vd., 2004; Guo, Tomblin ve Samelson, 2008; Jones, 2015). Ayrıca, GDB olan çocukların öykü üretimleri sırasında olaylar arasında daha az nedensel bağlantılar kurdukları ve daha az öykü dilbilgisi bileşeni

ürettikleri gözlemlenmiştir (Hayward, Gillam ve Lien, 2007). GDB olan çocuklar sözcük çeşitliliği, cümle karmaşıklığı ve içerik açısından tamamlanmamış öykü bölümlerini üretme eğilimindedir (Gillam ve Pearson, 2004). Bunun yanında, detaylar gibi öyküyü daha eksiksiz hale getiren bağlantılar GDB olan çocukların öykülerinde eksik görünmektedir (Leonard, 2014).

Capps, Losh ve Thurber (2000), gelişimsel gecikmeye sahip çocukların öykü oluştururken (tell) daha düşük oranda karmaşık sözdizimi ile daha kısa öyküler anlattıklarını bulgulamışlardır. Dodwell ve Bavin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, gelişimsel dil bozukluğu olan (GDB/DLD) 6 yaşındaki çocukların, tekrar anlatım gerektiren bir anlatı yönteminde, öykü oluşturmaya kıyasla daha düşük performans sergiledikleri bildirilmiştir. GDB grubu tekrar anlatımda belirgin gecikmeler gösterse de öykü oluşturmada normal seviyede bir performans göstermişlerdir, bu da birçok çalışmada bulguların bir sonuçtur (örn., Reuterskiold Wagner vd., 1999; Reilly vd., 2004 akt. Ketelaars vd., 2012).

Duinmeijer ve diğerleri (2012), GDB olan çocukların sözel anlatılarını, sürdürülebilir işitsel dikkatlerini ve sözel çalışma belleği kapasitelerini kronolojik yaştaki yaşlılarıyla karşılaştırmalı olarak incelemiş ve analiz etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alanyazınla tutarlıdır. Buna göre, GDB olan çocukların zayıf anlatı becerilerine, sözel çalışma belleğine ilişkin eksikliklere ve kısıtlı sürdürülebilir işitsel dikkate sahip oldukları bulgulanmıştır.

Mäkinen ve diğerleri (2014), GDB olan Fin çocukların anlatı becerilerine yönelik kapsamlı bir genel bakış elde etmek üzere sözü edilen çocukların anlatılarını dilsel ve pragmatik açıdan incelemişlerdir. Çalışmada yaşları eşlenmiş 19 GDB olan (Yaş ort.= 6.1) ve 19 TGG çocuk yer almıştır. Dilsel üretkenlik ve karmaşıklığı, dilbilgisel ve gönderimsel doğruluğu, olay içeriğini, zihinsel durum ifadelerinin kullanımını ve anlatının anlaşılmasını değerlendirmek üzere resimli anlatım görevleri uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, GDB olan çocuklar TGG akranlarına kıyasla anlatımın her alanında zorluk çekmişlerdir.

Auza, Harmon ve Murata (2018), küçük yaştaki çocukların tekrar anlatım görevi sırasında ürettikleri ortalama sözce uzunluğu (OSU), dilbilgisi kurallarına uymayan cümlelerin yüzdesi, toplam sözcük sayısı ve farklı sözcük sayısı gibi dilsel üretkenlik ölçütlerinin olup olmadığını tek dilli İspanyolca konuşan GDB olan çocukları TGG çocuklardan doğru bir şekilde ayırt etmek üzere incelemiştir. Çalışmaya 4;0-6;11 yaşları

arasında tek dilli İspanyolca konuşan 25'i GDB ve 25'i TGG olmak üzere yaşları eşlenmiş toplamda 50 çocuk dahil edilmiştir. Her çocuğa yazılı bir resimli kitap okunmuş ve çocuktan öyküyü resimlere bakarak tekrar anlatması istenmiştir. Tekrar anlatım ile çocuklardan elde edilen anlatılar OSU, dilbilgisi kurallarına uymayan cümlelerin yüzdesi, toplam sözcük sayısı ve farklı sözcük sayısı açısından hesaplanıp analiz edilmiştir. Yapılan analizler, her bir ölçüt açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, GDB olan çocuklar OSU, toplam sözcük sayısı ve farklı sözcük sayısı ölçütleri açısından TGG gruba kıyasla daha düşük performans sergilemişlerdir. Ayrıca, GDB olan çocukların dilbilgisi kurallarına uymayan cümle yüzdelerinin TGG çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Görüldüğü üzere, alanyazında sözü edilen anlatı analizi çalışmaları tek dilli tipik gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında anlatı becerileri açısından hem makro hem mikro yapı boyutunda farklar olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Anlatı Analizi

Çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan iki yöntem; “anlatım” (tell: öykü oluşturma) ve “tekrar anlatımdır” (retell). Anlatımda çocuklara genellikle resimler gösterilir ve çocuklardan uygun içerik, detaylandırma ve sıralama temelinde puanlanan bir öykü anlatmaları istenir. Tekrar anlatımda ise, çocuklardan dinledikleri bir öyküyü anlatmaları istenir. Bu nedenle bu yöntemin işitsel sözel belleği gerektirdiği söylenebilir (John, 2001).

Bazı araştırmacılar, öykünün tekrar anlatımında dikkat, bellek ve ilgi gibi faktörlerin üretimde yoğunlaşmış olmasının küçük yaştaki çocukların öyküyü anlamalarını olumsuz etkilediğini öne sürmektedir (Gibbons vd., 1986). Buna karşılık diğerleri, öyküyü tekrar anlatmanın öykü anlamayı geliştirmesinin yanında öykü yapısını ve karmaşık cümleleri üretmeyi kolaylaştırdığını bildirmektedir (Gambrell, Koskinen ve Kapinus, 1991; Morrow, 1985). Üretimle ilgili olarak, “anlatım” yöntemi potansiyel olarak "tekrar anlatımdan" daha zordur; çünkü anlatımda çocuğun önceki bir senaryodan yararlanmaksızın kendi öyküsünü oluşturması gerekmektedir (Gagarina vd., 2012). Bununla birlikte, anlatım çocuğun hayal gücünü kullanma özgürlüğünü artırabilir ve böylece çocuğun zihinsel sözlükçesini daha iyi yansıtabilir. Bu nedenle anlatım, çocukların bağımsız anlatı oluşturma yetenekleri hakkında tekrar anlatıma kıyasla daha

fazla bilgi sağlayabilir (Schneider, Hayward ve Dubé, 2006); ancak "anlatım" gibi "tekrar anlatımın" da öyküyü oluşturma ve dinleyiciye uyarılama konusunda pragmatik ve üstbilişsel becerileri gerektirdiği unutulmamalıdır (John, 2001).

Diğer taraftan, yeni bir öykü anlatmaktansa henüz dinlenilmiş bir öyküyü anlatmak (retell) çocuklar için daha kolay olabilir (Louchheim, 2012). Daha önce yapılan çalışmalar (Hayward, Gillam ve Lien, 2007; Liles, 1993; Schneider ve Dubé, 2005), gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların tekrar anlatım sırasında daha uzun, daha ayrıntılı ve dilbilgisi açısından daha doğru dil örnekleri sunduğunu göstermiştir. Tekrar anlatım, öykünün yeniden yapılandırılmasını ve yeniden yorumlanmasını içermektedir ve öykünün tekrar edilmesinden daha fazlasıdır. Tekrar anlatım, öykü içeriğinin yanı sıra çocukların bir öyküdeki sözcükleri ve dilbilgisi yapılarını nasıl değiştirdiği ve özümlediği hakkında bilgi sağlamaktadır (Gillam ve Carlisle, 1997). Bunun yanında, tekrar anlatım, araştırmacıya anlatımın belirli yönlerini (uzunluk, karmaşıklık, içerik, hata analizleri ve anlamının değerlendirilmesi gibi) kontrol etmeyi sağlamaktadır (Hadley, 1998; Liles, 1993).

Öykü anlatma ya da öyküyü tekrar anlatma ve öykülere ilişkin soruları yanıtlamayı içeren anlatı becerileri çocukların okuma-yazma becerilerinin bir önkoşuludur. Bu nedenle de öyküleme becerileri çocukların akademik öğrenmelerinde oldukça önemlidir (Bishop ve Edmundson, 1987; Bliss, McCabe ve Miranda, 1998; Gutiérrez-Clellen, 2002; Hayward ve Schneider, 2000; McCabe, 1996; McCabe ve Rollins, 1994; Norris ve Bruning, 1988; Swanson, Fey, Mills ve Hood, 2005; Torrance ve Olson, 1984; Wallach, 2008). Yanı sıra, anlatı, dinleyicinin katılımını ve dikkatini gerektiren sosyal bir aktivite olarak da düşünülmektedir (Capps, Losh ve Thurber, 2000; John, Lui ve Tannock, 2003).

Akademik becerilerde ve sosyal ilişkilerdeki önemi düşünüldüğünde, anlatı okul öncesi dönemde risk altında olan (Spencer ve Slocum, 2010) ve/veya iki dilli olan çocukların değerlendirme ve müdahalesinde artarak değinilen bir konu haline gelmiştir. Klinikte anlatı kullanımının birçok geçerli nedeni vardır. Örneğin, sözcüklerin ve cümlelerin izole olarak kullanımını değerlendiren çoğu dil testinin aksine anlatılar, çocukların sözcükleri ve cümleleri belirli bir amaç için birleştirmelerini gerektirir. Böylece, anlatılar çocukların farklı dil becerilerini iletişim kurmada ne kadar iyi kullanabildiğine ilişkin bilgi sağlar. Bu nedenle anlatılar, dil ve konuşma terapisi alanında klinik değerlendirme ve müdahale sürecinin ortak bir kullanımı haline gelmiştir (Schneider, Hayward ve Dubé, 2006).

Anlatı değerlendirmesi zengin dilsel veri sunmasının yanı sıra nispeten doğal bir veri toplama bağlamı da sağlamaktadır. Ayrıca anlatı, organize olma, tutarlı olma, dinleyicinin ihtiyaçlarına duyarlı olma ve diğerlerinin zihinsel durumlarının farkında olma gibi (Theory of Mind) bazı sosyal-bilişsel ve üstbilişsel becerileri de ortaya koymaktadır (John, 2001). Anlatı oluşturma ve anlatıyı anlama, alıcı dil becerileri, üst-temsili beceriler (meta-representational), bakış açısını değiştirme becerileri ve öykü yapısı hakkında genel bilgi sahibi olma gibi çeşitli beceri ve bilgilerin bir arada olduğu bir süreçtir (Paris ve Paris, 2003). İyi bir öykü anlatıcısı ve dinleyicisi olabilmek, çocukların sadece öyküde ne olduğunu değil, aynı zamanda öyküdeki olayların neden olduğunu da anlayabilmelerini gerektirmektedir (Astington, 1990; Bruner, 1986). Dolayısıyla, öykü anlatımı olayların belirli bir sırada mantıksal olarak dizilip dilbilgisel tümcelerle ifade edilmesinden; öyküyü anlama da sorulara yanıt verilmiş olmasından çok daha fazlasıdır.

Mar'a göre (2004), öyküyü anlatan kişi öykü karakterinin eylemlerini anlamak için onun bakış açısını üstlenmeli ve daha sonra bunları dinleyicilere sırasıyla açıklamalıdır. Dahası, öyküyü anlatan kişi zihin kuramına ilişkin becerileri gerektiren dinleyicinin bakış açısını hesaba katabilme becerisine sahip olmalıdır. Zihin kuramı becerilerine ek olarak, anlatı yeterliliğini etkileyebilecek ikinci bir temel mekanizma yürütücü işlevlerdir. Yürütücü işlevler, davranış oluşturma, planlama ve değerlendirme ile ilgili kontrol süreçlerini ifade eden bir şemsiye terimdir. Beyin alışmaları, anlatı yeterliliği için gerekli beceriler olarak yürütücü işlevlerin dahil edilmesini önermektedir (Ketelaars vd., 2012). Anlatı yeterliliği, içerikle ilgili bilgilerin organizasyonunun yanında, cümleler arasında bir bağlantı sağlamayı gerektirir (Tannock, Purvis ve Schachar, 1993). Yürütücü işlevlerin ana bileşenleri çalışma belleği, dikkat süreçleri, bilişsel esneklik, anlık davranışı inhibe etme yeteneği (engelleyici kontrol) ve planlama yetenekleridir (Goldberg vd., 2005; Sinzig, Bruning, Schmidt ve Lehmkuhl, 2008). Çalışma belleği ile anlatı yeterliliği arasındaki ilişki, anlatının önemli yönlerinin akılda tutulması gerektiğine dayanmaktadır. Dikkat süreçleri, bilişsel esneklik, inhibisyon kontrolü ve planlama becerileri, konuyu sürdürme becerisinde, anahtar olay örgüsü yapı öğelerini adlandırma becerisinde ve daha az önemli bilgilerle dikkatin dağılmaması becerisinde çok önemli bir rol oynayabilir. Tekrar anlatım yönteminde bellek süreçlerinin katılımına bağlı olarak yürütücü işlevlerin katılımı da beklenmektedir (Ketelaars vd., 2012).

Dodwell ve Bavin (2007), anlatı analizinin yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği fikrini ileri sürmüşlerdir. Sözü edilen araştırmacılar, anlatılan öyküdeki olayların sayısını hesaplayarak, çalışma belleği ile anlatı yeterliliği arasındaki ilişki üzerine yaptıkları son çalışmalarında, tekrar anlatım ve anlatım yöntemleri arasında bir ayırım yapmışlardır. Araştırmacılar, GDB olan 6 yaşındaki çocuklarda çalışma belleği ile anlatıyı tekrar anlatma becerileri arasında önemli bir ilişki olduğunu; ancak çalışma belleği ile anlatım yöntemi arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Montgomery, Polunenko ve Marinellie (2009), bir yandan çalışma belleği (kapasite ve işleme hızı) ile ilgili yönler; diğer yandan, anlatıları anlamak arasında bir ilişki olduğuna dair kanıtlar ortaya koymaktadır (Ketelaars vd., 2012).

Bruner'in (1986) teorisine göre, 'eylem', öyküde gerçekleşen olayları tanımlamaktadır; 'bilinç' (consciousness), ise bir şeyin neden olduğuna dair açıklama, gerekçelendirme veya tahmin yapma ile ilişkilidir. Eylem, yalnızca öyküdeki olaylar hakkında bilgi içerirken, bilinç, yalnızca olaylar hakkında değil, aynı zamanda karakterin düşüncelerinin, dürtülerinin, içsel durumlarının ve sosyal bakış açısının yorumlanmasını da içermektedir. Karaktere ilişkin farkındalığı sağlayan, bu psikolojik bakış açısidir. Teorik olarak, bilinci kavramak, eylemi kavramaktan daha zordur; çünkü bilinç, karakterin davranışını tahmin etme ve/veya açıklama gerektiren sosyal bilişsel akıl yürütme becerisini gerektirmektedir. Görüldüğü üzere, Bruner'in teorisi öykü anlatımında sosyal bilişsel akıl yürütmenin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, karakterin psikolojik bakış açısıyla ilgili bilgi içermeyen bir öykü, gerçek bir öykü olmaktan ziyade yalnızca bir olaylar zinciri olarak yorumlanmaktadır (Curenton, 2010).

2.5.1. Anlatı analizinde kullanılan değerlendirme araçları

Anlatı analizine ilişkin alanyazın çalışmalarında çeşitli öyküleme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan en sık kullanılanları, The Renfrew Bus Story (Renfrew, Glasgow ve Cowley, 1994), The Test of Narrative Language (Gillam ve Pearson, 2004), Frog, Where Are You? (Mayer, 1969), Strong Narrative Assessment Procedure (Strong 1998), The Edmonton Narrative Norms Instrument (Schneider, Dubé ve Hayward, 2005), Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment (Bishop, 2004), HAVAS 5 (Reich ve Roth, 2004) ve en günceli MAIN'dir (Gagarina, 2012).

Renfrew Otobüs Öyküsü - Kuzey Amerika baskısı (Renfrew, Glasgow ve Cowley, 1994), Birleşik Krallık'ta Catherine Renfrew tarafından 'Renfrew Dil Ölçeklerinin' bir parçası olarak geliştirilen orijinal Otobüs Öyküsü değerlendirme aracına dayanmaktadır (Renfrew, 1969). "Renfrew Otobüs Öyküsü" (The Renfrew Bus Story), 3;6-7;0 yaşları arasındaki çocukların "bir öykü ile ilgili bilgileri tekrar anlatma" becerilerini ölçmektedir. 281 çocuk kentten ve 137 çocuk kırsaldan olmak üzere toplamda 418 çocuktan oluşan bir örneklem ile testin norm çalışması yapılmıştır. Birleşik Krallık versiyonu, Birleşik Krallık'taki çocuklar için standardize edilmiş olup, hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu değerlendirme aracının hem dil bozukluğu olan çocukları tanımlayabildiği hem de çocukların daha sonraki dilsel ve akademik becerilerini yordayabildiği belirtilmektedir (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase ve Kaplan, 1998). Bu araç, diğer değerlendirme araçlarıyla birlikte tanısal testlerin diğer alanlarına rehberlik etmek için kullanılmak üzere desenlenmiş bir tarama aracıdır. Sözel anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan, norma dayalı bir değerlendirme aracı olan Otobüs Öyküsünde, çocuğa öykü anlatılır ve sonra çocuktan resimlere bakarak öyküyü tekrar anlatması istenir. Otobüs öyküsü, çocuklar için ilgi çekici olmasına rağmen öykü ve resimler teorik olarak öykü anlatma modellerine göre planlanmamıştır (Piştav-Akmeşe, 2015).

Gillam ve Pearson (2004) tarafından geliştirilen "Anlatı Dili Testi" (the Test of Narrative Language-TNL), 5;0-11;11 yaşları arasındaki çocuklarda anlatıyı dinleme, anlama ve üretme becerisini değerlendirmek üzere bireysel olarak uygulanan norm referanslı bir değerlendirme aracıdır. Normlar, dört coğrafi bölgeyi temsil eden 20 eyaletteki 1.059 çocuktan alınan verilere dayanmaktadır. Birkaç engelli grubu dahil edilmiştir. Bu test aracılığıyla, 'anlatıyı anlama' ve 'anlatıyı üretme' olmak üzere iki alt test puanı elde edilmektedir. Test, çocuğun sözlüsel ve çıkarımsal anlama sorularını yanıtlama yeteneğini ve çocukların işlevsel anlatı söyleminde dili ne kadar iyi kullanıp anlayabildiklerini değerlendirmektedir. Testte üç anlatım yöntemi kullanılmaktadır: Resimli ipuçları olmadan anlatım (anlama sorularını yanıtlama ve öyküyü yeniden anlatma), Sıralı resim ipuçlarıyla anlatım (anlama sorularını yanıtlama ve sıralı resimlere ilişkin bir öyküyü anlatma) ve Tek resim ipucuyla anlatım (anlama sorularını yanıtlama ve görsel ipucundan öykü anlatma).

Mercer Mayer, genel olarak "Kurbağa" öyküleri olarak bilinen, temelde bir çocuğun ve bir kurbağanın maceralarını içeren bir dizi yazısız resimli öykü kitabının yazarıdır:

- A Boy, a Dog, and a Frog (Mayer, 1967; BDAF).
- Frog, where are you? (Mayer, 1969; FWAU).
- A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend (Mayer, 1971; BDFF).
- Frog Goes to Dinner (Mayer, 1974; FGTD).
- Frog on His Own (Mayer, 1975; FOHO).
- One Frog Too Many (Mayer and Mayer, 1975; OFTM).

Kurbağa öyküleri, farklı dilsel ve kültürel geçmişe sahip katılımcılardan ayrıntılı anlatı dili örnekleri almada (Berman ve Slobin, 1994) ve büyük ölçekli veritabanları arasında karşılaştırmalar yapmada (Miller vd., 2006) kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu öyküler, anlatı analizinde öykünün etkisini daha geniş bir çerçevede incelemeye de katkıda bulunmaktadır. Öyküler arasındaki benzerlikler (aynı yazar, çizimci, uzunluk ve arkadaşlık ana teması) öykü kitaplarında yeterli denklik olduğunu ve farklı öyküleri anlatırken çocukların öykü üretimlerinin benzer olacağını göstermektedir. Öte yandan, kitaplar arasında kayda değer değişiklikler de vardır (bölüm sayısı, karakterler ve genel içerik) ve bu değişiklikler çocukların öykü üretiminde önemli farkları ortaya çıkarmaktadır (Heilmann vd., 2015). Araştırmalarda en sık kullanılan öykülerden biri olan “Kurbağa, Neredesin?” öyküsü (Frog, where are you?), 4;0-9;0 yaşları arasındaki çocuklara uygulanan, 29 sayfalık yazısız resimli kitaptan oluşmaktadır. Kurbağa Öyküsünde tekrar anlatım veya anlatım yoluyla çocuklardan veri toplanabilir.

Strong Anlatı Değerlendirme Yöntemi (Strong Narrative Assessment Procedure-SNAP; Strong 1998), anlatsal söylemle ilişkili çeşitli becerileri ölçmek için bireysel olarak uygulanan, ölçüt temelli bir yöntemdir. Anaokulundan sekizinci sınıfa kadar çocuklar SNAP uygulamasına uygun adaylardır. SNAP değerlendirmesi birden çok aşamaya bölünmüştür; çocuklar öykülerin ilgili ayrıntılarını hatırlar, hikayeleri özetler ve belirli yönergeleri izleyerek öykülerin anlaşılmasını değerlendiren soruları yanıtlar. SNAP’te öyküler çocuklara kayıttan dinletilir ve ardından çocuklardan resimlere bakmaksızın öyküyü anlatmaları istenir. Sözel ve yazılı dil arasında geçiş esnekliğinin olması, SNAP uygulanan çocuklar için bir avantajdır. Bu değerlendirmenin nihai amacı, çocukları olumlu sosyal etkileşimlerde bulunurken destekleyecek bir müdahale yaklaşımı sağlamaktır. SNAP prosedürleri için hedeflenen yaş grupları 6;0 – 13;0 yaş arası çocuklar olmasına rağmen, karşılaştırma verileri sadece 7;0 – 10;0 yaş arası çocuklar için mevcuttur (Han, 2018).

“Edmonton Anlatı Normları Aracı” (the Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI) Schneider, Dubé ve Hayward tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Bu değerlendirme aracında Zürafa ile Filin ve Tavşan ile Köpeğin öyküleri yer almaktadır. ENNI'nin norm çalışması Kanada, Edmonton'da yaşayan, 4;0 – 9;11 yaşları arasında toplamda 377 çocuk ile yapılmıştır. ENNI ile çocukların öykülemeleri hem anlatım hem de anlama becerileri makro ve mikro yapı çerçevesinde analiz edilmektedir. Siyah-beyaz karikatür tipi çizimlerin yer aldığı yazısız öykü kitapları aracılığıyla çocukların anlatım becerileri değerlendirilmektedir. Öyküler, iki karakterli basit bir öyküden dört karakterli karmaşık bir öyküye kadar değişen düzeyde karmaşıklığa sahiptir. Öykü anlatımı sonrasında çocuklardan öykülere ilişkin bir dizi anlama sorularını yanıtlamaları istenmektedir.

Bishop (2004) tarafından geliştirilen “Anlatı Değerlendirmesinde İfade Etme, Anlama ve Hatırlama” aracı (Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment-ERRNI), 6 yaş ve üzerindeki tüm yaş gruplarına uygulanabilmektedir. Anlatım sonrası bir süre geçtikten sonra tekrar anlatım yaptırarak bir öyküyü ilişkilendirme, anlama ve hatırlama becerisini değerlendiren ERRNI, çocukların anlatı becerileri hakkında zengin bilgi kaynağı sağlamaktadır. 4 yaş grubu çocuklar ile ERRNI'nin norm çalışması yapılmıştır. ERRNI'de iki paralel form bulunmaktadır. İki paralel formun her biri 15 resimden oluşan sıralı bir öyküye bağlanmaktadır. Görsel ipuçları sunularak ve sunulmadan katılımcıdan Plaj Öyküsü (The Beach Story) veya Balık Öyküsünü (The Fish Story) resimlere bakarak anlatması istenir ve anlatım kaydedilir. Daha sonra katılımcı öyküyü anlattıktan 10-30 dakika sonra katılımcıdan öyküyü hatırlaması ve tekrar anlatması istenir. Ardından bir dizi anlama sorusu tamamlanır. Alınan dil örnekleri daha sonra transkript edilerek analiz edilir.

“Beş Yaşındakilerin Dil Seviyesini Analiz Etmek için Hamburg Metodu (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger-HAVAS 5)”, Reich ve Roth tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. HAVAS 5'te amaç, 5-7 yaşlar arasındaki tek dilli ve çok dilli çocukların tüm dillerindeki bireysel dil seviyesini belirlemektir. Almanca, İtalyanca, Lehçe, Portekizce, Rusça, İspanyolca ve Türkçe olmak üzere farklı diller için geliştirilmiştir. HAVAS 5, eğitimcilere ve öğretmenlere, özellikle iki dilli çocukların, okul kayıtlarından bir yıl önce ve okula kayıt sırasında dil desteği ihtiyaçlarını belirlemede destek olmayı ve uygun destek önlemlerini başlatmayı amaçlayan bir prosedürdür. HAVAS 5, resimli bir öykünün sözel olarak anlatılmasına odaklanan bir

değerlendirme aracıdır. Çocuktan "Kedi ve Kuş" resimlerinin yer aldığı ve altı bölümden oluşan öyküyü anlatması istenir. Çocuğun anlatımı kaydedilir ve daha sonra "görevi yerine getirme", "iletişimsel eylem", "dilbilgisi" ve "sözcük dağarcığı" alanlarında bir değerlendirme sayfası kullanılarak anlatı analiz edilir. Analizden elde edilen sonuçlar, çocuğun dil seviyesini göstermektedir (Reich ve Roth, 2004).

Gagarina ve diğerleri (2012) tarafından COST projesi kapsamında geliştirilen "Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı" (MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives), 3-10 yaşları arasında tek ve iki dilli 500'den fazla çocuğa uygulanmış olan yoğun pilot çalışmalara dayanarak, farklı dil ve dil kombinasyonları için geliştirilmiştir. MAIN, henüz norm değerleri belirlenmemiş olsa da standart hale getirilmiş prosedürleri ile değerlendirme, müdahale ve araştırma amaçları ile kullanıma hazırdır. MAIN, İngilizce, Güney Afrika Dili, Arnavutça, Baskça, Bulgarca, Brezilya Portekizcesi Hırvatça, Kıbrıs Rumcası, Danca, Hollandaca, Estonca, Farsça, Fince, Felemenkçe, Fransızca, Frizce, Almanca, Yunanca, İbranice, İskoç Galcesi, Gondi, Halbi, Hintçe, Mandarin (Çince), Kantonca (Çince), İzlandaca, İtalyanca, İrlandaca (Gaeilge), Kam, Kurmanci (Kürtçe), Lehçe, Litvanca, Lüksemburgca, Norveççe, Polonyaca, Rusça, İspanyolca, Arapça, Sırpça, Slovakça, İsveççe, Türkçe, Tagalog, Torwali, Portekizce, Urduca, Katalanca, Vietnamca, Yakutça ve Gallerce dillerinde mevcuttur (Maviş ve Tunçer, 2012; Gagarina vd., 2012; Gagarina vd., 2020).

MAIN'e ilişkin detaylı bilgi, Gereç ve Yöntem Bölümü'nün 3.5 Veri Toplama Aracı başlığı altında yer almaktadır.

2.5.2. MAIN ile yapılan araştırmalar

MAIN ile dünya dillerinde yapılan araştırmaların sayısı son zamanlarda artış göstermekte (Maviş vd., 2011; Maviş vd., 2012; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016; Boerma vd., 2016; Tsimpli, Peristeri ve Andreou, 2016; Boerma vd., 2017; Lindgren, 2019; Gabaj ve Kuvač Kraljević, 2019; Kuvač Kraljević, Hržica ve Gorup, 2020; Camus ve Aparici, 2020; Antonijević vd., 2020; Levorato ve Roch, 2020; Bohnacker ve Lindgren, 2020) ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular oldukça önemli bulunmaktadır.

Maviş ve diğerleri (2011), Türkiye'de yaşayan Türkçe konuşucusu olan tek dilli ve Kürtçe-Türkçe iki dilli çocukların, anlatıda makro yapı açısından herhangi bir farklılık gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 3;6 ve 8;4 yaşları arasında iki dilli altı çocuk ile yaşları eşlenmiş Türkçe konuşan tek dilli altı çocuktan

oluşan kontrol grubu oluşturmaktadır. İki dilli çocukların ilk (D1; Kürtçe) ve ikinci dillerini (Türkçe) edinimleri doğumla başlamış; ancak bu çocuklar Kürtçeye olduğu kadar Türkçeye maruz bırakılmamışlardır; Türkçeye maruz kalma süresi, örgün eğitime başlayana kadar tek dilli akranlarıyla katılımcılar arasında yaşa göre değişiklik göstermektedir.

Çocuklara bilgisayar ekranından Yavru Kuşların (MAIN'de yer alan öykülerden bir tanesi) resimleri gösterilmiş ve Türkçe bir öykü anlatmaları istenmiştir. Daha sonra öyküler öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimlerinin kullanımı bağlamında sırasıyla analiz edilmiştir. Çocukların öyküleri anlamaya ilişkin sorulara verdikleri yanıtların da analiz edilmesiyle elde edilen bulgular hem tek dilli hem de iki dilli çocukların bazı anlama sorularını yaklaşık 4 yaşında doğru bir şekilde yanıtlayabildiklerini göstermiştir. İçsel durum terimlerinin uygun kullanımı ise tek veya iki dillilikten bağımsız olarak 6 yaşında görülmüştür; ancak yaş ve içsel durum terimleri arasında bir ilişki (korelasyon) gözlenmemiştir. Bu bulgunun aksine, makro yapı öğelerinin ve anlamının yaşla birlikte geliştiği görülmüştür (Maviş vd., 2011).

Maviş ve diğerlerinin (2012) ikinci çalışmasında, Türkçe-Almanca iki dilli üç erkek çocuk (4-6 yaş), Türkiye'de yaşayan yaşları eşlenmiş Türkçe konuşan tek dilli üç çocukla karşılaştırılmıştır. İki dilli çocuklar, Berlin'de, Türkiye'den yoğun göçün olduğu farklı etnik yapıları barındıran bir semtte yaşamış ve sadece Almanca konuşulan anaokullarına gitmiştir. Ailede konuşulan dil Türkçe (D1) iken (daha erken edindikleri) Almanca çocukların ikinci dilleridir. İki gruptan da altı resim dizisinden oluşan bir öykü anlatması (Yavru Kuş/Yavru Keçi) ve altı resim dizisinden oluşan bir öyküyü tekrar anlatması (Kedi/Köpek) istenmiştir. Bu çalışmada MAIN'in 2012 versiyonu; yani pilot versiyonu kullanılmıştır. Anlatım yönteminde resimler çocuklara ikişer ikişer sunulmuştur. Tekrar anlatım yönteminde ise çocuklar resimleri bilgisayar ekranında görmüş ve öyküleri ses kaydından dinledikten sonra aynı öyküyü ikili sunulan resimlere bakarak tekrar anlatmaları istenmiştir. Her bir yöntemin sonunda çocuklara öykülerle ilgili anlama soruları sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda tek dilli ve iki dilli gruplar arasında makro yapı bileşenleri (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri kullanım ve anlama) açısından anlatım veya tekrar anlatım yöntemlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte, çocuklar, tekrar anlatmayı takip eden anlama sorularına, anlatmayı (kendi oluşturdukları öyküyü) takip eden sorulara oranla daha doğru yanıtlar vermiştir.

Maviş, Tunçer ve Gagarina (2016), Almanca – Türkçe iki dilli çocuklarda yaş, cinsiyet ve anlatı görevinin Türkçe anlatı becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma iki çalışmayla yürütülmüştür. Birinci çalışmada, 36 çocuk (2;11-7;11) iki anlatı görevinde (“anlatım” ve “tekrar anlatım”) öykülerini anlatmış ve anlama sorularını yanıtlamıştır. İkinci çalışmada ise 13 çocuk (5;5-7;11) yer almıştır ve çocuklar öykülerini iki farklı anlatı görevinde (“anlatım” ve “tekrar anlatım”) anlatmıştır. İkinci çalışmadaki veriler, birinci çalışmadaki katılımcıların anlatım yöntemi verileriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öykü karmaşıklığı ve anlamada yaşın anlamlı etkilerinin olduğunu; ancak öykü yapısı ve içsel durum terimleri üzerinde yaşın anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. “Tekrar anlatım” türünde, “anlatım” türüne oranla anlamada anlamlı düzeyde daha iyi performans gösterildiği bildirilmiştir (1. Çalışma). Üretimde ise “tekrar anlatım, anlatıma” oranla daha iyi bulunmuştur (2. Çalışma).

Boerma ve diğerlerinin (2016) MAIN’in Hollandaca versiyonuyla yaptıkları çalışmaya çoğunluğunun (n=125) 5 ya da 6 yaşında olduğu toplamda 132 çocuk katılmıştır. Çalışmada tek dilli tipik gelişim gösteren ve tek dilli dil bozukluğu olan çocuklar ile iki dilli tipik gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocuklar karşılaştırılmıştır (dört grubun her birinde 33 katılımcı vardır). Dört grup, yaşlarına, sözel olmayan IQ puanlarına ve sosyoekonomik durumlarına göre eşlenmiştir. Çalışmanın sonucunda makro yapısal anlatı becerilerinde dil bozukluğunun olumsuz etkilerinin olduğu ve tek dilli veya iki dilli olma durumunun ise sözü edilen durum üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu da tek dilli veya iki dilli olduğuna bakılmaksızın MAIN’in dil bozukluklarının tanılanmasında umut vaat eden bir değerlendirme aracı olabileceğini göstermiştir. Tek dilli dil bozukluğu olan çocukların makro yapı düzeyinde üretim ve anlama becerilerinin tek dilli tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha zayıf olduğu ve ürettikleri içsel durum terimleri sayısının da daha az olduğu gözlenmiştir.

Tsimpli, Peristeri ve Andreou (2016), MAIN’in Yunanca versiyonuyla yaptıkları çalışmalarında iki dilli gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların potansiyel klinik belirleyicilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Yunanca tek dilli (n=21) ve iki dilli (n=15) gelişimsel dil bozukluğu olan ve yaşları eşlenmiş tek dilli (n=21) ve iki dilli (n=15) tipik gelişim gösteren toplamda 72 çocuk katılmıştır. MAIN aracılığıyla çocuklardan tekrar anlatım yöntemiyle dinledikleri öyküleri anlatmaları istenmiştir. Anlatıların transkript edilmesiyle çocukların öykü üretim becerileri hem mikro hem de

makro yapı bağlamında analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, tipik gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatıda mikro yapı açısından farklılık gösterdiğini, gelişimsel dil bozukluğu olan iki dilli çocukların makro yapı açısından tek dilli gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara benzer ve hatta daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Araştırmacılar, tekrar anlatım yönteminin, öyküsel değerlendirme kapsamında iki dilli çocuklar arasında gelişimsel dil bozukluğunun ayırıcı tanısına olanak sağlanacağını bildirmişlerdir.

Boerma ve diğerlerinin (2017) Hollandaca dilinde MAIN ile yaptığı ikinci çalışmasının örneklem grubunu, 2016 yılında yapmış oldukları çalışmada yer alan katılımcıların aynısı oluşturmaktadır. Çalışmada 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklardan oluşan dört grup bulunmaktadır (her bir grupta 33 çocuk yer almaktadır). Çalışmaya katılan çocukların yarısı önceden dil bozukluğu tanısı almıştır. Çalışmanın verileri, “Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi” (Clinical Evaluation of Language Fundamentals-CELF-4-NL; Kort, Schittekatte ve Compaan, 2008) adlı değerlendirme aracının Hollandaca versiyonu, “Schlichting Dil Üretimi ve Anlama Testi” (The Test for Language Production and Comprehension; Schlichting ve Lutje Spelberg, 2010), Peabody Resim Kelime Testi (The Peabody Picture Vocabulary Task-PPVT-III-NL; Schlichting, 2005), Hollandaca normları olan “Tüm Çocuklar için Hollandaca Dil Yeterlilik Testi” (The Dutch Language Proficiency Test for All Children, Taaltoets Alle Kinderen (TAK); Verhoeven ve Vermeer, 2001) ve MAIN aracılığıyla toplanmıştır. MAIN uygulamasında çocuklara önce model öykü (Köpek/Kedi) sunulmuş, ardından anlatı anlama becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen 10 tane soru sorulmuştur. Sonrasında çocuklardan kendi öykülerini oluşturmaları (tell) istenmiştir (Yavru Kuşlar/ Yavru Keçiler). Araştırmadan elde edilen sonuca göre, “anlama” tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında anlamlı fark görülen tek bölüm olmuştur. İki dilli grupta “anlama” performansı dil bozukluğundan etkilenmiş olmasına rağmen, tek dilli grupta dil bozukluğu anlamayı yordayıcı bir faktör olarak gözlenmemiştir. Dil bozukluğuna sahip olan ve olmayan tek dilli çocukların anlamadan aldıkları puanlar arasındaki fark, dil bozukluğu olan ve olmayan iki dilli çocukların anlamadan aldıkları puanlar arasındaki farktan daha azdır. Anlama dışındaki diğer analizlerde tek dilli ve iki dilli grupların yüksek düzeyde benzer olduğu bulgulanmıştır.

Lindgren (2019), İsveççe konuşan tek dilli 4-7 yaşları arasındaki (n=17) çocuklarda anlatıda makro yapıların anlaşılması ve üretilmesini araştırdığı çalışmada MAIN

değerlendirme aracının Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öyküleri aracılığıyla verilerini toplamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, makro yapıyı hem anlama hem de üretme becerileri 4;4 ila 5;10 yaşları arasında gelişimsel olarak artmış, ancak 7;4 yaşında anlamada biraz daha iyi bir gelişim olduğu gözlenmiştir. Çalışılan bileşenler bağlamında, çocukların 6 yaşlarında bir platoya ulaştığı görülmektedir. Anlama ve üretme (anlamada daha yüksek puanlar) ile öyküler arasında (Yavru Keçilerde daha yüksek puanlar) belirgin farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Gabaj ve Kuvač Kraljević (2019), MAIN'in Hırvatça versiyonunu kullanarak tek dilli çocukların anlatılardaki öykü karakterlerine gönderimde bulunma becerilerini araştırmışlardır. Çalışmada, 23 okul öncesi çocuk, 23 okul çağındaki çocuk ve 23 yetişkin olmak üzere üç grup katılımcı yer almıştır. Çocuklar, karakteri tekrar tanıtmaya (reintroduce) ve tanımayı sürdürme (maintenance) açısından yetişkinlerden farklı performans sergilemişlerdir. Çocuklar bir öykü karakterini tekrar tanıtmada 'ad öbeklerini' yetişkinlerden daha az kullanmışlardır; ancak iki çocuk grubu arasında bu açıdan bir fark bulunmamıştır. Karakterleri tanımayı sürdürmede, okul öncesi çocuklar adları yetişkinlerden önemli ölçüde daha az kullanmışlardır ve her iki çocuk grubu da boş gönderimleri yetişkinlerden önemli ölçüde daha az kullanmıştır. Okul öncesi çocukları, öykü karakterlerine en az sıklıkla gönderimde bulunan grup olmuştur. Bu sonuçlar, karakter gönderimindeki yaşa bağlı gelişimsel değişiklikleri göstermektedir.

Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup (2020), MAIN'in Hırvatça versiyonuyla yaptıkları çalışmalarında, gelişimsel dil bozukluğu olan tek dilli 20 çocuk ile tipik gelişim gösteren tek dilli 20 çocuğun anlatıda öykü yapısı becerilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma kapsamında, yaşları 5;6 ila 7;6 arasında değişen çocuklardan iki öykü anlatımı istenmiştir. Öyküler anlatım (Yavru Kuşlar veya Yavru Keçiler Öyküsü) ve tekrar anlatım yolu (Kedi veya Köpek Öyküsü) ile çocuklardan alınmıştır. Tipik gelişim gösteren çocukların, her iki anlatı görevinde de MAIN öykü yapısında dil bozukluğu olan yaşlılarından, önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Tipik gelişim gösteren çocuklar, anlatım ve tekrar anlatımda benzer şekilde performans gösterirken, gelişimsel dil bozukluğu olanlar, tekrar anlatımda anlatıma oranla önemli ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir.

MAIN'in Katalanca versiyonunun pilot çalışması, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde tipik gelişim gösteren Katalanca-İspanyolca iki dilli, 4-7 yaş arası (n=24) çocuklarla yapılmıştır. Pilot çalışmada, çocukların öykü anlatım ve anlama becerilerini

değerlendirmek üzere Köpek (Gos 'Dog') ve Kedi (Gat 'Cat') öyküleri kullanılmıştır. Anlatılar tekrar anlatım yöntemiyle çocuklardan alınmış ve ardından çocuklara anlama soruları yöneltilmiştir. Yönergelerin, öykü senaryolarının ve anlama sorularının çocuklar tarafından kolayca anlaşılabilirdiği görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre hem üretim hem de anlama bölümünden alınan ortalama puanların yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Üretim bölümü puanlarındaki artış, katılımcıların yaşları ilerledikçe anlatılarına daha fazla sayıda makro yapısal unsur dahil ettiklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Benzer şekilde, çocukların anlama bölümünden aldıkları puanların da yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, anlama bölümünde puanlar 6 yaşındakilerde tavan puana ulaşırken, üretim bölümünden alınan puanlar 6 yaşından 7 yaşına kadar artmaya devam etmiştir. Aslında, üretim puanlarındaki artış büyük oranda daha büyük yaş grupları arasında görülmüştür (Camus ve Aparici, 2020).

Antonijevic vd. (2020), İrlandacada MAIN aracılığıyla anlatı makro yapısının üretimini ve anlaşılmasını incelemiştir. Bu çalışma kapsamında, İrlandaca eğitim veren okullara devam eden 5;3-8;7 yaş arasındaki İrlandaca-İngilizce iki dilli 18 katılımcının (6 kız ve 12 erkek çocuk), Kedi Öyküsünü tekrar anlatımları ve anlama sorularını yanıtlamaları değerlendirilmiştir. Çalışmada, çocukların ürettikleri öykülerin öykü yapısı, kullandıkları İDT'ler ve anlama sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bu çalışmadaki çocukların anlatı öykü yapısı ortalama puanları, daha önce tekrar anlatım yoluyla öyküleme becerileri değerlendirilen iki dilli çocuklarla (ikinci dile okulda maruz kalan) yapılan çalışmaların (Roch vd., 2016; Maviş vd., 2016) bulguları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, İrlandalı çocukların ortalama öykü yapısı puanı diğer iki çalışmada yer alan katılımcıların puanlarından daha yüksek iken, ortalama İDT puanı görece benzer; ortalama anlama puanı ise daha düşüktür. Katılımcıların yaşının, evde İrlandacaya maruz kalma durumunun, sosyoekonomik durumunun, doğum sırasının ve kardeş sayısının öykü yapısı puanlarını, İDT puanını ve anlama puanını etkilemediği görülmüştür. Bu nedenle, mevcut bulgular, öykü yapısı puanlarının, çocuklar ikinci dilde eğitim aldıklarında, çocukların evdeki dil maruziyetlerine duyarlı olmayabileceğini göstermektedir.

Levorato ve Roch (2020), MAIN'in İtalyanca versiyonunun adaptasyonu ile birçok proje çalışmasının yapıldığını bildirmiştir. Bu projeler kapsamında, çalışmaya dahil olan katılımcılar 5-8 yaş aralığındadır. Bu çalışmalar sonucunda, çocuklarda yaşla beraber daha karmaşık anlatılar üretme becerisinin giderek arttığı, aynı zamanda, anlatı anlama

becerisinin de giderek derinleştığı gözlemlenmiştir. Anlatı üretimi değerlendirildiğinde, okul öncesindeki çocukların iki olayı birbirine bağlayan kısa öyküler üretme eğiliminde oldukları; ancak çoğu zaman öyküyü anlamaya ilişkin olayları atladıkları görülmüştür. Bununla birlikte, bu çocukların öyküleri genellikle yanlış sırayla ürettikleri bulgulanmıştır. İlkokula giden çocukların öyküleri ise genellikle tamamlanmamış bölümlerden oluşsa da bu çocukların öyküleri zamansal açıdan doğru sırayla oluşturma eğiliminde oldukları görülmüştür. İlkokulun ilk yıllarında çocukların öykü üretme becerileri açısından daha iyi oldukları, öykü dilbilgisine göre iyi yapılandırılmış öyküler üretme eğiliminde oldukları, anlattıkları olayların zamansal ve nedensel bağlantılarla bağlantılı olma eğiliminde olduğu bildirilmiştir. Bu bulgular, 6 yaşındaki bir çocuğun bir dizi eylem ve olayı anlatabildiğini ve bunları üretmek için sözcüksel ve morfosentaktik bir bakış açısıyla uygun dili nasıl kullanacağını bildiğini göstermektedir.

Resimlere bakarak öykü anlatma becerisinin gelişmesine paralel olarak, okul öncesi dönemden itibaren öykü karakterlerinin içsel durumlarına ilişkin unsurları öykülere dahil etme becerisi de gelişmektedir. Bu yaşta çocuklar, öykülerinde karakterlerin algılarına, duygularına, düşüncelerine ve isteklerine gönderimde bulunmaya başlamaktadırlar. Zihin Kuramının gelişmesine paralel olarak, 5 yaşına doğru çocuklar, öyküleri içinde yer alan olay dizilerine, karakterlerin amacına ve motivasyonlarına yönelik olarak anlatmaktadır. Karakterlerin motivasyonları ve psikolojik özellikleri hakkında yargıda bulunma yeteneği okul çağında daha da gelişmektedir (Levorato ve Roch, 2020).

Bohnacker ve Lindgren (2020), MAIN kullanarak İsveç'te büyüyen, tipik gelişim gösteren 4-7 yaşlarındaki 124 çocukta öykü anlama becerilerini araştırmışlardır. Çalışmada yer alan çocukların işitme kaybı, dil bozukluğu veya bilişsel bozukluk öyküleri yoktur. Benzer sosyo-ekonomik geçmişlere sahip 72 İsveççe tek dilli ve 52 İsveççe-İngilizce iki dilli çocuk, MAIN'de yer alan öyküleri anlatıp öyküyü anlama sorularını yanıtlamışlardır. Anlama sorularından alınan genel puanlar ve her bir soruya verilen yanıtlar anlatılar için ayrı ayrı hesaplanıp analiz edilmiştir. Sonuçlar yaş grupları, diller ve öykü türleri (Kedi/Köpek veya Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler) arasında karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 4 yaşından itibaren çocukların genel anlama puanları yüksektir, bu da öykülerin genel olarak iyi anlaşıldığını göstermektedir. Puanlar, öyküler arasında önemli ölçüde farklılık göstermiştir, Kedi/Köpek Öyküsünün anlama sorularından alınan puanların Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler Öyküsünün anlama sorularından alınan puanlardan daha yüksek olduğu bulgulanmış, bu da yazarlara Kedi ve

Köpek Öyküsünün anlaşılmasının daha kolay olduğunu düşündürmüştür. Hem Kedi/Köpek hem de Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öykülerinde ana karakterlerin amaçları 4 yaşında iyi anlaşılmiş olup 5-6 yaşında tavan puana (>%90) yaklaşmıştır. Başlangıç içsel durum terimleri de çocuklar tarafından nispeten iyi anlaşılmıştır. Bununla birlikte, birçok çocuk, tüm olay örgüsünü hesaba katmayı gerektiren, karakterlerin duygusal tepkilerini anlamada zorlanmışlardır. Araştırmacılar, ortalama 6 yaşındaki bir çocuğun MAIN'de incelenen çıkarımsal anlama becerisini işleme yetisinin henüz yeterince gelişmiş olmadığını önermişlerdir.

MAIN ile yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, anlatıda makro yapı öğelerinin ve anlamının yaşla birlikte geliştiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmalar, anlatı türlerine göre çocukların performanslarının farklılaştığını bildirmektedir; çocuklar, tekrar anlatmayı takip eden anlama sorularına, anlatmayı takip eden sorulara oranla daha doğru yanıtlar vermiştir. Çocuklar, öykü üretiminde tekrar anlatım yönteminde anlatım yöntemine oranla daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Tek dilli tipik gelişim gösteren ve dil bozukluğuna sahip olan çocukların anlatıda makro yapı becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada MAIN'in dil bozukluklarının tanınmasında umut vaat eden bir değerlendirme aracı olabileceği vurgulanmıştır.

2.5.3. Türkçede anlatı analizi çalışmaları

Türkçede anlatı analiziyle ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Aksu-Koç, 1988; Küntay, 2002; Özcan, 2005; Furman ve Özyürek, 2006; Akıncı-Oktay, 2006; Özcan, 2007; Küntay ve Koçbaş 2009; Işıtan ve Doğan, 2011; Maviş, Tunçer ve Akyıldız, 2011; Maviş ve Tunçer, 2012; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016).

Aksu-Koç'un (1988) 3-5 ve 9 yaş grubundaki çocukların ve yetişkinlerin anlatılarını zaman kullanımı (fiillerin) açısından incelediği çalışmasından elde ettiği bulgulara göre, 3 yaşındaki çocukların anlatılarının yeterli olmadığı, 5 yaşta çocukların anlatılarının resim tanıtımı şeklinde olduğu ve 9 yaşta anlatıların zamansal olarak iyi organize edilmiş ve tutarlı olduğu, yetişkinlerin anlatılarının ise daha karmaşık dil yapısına sahip olmasının yanı sıra yüksek düzeyde bağdaşıklık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Küntay (2002), farklı yaş gruplarındaki çocukların (3-9 yaş) ve yetişkinlerin (22 yaş ve üzeri) öykü anlatma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında, Karmiloff Smith (1978) tarafından hazırlanan 6 resimden oluşan "Balon Öyküsü" (Balloon Story)

aracılığıyla katılımcılardan öykü anlatmalarını istemiştir. Öykü anlatımlarının analizleri sonucunda Küntay, okul öncesi dönem çocuklarının öyküleri ile yetişkinlerin anlattığı öyküler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; ancak bu farklılığın 7 yaş ve sonrasında azaldığını bildirmiştir.

Özcan (2005), tek dilli Türkçe konuşan 3-9 yaş ve 13 yaş grubundaki çocuklar ve yetişkinlerden oluşan 126 kişilik örneklem grubunda zaman bildiren birimlerin öykü makro yapısını oluşturmada nasıl kullanıldığını araştırmıştır. Mercer Mayer'in "Kurbağa, Neredesin?" (*Frog, Where are you?*) isimli yazısız, resimli kitabı kullanılarak katılımcılardan anlatılar elde edilmiş ve yaşa bağlı olarak öykü birimlerinin nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Anlatılar katılımcılardan bireysel oturumlarda ses kaydı aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 3-4 yaşındaki çocukların öykü üretmediği, 5 yaşta öykü oluşturabildikleri; ancak öykü bölümlerinin içerik olarak yeterli olmadığı, içerik olarak öykü bölümlerinin 7 yaşta oluşturulmaya başlandığı ve zamansal belirleyici kullanımının yaşla birlikte geliştiği bulgulanmıştır.

Özcan (2007), Türkçedeki Zaman-Görünüş-Kiplik belirleyicilerinin (markers) kullanım sıklığı ve işlevi açısından bir farklılık olup olmadığını; varsa, bu farkların neler olduğunu 3-9 yaş ve 13 yaş grubundaki 112 çocuğun ve 14 yetişkinin öykü anlatımlarını inceleyerek araştırmıştır. Çalışmada veriler "Kurbağa, Neredesin?" (*Frog, Where Are You?*) öykü kitabı aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde kitap her bir katılımcıya bireysel olarak tanıtılmış ve katılımcıdan, önce kitabın tamamına bir göz atması, sonra da kitaba bakarak öykü üretmesi istenmiştir. Katılımcıların ürettiği öyküler ses kaydı alınarak araştırmacı tarafından ve araştırmacı dışında deneyimli iki kişi tarafından çevrimyazıya dönüştürülmüştür. Böylece puanlayıcılar arası güvenilirlik kontrol edilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların öykü üretimlerinden elde edilen veriler anlatıda zamansal olarak en sık kullanılan Zaman-Görünüş-Kiplik belirleyicilerinin '-miş' ve '-(I)yor' biçimbirimleri olduğunu göstermiştir. '-DI', '-(A)r', '-(A)cAk', '-(I)yordu', '-(I)yormuş' ve '-mİştI' gibi diğer zamansal belirleyicilerin kullanım sıklığı ise '-miş' ve '-(I)yor' biçimbirimlerinin kullanımından anlamlı düzeyde düşüktür. Küçük yaş grubundaki katılımcılar anlatı zaman belirleyicisi olarak daha çok *-miş*'i tercih ederken, yaşın ilerlemesi ile birlikte tercih *-(I)yor* olmaktadır.

Furman ve Özyürek (2006) Türkçe anlatılarda söylem belirleyicilerinin (discourse markers) gelişimini 3-5 ve 9 yaşlardaki çocuklarda araştırdıkları çalışmalarında, Türkçe konuşucusu 20 yetişkine de yer vermişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre,

anlatılarda söylem belirleyicilerini kullanmayı öğrenmek 9 yaştan sonra gerçekleşmektedir. Söylem belirleyicilerinin kullanım sıklığı ve işlevi yaşla beraber değişmekte ve çocuklar söylem belirleyicilerini yetişkinlerden daha farklı işlevlerle kullanmaktadır (Kökşınar-Kaya, 2014).

Akıncı-Oktay (2006), çocukların öyküleme ve ailelerin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, katılımcıların ebeveyn eğitim düzeyini, anlatıların dilbilimsel yapısının çözümlenmesinde değişken olarak kullanmıştır. Bu amaçla, yaşları 9-10 arasında değişen 200 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Çocuklardan yaşamları boyunca onları en çok korkutan bir olayı yazılı olarak anlatmalarını istenmiş ve ardından bu anlatılar analiz edilmiştir. Yüksek eğitim düzeyindeki ebeveynlere sahip çocukların anlatılarında kullandıkları cümle sayısının ve cümlelerdeki sözcük sayılarının düşük eğitim düzeyindeki ebeveynlere sahip çocuklara göre daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla, ailelerin eğitim düzeyine göre çocukların anlatılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Küntay ve Koçbaş (2009), CHILDES veri tabanından “Kurbağa, Neredesin?” öykü kitabı aracılığıyla elde edilmiş öykü anlatımlarına ilişkin verileri çekerek bir araştırma yapmışlardır. Öyküde geçen üç ana karakterin İngilizce ve Türkçe anadili konuşucusu olan çocuk ve yetişkinler tarafından nasıl aktarıldığını belirlemek üzere yapılan bu kültürler arası çalışmada Türkçe veriler (n= 136) Aksu-Koç (1994) ve Küntay’ın (1997) çalışmalarından alınırken, İngilizce veriler (n= 140) Renner (1988) ve Wigglesworth’dan (1990) alınmıştır. Çalışmada, her iki ülkeden 3-4, 5-6 ve 9-10 yaşlar arasındaki çocuk ve yetişkinlerden elde edilen anlatı verileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda hem İngilizce hem de Türkçe konuşan yetişkinlerin öykü anlatımlarına insan karakteriyle (the boy) başladıkları, sonrasında diğer karakterleri de (the frog ve the dog) ilk karaktere uygun dilsel gönderim yapılarını seçerek bağladıkları bulgulanmıştır. 9-10 yaşlarındaki çocuklarda da öykü karakterlerinden bahsetme sırasının yetişkinlerle benzer olduğu; ancak okul öncesi dönemdeki çocukların öykülere kurbağa veya köpek karakteriyle başlama eğiliminde oldukları bildirilmiştir. İngilizce konuşan okul öncesi dönem çocuklarının belirsiz adıl kullanımlarının Türkçe konuşan çocuklardan daha fazla olduğu belirtilmiştir. 9 yaş ve sonrasında öykülerinde ise gruplar arasında farklılığın azaldığı, karakter tanımlamaların daha belirgin bir biçimde yapıldığı görülmüştür.

Işıtan ve Doğan (2011), tipik gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanılı çocukların anlatı analizine bağlı dil becerilerini

karşılaştırdıkları çalışmalarında 7-9 yaş aralığında toplam 60 çocuğa (normal gelişim gösteren 30 çocuk, DEHB olan 30 çocuk) yer vermişlerdir. Çalışmada “Kurbağa, Neredesin?” isimli yazısız resimli kitap kullanılmış ve çocuklardan resimlere bakarak öykü oluşturmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre DEHB olan çocukların öykü anlatma becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Türkçe konuşan iki dilli çocukların öyküleme becerilerinin araştırıldığı bazı araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Farklı ülkelerde yaşayan Türkçe konuşan iki dillilere yönelik öyküleme çalışmaları çoğunlukla söylemin gönderimsel içeriğine katkıda bulunan dilsel biçimlere odaklanmıştır. Örneğin, Türkçe-Hollandaca iki dilli çocuklarda bağdaşıklık öğelerinin edinimi ele alınırken (Aarsen, 1996; Backus, 1992; Boeschoten, 1990) Türkçe-Fransızca iki dilli çocuklarda (Akıncı ve Jisa, 1998) anlatılarda yan tümceleme incelenmiştir. Diğer çalışmalar, doğal anlatılara yol açan konuşma durumlarını araştırmıştır (Aksu-Koç, 1994; Küntay ve Ervin Tripp, 1997). Ancak, çok az sayıda çalışma, Türkçe konuşan iki dilli çocuklarda anlatı yapısını (bkz. MAIN ile yapılan çalışmalar), makro yapı bileşenleri, anlama ve bu alanlardaki gelişim bağlamında araştırmıştır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma kapsamı, MAIN-TR'nin kapsam geçerliği, araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, MAIN-TR'deki öykülerin makro yapısı ve çalışma analizi için kullanılan yöntemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Kapsamı

Bilim ve Teknolojide Avrupa İş Birliği (European Cooperation in Science and Technology – COST Association)- ulusal kaynaklarla desteklenmiş araştırma projelerinin Avrupa düzeyinde koordinasyonunu sağlayan uluslararası bir kuruluştur. COST'un ülkemizdeki bilimsel koordinatörlüğü TÜBİTAK tarafından yürütülmektedir. COST, Avrupalı araştırmacılar arasındaki etkileşim ve iş birliğini destekleyerek; Avrupa'ya bilimsel ve teknik araştırmada güçlendirmeyi kendine misyon edinmiştir. COST, ulusal bazda desteklenen tüm alanlardaki araştırma proje yürütücülerinin Avrupa düzeyinde oluşturulmuş ağlara (aksiyonlara) katılımlarını sağlamaktadır. Bu bağlamda COST, Avrupalı araştırmacıların belirli bir konu çerçevesinde iş birliği yapmaları ve deneyim paylaşmaları için uygun bir platform oluşturur. Bu bilimsel konu başlıklarına aksiyon denmektedir. Aksiyonlar, benzer çalışmalar yapan Avrupalı araştırmacıları bir araya getirmektedir. Farklı diller, ülkeler ve disiplinlerin üyelerinden oluşan etkileşimli bir COST aksiyon (ISCH COST Action IS0804) grubunun araştırmacıları çok dilli popülasyonlarda değerlendirme araçlarının eksikliğine dikkat çekmek amacıyla “Çok Dilli Toplumlarda Dil Bozukluğu: Dilbilimsel Örüntüler ve Değerlendirme Biçimi” (Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment) (www.bi-sli.org) isimli bir projeyi 2009 yılında başlatmıştır. Sözü edilen projedeki araştırmacıların misyonu, dilbilimsel ve bilişsel beceriler üzerinde çalışarak farklı topluluklardan göç yoluyla çeşitli ülkelere yerleşen iki dilli Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların dili öğrenme profillerini ortaya koymaktır. Projede dört çalışma grubu bulunmaktadır: i) biçimsözdizim (morfo-sentaks) ve karmaşık sözdizim, ii) sözcüksel ve fonolojik beceriler, iii) yürütücü işlevler ve iv) anlatı ve söylem becerileri. “Anlatı ve söylem becerileri” çalışma grubunun amacı bu çalışma sürecinde geliştirdikleri anlatı değerlendirme aracı MAIN'in tüm dillerde adaptasyon çalışmalarını yaparak standart tipte bir anlatı aracı (narration tool) geliştirmektir. MAIN'in Türkçeye uyarlanması COST çalışması kapsamında Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünden Prof. Dr. İlknur Maviş ve Dr. Öğr. Üyesi A. Müge Tunçer tarafından

yapılmıştır. İki dilli çocuklarda geliştirilmekte olan MAIN-TR ile yapılmış bazı araştırmalar da (bkz. MAIN ile yapılan çalışmalar) alanyazında mevcuttur.

Bu tez çalışmasının genel kapsamı 45-89 ay aralığındaki Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan sözel anlatı yoluyla elde edilen veriler sonucunda MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlamaya yönelik puanların belirlenmesi ve gruplar arası karşılaştırmaların yapılmasıdır.

3.2. MAIN-TR'nin Kapsam Geçerliği

Farklı disiplinlerden uzmanların katıldığı COST “Anlatı ve Söylem” (Narration and Discourse) çalışma grubu, farklı anlatı analizi yaklaşımlarını araştırıp üzerinde çalışmışlardır. Bu grubun birincil amacı anlatının ortaya çıkarılmasında kullanılacak aracı/araçları belirlemek olmuştur. Çalışma grubunun mevcut testleri derlemesi sonucunda anlatma yöntemlerinin ve puanlamaların detaylıca çalışılmış olduğu; ancak öykü yapısı düşünöldüğünde testlerde yer alan resimli uyarılar ve içsel durum terimlerinin (İDT-Internal State Terms) yeterince göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öykü karakterlerinin ve onların yerine kullanılan sözcüklerin kullanım sıklıkları ve algısal karmaşıklıkların incelenmediği de belirlenmiştir. Bu durum, 200'den fazla resim ve öykü senaryosunun pilot çalışmayla gözden geçirildiği resimli uyarıların geliştirilmesine yol açmıştır. 2010-2012 yılları arasında, yeni değerlendirme aracının (MAIN) geliştirilmesi amacıyla farklı anlatım yöntemleri ile çeşitli makro yapı ve mikro yapı ölçüm analizleri pilot olarak çalışılmıştır. MAIN, anlatı becerilerinin hem makro yapıyı hem de mikro yapıyı içerdđi ve her ikisinin de tek bir çerçevede incelenmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmacılar anlatıları üç türde ortaya çıkarmayı hedeflemiştir: i) öyküyü anlatma (anlatım), ii) dinledikten sonra öyküyü anlatma (tekrar anlatım) ve iii) model öyküyü (anlatımı istenen öyküye yapısal olarak paralel ancak farklı bir öykü) dinledikten sonra istenen öyküyü anlatma. MAIN, öykü üretimi bağlamında üç çeşit makro yapı grubunun ölçümüne dayandırılmıştır: a. Öykü yapısı bileşenleri, b. Yapısal karmaşıklık ve c. İçsel durum terimleri. Makro yapı bileşenlerine ve içsel durum terimlerine odaklanan bir dizi anlama sorusu da değerlendirme prosedürünün bir parçası olarak MAIN'de yer almaktadır. Anlama soruları “öykü yapısı bağlamında” amaçlara ve “içsel durum terimlerine” (başlangıç olayları ve tepkiler olarak) değinmektedir. Anlama bölümünün

son sorusu ise zihin kuramına (Theory of Mind) dayandırılarak hazırlanmıştır (Gagarina vd., 2012).

MAIN, iki dilli çocukların iki dildeki anlatılarını ortaya çıkarmak için dilsel ve psikodilbilimsel kriterler temelinde geliştirilmiş (ve bu özellikler açısından dikkatle kontrol edilmiş) resim dizilerinden oluşmaktadır. Amaç, klinisyenlerin ve araştırmacıların dil bozukluğu olan ve olmayan iki dilli çocukları ayırt edebilmelerini sağlamak üzere farklı dilsel, sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişe sahip çocukların öykü anlatılarını değerlendirebilecek bir aracı ortaya koymaktır. Temel amaç, karşılaştırılabilir ve tamamen kontrol edilmiş 4 resim dizisini içeren öyküler geliştirmektir. Bunlardan ikisi anlatım için, ikisi de tekrar anlatım (veya model öykü) içindir. Oluşturulan senaryo dizilerinin genel amacı yarı-spontane veriler üzerinde daha fazla kontrol sağlamak, diller/anlatılar arasında karşılaştırmaları mümkün kılmak ve ölçümlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktır. Genel temel amaç ise anlatım yaptırılacak dört öykü arasında makro yapılar açısından karşılaştırılabilirliği sağlamaktır; çünkü bunların aynı aileden gelen dillerin yanı sıra tipolojik olarak farklılık gösteren dillerin karşılaştırılabilmesini sağlaması açısından daha evrensel olması beklenmektedir.

İki dilli çocukların her iki dilde de değerlendirilmesi amacıyla tüm materyaller birçok dilde geliştirilmiştir. MAIN şu ana dek tek dilli ve iki dilli çocuklarda birçok dilde test edilmiş (örneğin, Afrika dili, Arnavutça, Arapça, Almanca, Bulgarca, Kantonca (Çince), Katalanca, Hırvatça, Kıbrıs Rumcası, Danca, Felemenkçe, Estonca, Farsça, Fince, Fransızca, Frizce (Batı), İskoç Galcesi, Gondi, Halbi, İbranice, Hintçe, Yunanca, İzlandaca, İrlandaca (Gaeilge), İtalyanca, Kam, Kurmanci (Kürtçe), Lüksemburgca, Mandarin Çincesi, Lehçe, Brezilya Portekizcesi, Sırpça, Slovakça, İspanyolca, Tagalog, Torwali, Türkçe, Urduca, Vietnamca, Yakutça, Litvanca, Rusça, İsveççe) diğer dillere çevrilerek uyarlanmıştır ve gelecekte de diğer dillere uyarlanmaya devam edecektir (Gagarina vd., 2020).

Uyarlamalarda makro yapı ve mikro yapı öğelerine dikkat edilmesi önem taşımaktadır. Makro yapı, epizodik yapı (giriş, gelişme ve sonuç) ve öykü dilbilgisi öğeleri gibi (amaç-girişim-sonuç) üst-düzey hiyerarşik organizasyona odaklanır. Makro yapının analizinde, i) öykü yapısı, ii) yapısal karmaşıklık, iii) içsel durum terimleri, iv) anlama değerlendirilmektedir (Gagarina vd., 2012).

Makro yapı uyarlama yönergesine göre her bir öykü karakteri için Amaç+Girişim+Sonuç (AGS) yapılarının ve içsel durum terimlerinin sayısı diller

arasında sabit kalmalıdır. Bu nedenle senaryoların Türkçe uyarlamasında aşağıdaki noktalar açısından İngilizce versiyona benzemesine dikkat edilmiştir:

- Amaç, Girişim, Sonuç sayısı ve sırası,
- Başlangıç olayları ve tepkiler olarak içsel durum terimlerinin sayısı,
- Cümlelerin/sözcelerinin mantıksal sırası.

Bu bağlamda öncelikle öykü senaryoları dil ve konuşma terapisi alanında çalışan ve aynı zamanda MAIN ile ilgili COST Aksiyon grubunda Türkiye'yi temsilen yer alan bir profesör ve bir doktor öğretim üyesi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve her bölümün yapısal karmaşıklığı amaç, girişim ve sonuç yapılarının sayısı ve sırası açısından kontrol edilmiştir. Ardından içsel durum terimlerinin sayısı MAIN'in orijinaliyle eşit olacak şekilde belirlenmiştir. Son olarak cümlelerin mantıksal bir sırada dizilip dizilmediğine bakılmıştır. Sonrasında Türkçeden İngilizceye tekrar çeviri yapılarak öykülerin orijinaliyle tutarlılığına bakılmıştır. Adaptasyon sürecinin tamamlanmasının ardından MAIN-TR ile hem tek dilli Türkçe konuşan hem iki dilli Türkçe-Almanca/Kürtçe konuşan çocuklarla pilot çalışmalar (Maviş, Tunçer ve Akyıldız, 2011; Maviş vd., 2012; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016) yapılmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulguların anlamlı olduğu ve MAIN'in orijinalinden elde edilen sonuçlarla benzer olduğu gözlenmiştir.

3.3. Araştırmanın Modeli

Tipik gelişim gösteren (TGG) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (GDB) 45-89 ay aralığındaki Türkçe konuşan çocukların öyküyü anlama ve üretme becerilerini makro yapı çerçevesinde inceleyen bu karşılaştırmalı çalışma, betimsel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, yaş, cinsiyet, dil bozukluğu, anlatı görevi (model öykü, anlatım, tekrar anlatım), anlatı yöntemi (üretim/anlama); bağımlı değişkenleri ise çocukların öyküyü üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları puanlardır.

3.4. Katılımcılar

Veri toplamaya başlamadan önce, MAIN-TR'nin hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara uygulanabilmesi için Anadolu Üniversitesi'nin Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik onay sağlanmıştır (31.10.2019 tarihli Protokol no. 74714) (Bkz. EK-1). Etik kurul izninin alınmasının ardından uygulamaların yürütüleceği Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim

Araştırma ve Uygulama Merkezi'nden (DİLKOM) (13.11.2019 tarihli Sayı no.89275) (Bkz. EK-2) ve Eskişehir ilinde yer alan anaokulları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri kapsamında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin yazıları (05.12.2019 tarihli Sayı no.12377788-604.01.02-E.24163250) (Bkz. EK-3) temin edilmiştir.

Çalışmada TGG ve GDB olmak üzere iki grup yer almıştır. Çalışmanın örneklemini toplam 128 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan TGG 96 çocuğun dahil edilme kriterleri şunlardır:

1. *Tek dilli olma,*
2. *Anadili Türkçe olma,*
3. *Yaşı 45-77 aylar arasında olma,*
4. *Herhangi bir duyuşsal, bilişsel, motor gelişimsel soruna sahip olmama,*
5. *Sözel olmayan zeka testinden (RPM) %25 ve üzerinde puan alma (Bkz. Veri Toplama Araçları Bölümü),*
6. *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nin (TEDİL) alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçen alt testlerinden 90 ve üzerinde puan alma (Bkz. pilot çalışma bulguları),*
7. *Dil bozukluğu tanısı ve/veya terapisi almamış olmadır.*

GDB olan çocuklarda çalışmaya dahil etme ölçütleri ise Bishop ve diğerleri (2017) tarafından önerilen, alanyazında sözü edilen kriterlere göre belirlenmiştir. Tüm bu kriterler düşünüldüğünde bu çalışmaya DİLKOM'da, dil ve konuşma terapisi veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dil ve konuşma terapistinden terapi almakta olan çocuklar dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan GDB olan 32 çocuğun dahil edilme kriterleri şunlardır:

1. *Tek dilli olma,*
2. *Anadili Türkçe olma,*
3. *Yaşı 49-89 aylar arasında olma (GDB'ye sahip olduklarından dolayı TGG çocuklardan birkaç ay ileride olmalarına dikkat edilmiştir),*
4. *Herhangi bir duyuşsal, bilişsel, motor gelişimsel soruna sahip olmama,*
5. *Sözel olmayan zeka testinden (RPM) %10 ve üzerinde puan alma (Bkz. Veri Toplama Araçları Bölümü),*
6. *TEDİL'in alıcı ve/veya ifade edici dil becerilerini ölçen alt testlerinden 89 ve altında puan alma (Bkz. pilot çalışma bulguları),*

7. Gelişimsel dil bozukluğu tanısı almış ve dil terapisi alıyor olmadır.

Katılımcıların yaşadıkları şehirlere göre dağılımı incelendiğinde; tipik gelişim gösteren çocuklara ait veriler Aydın, Ankara, Bolu, Bursa, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kayseri, Samsun, Tunceli ve Yalova illerinden; dil bozukluğu olan çocuklara ait veriler de Eskişehir, İstanbul, Kütahya, Samsun ve Tekirdağ illerinden toplanmıştır.

TGG ve GDB grubu katılımcılarının demografik bilgilerinin yanı sıra (yaş ve cinsiyet) ebeveyn bilgilerine (anne-baba yaş ve eğitim durumu) ve çocukların dil bozukluğuna yönelik terapi alıp almama durumlarına göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Tipik gelişim gösteren (TGG) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (GDB) katılımcıların özellikleri*

		TGG (n= 96)	Yüzde (%)		GDB (n= 32)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	54	56.25		7	21.87
	Erkek	42	43.75		25	78.12
Yaş (ay)	45-77	96	100	49-89	32	100
	Ort.	61.07		Ort.	64.5	
	(SS)	(9.217)		(SS)	(11.888)	
Anne Yaş	25-45	96		27-50	32	
	Ort.	34.95		Ort.	35.43	
	(SS)	(4.297)		(SS)	(4.730)	
Anne Eğitim	Düşük (1-8 yıl)	6	6.3		9	28.12
	Orta (9-15 yıl)	27	28.1		16	50
	Yüksek (16 yıl +)	63	65.6		7	21.87
Baba Yaş	29-51	95		29-49	32	
	Ort.	37.74		Ort.	38.93	
	(SS)	(4.627)		(SS)	(5.218)	
Baba Eğitim	Düşük (1-8 yıl)	3	3.2		5	15.62
	Orta (9-15 yıl)	24	25.3		14	43.75
	Yüksek (16 yıl +)	68	71.6		13	40.62
Terapi Alma Durumu	Evet	-	-		32	100
	Hayır	96	100		-	-

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, yaşları 45-77 aylar arasında değişen (Yaş Ort.= 61.07, SS= 9.217) 96 TGG çocuğun 54’ü kız, 42’si erkektir. TGG çocukların anneleri 25-45 yaşlar arasında iken (Yaş Ort.= 34.95, SS= 4.297), babaları 29-51 yaşlar arasındadır (Yaş Ort.= 37.74, SS= 4.627). TGG grupta yer alan tüm çocukların dil bozukluğuna ilişkin herhangi bir terapi almadıkları belirlenmiştir. GDB olan çocuklar ise 49-61 aylar arasındadır (Yaş Ort.= 64.5, SS= 11.888) ve 7’si kız, 25’i erkektir. GDB olan çocukların anneleri 27-50 yaşlar arasında iken (Yaş Ort.= 35.43, SS= 4.730), babaları 29-49 yaşlar

arasındadır (Yaş Ort.= 38.93, SS= 5.218). GDB grupta yer alan tüm çocukların gelişimsel dil bozukluğuna yönelik terapi aldıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcı grupların (TGG-GDB) yaş açısından karşılaştırılıp aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi analiz sonucuna Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. TGG ve GDB olan çocukların yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin Bağımsız Örneklem t-testi analiz sonuçları

Grup	n	Ort.	SS	t	df	p
TGG	96	61.07	9.217	1.149	19.91	0.264
GDB	32	64.50	11.888			

Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi analizi sonucunda TGG ve GDB olan çocukların yaşlarının gruplar arasında farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Böylece, katılımcı grupların eşit (homojen) dağılımda oldukları ortaya konmuştur.

Çalışmaya dahil etme kriterlerine ilişkin olarak katılımcıların TEDİL testi (Topbaş ve Güven, 2009) ile değerlendirilen alıcı ve ifade edici dil becerilerini gruplar arasında karşılaştırmak üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3.3’te çalışmaya dahil edilen çocukların TEDİL testi puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.3. TGG ve GDB olan çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.	U	Z	p
TEDİL	TGG	96	117.22	8.00	90	140	64.50	-8.112	0.000***
Alıcı Dil	GDB	32	86.87	13.23	53	115			
TEDİL	TGG	96	118.15	9.96	93	147	0.000	-8.463	0.000***
İfade Edici Dil	GDB	32	74.56	10.62	50	89			

Tablo 3.3 incelendiğinde, TGG ve GDB olan çocukların TEDİL Alıcı Dil Alt Test ve İfade Edici Dil Alt Test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, GDB olan çocukların TEDİL Alıcı ve İfade Edici Dil Alt Test puanlarının TGG çocukların TEDİL Alıcı ($U= 64.50$; $Z= -8.112$; $p<0.05$) ve İfade Edici Dil Alt Test puanlarından ($U= 0.000$; $Z= -8.463$; $p<0.05$) daha düşük olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda TGG çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçen alt testlerinden 90 ve üzerinde puan almak; GDB olan çocukların ise

alıcı veya ifade edici alt testlerinden 89 ve altında puan almak kriterlerini karşıladıkları görülmüştür.

Çalışmaya dahil etme kriterlerinden bir diğerine ilişkin olarak katılımcıların Renkli Progresif Matrisler testi (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017) ile değerlendirilen bilişsel becerileri Mann-Whitney U testi ile gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların RPM testi yaşa göre yüzdelik değerlerinin gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 3.4’te yer almaktadır.

Tablo 3.4. TGG ve GDB olan çocukların RPM testi yaşa göre yüzdeliklerine ilişkin Mann-Whitney U testi analiz sonuçları

	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.	U	Z	p
RPM Testi Puanı	TGG	96	91.71	9.86	50	95	840.00	-4.842	0.000***
	GDB	32	82.50	19.26	25	95			

Yapılan analiz sonucunda, TGG ve GDB olan çocukların RPM testi yaşa göre yüzdelik değerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). TGG çocukların RPM testi yaşa göre yüzdelikleri incelendiğinde minimum 50, maksimum 95 değerlerin olduğu; GDB olan çocukların ise minimum 25, maksimum 95 değerlerin olduğu görülmektedir. GDB çocukların TGG çocuklara göre daha düşük yüzdelik değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir ($U = 840.00$; $Z = -4.842$; $p < 0.05$). Tablo 4.2’de görüldüğü gibi TGG çocuklar RPM testinden minimum %50, GDB çocuklar ise minimum %25 değerler almıştır. Buna göre, TGG çocukların RPM testinden %25 ve üzerinde puan almak ve GDB olan çocukların RPM testinden %10 ve üzerinde puan almak kriterini karşıladıkları bulgulanmıştır.

3.5. Prosedür-Uygulama

Tez araştırması öncesinde MAIN’in uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak üzere 20 kişilik bir katılımcı grubuyla pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma kapsamında MAIN-TR, Aralık 2019 – Ocak 2020 tarihleri arasında Eskişehir ilindeki 45-75 ay aralığındaki tipik gelişim gösteren ($n=13$; 8K,5E) ve DİLKOM’da terapi almakta olan 49-72 ay aralığındaki gelişimsel dil bozukluğu olan ($n=7$; 2K,5E) toplamda 20 çocuğa yüz yüze uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen tüm çocukların işitme değerlendirmeleri DİLKOM’da görevli odyometrist

tarafından yapılmıştır. İşitme değerlendirmeleri sonucunda tipik gelişim gösteren birkaç çocukta buşon olduğu; ancak bu durumun çocukların işitmesine engel oluşturmadığı bildirilmiştir. İşitme değerlendirmesinin ardından tezin yazarı tarafından çocuklara TEDİL uygulanmış ve çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testlerinde gösterdikleri performansa göre gruplara (TGG/GDB) dahil edilip edilmemesine karar verilmiştir. TEDİL kullanım kılavuzunda yer alan bilgilere göre (Topbaş ve Güven, 2013), TGG çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden aldıkları standart puanlarının ≥ 90 , GDB olan çocukların ise ≤ 89 olduğu gözlenmiştir. Buna göre TGG çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil standart puanlarına göre genel dağılım ölçüsündeki yer ve düzeyleri “ortalama/ortalama üstü/iyi/çok iyi” iken GDB olan çocukların genel dağılım ölçüsündeki yer ve düzeyleri “ortalama altı/zayıf/çok zayıf” olarak yorumlanmıştır. Pilot çalışma sonrasında MAIN-TR’de yer alan anlama sorularında herhangi bir değişiklik yapılmaya gerek duyulmamış; ancak pilot çalışmaya katılan çocuklardan elde edilen veriler doğrultusunda makro yapının puanlanmasına ilişkin olarak uygulayıcılara yol göstermesi açısından MAIN-TR puanlama kitapçığında yer alan tablolardaki doğru ve yanlış yanıt örneklerine yeni eklemeler yapılmış ve testin orijinalinde yapılan minör revizyonlarla birlikte Ağustos 2020 tarihinde testin Türkçe adaptasyonuna (Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo, 2020) son hali verilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında 5 veri toplama aracı kullanılmıştır: Veli Onam Formu, MAIN-TR Katılımcı Bilgi Formu, Renkli Progresif Matrisler Testi (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017), Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (Topbaş ve Güven, 2011) ve MAIN-TR (Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo, 2020).

3.6.1. Veli onam formu

Veli onam formu, çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve uygulama süreci hakkında bilgi veren ve ailelerin çocuklarının çalışmaya katılımına izin verdiklerini bildiren bir formdur (Bkz. EK-4).

3.6.2. MAIN-TR katılımcı bilgi formu

MAIN-TR katılımcı bilgi formu, çocukların demografik bilgilerinin (yaş ve cinsiyet), duyuşsal, fiziksel ve zihinsel sağlık durumlarının, dil gelişimlerine ilişkin bilgilerin (ilk sözcüklerini söylediği yaş, dil gecikmesi yaşayıp yaşamadığı, terapi alma durumu vb.), öykü dinleme/anlatma, şarkı söyleme, TV izleme etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının, ebeveynlerin demografik bilgilerinin (yaş, meslek ve eğitim düzeyi) yer aldığı ve ebeveyn tarafından doldurulan bir formdur (Bkz. EK-5). MAIN'in orijinalinde iki dilli çocuklara özđü hazırlanmış olan katılımcı bilgi formu MAIN-TR'de tek dilli çocuklara yönelik olarak düzenlenmiştir. Bu form, TGG ve GDB ocukların çalışmaya katılımlarında 'Herhangi bir duyuşsal, bilişsel, motor gelişimsel sorunu olmama' kriterini, TGG ocukların 'Dil bozukluğu tanısı ve/veya terapisi almamış olma' ile GDB ocukların 'Gelişimsel dil bozukluğu tanısı almış ve dil terapisi alıyor olma' kriterini karşılıyıp karşılamadıklarını belirlemek üzere kullanılmıştır.

3.6.3. Renkli Progresif Matrisler Testi

Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM- Coloured Progressive Matrices; Raven vd., 1998), daha çok okul öncesi dönemde çocukların bilişsel düzeylerinin tanılanmasında kullanılan, zihinsel gelişimin ve entelektüel olgunluğu değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bir değerlendirme aracıdır (Bkz. EK-6). RPM 12'şerli 3 set olmak üzere toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Bunlar A, AB ve B setleridir. Katılımcının her doğru yanıtına 1 puan verilir. Doğru yanıtların toplanmasıyla toplam puan elde edilir ve toplam puan aynı yaş grubundaki çocukların benzer sonuçlarına bakılarak değerlendirilir. Çocukların aldıkları puanlar yaş gruplarına göre %5-95'lik dilimlere denk gelir. Buna göre, eğer puan %25 ve 75'dilimde ise entelektüel ortalama ve %10'luk dilimde ise ortalama entelektüel düzeyin altında şeklinde yorumlanır (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017; Bildiren, 2017). Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017), Türkçe konuşan 48-72 ay aralığındaki 460 ocukla RPM'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yürütmüşlerdir. Güvenirlik analizlerinde test-tekrar test, paralel formlar güvenilirliğu çalışılırken, geçerlik analizlerinde RPM ile Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, Wechsler ocuklar İçin Zeka Ölçeği Geliştirilmiş Formu (WISC-R) ve Sözel Olmayan Zeka Testi (Test of Nonverbal Intelligent-3; TONI-3) arasındaki ilişki düzeyi Pearson Momentler arpımı formülüyle belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre test-tekrar test sonuçları arasında ve ele alınan tüm yaş gruplarındaki paralel formlar arasında anlamlı

bir ilişki olduğu gözlenmiştir. RPM puanları ile Bender Gestalt Testi, Toni-3 Testi ve WISC-R Testi puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Bu test TGG çocukların çalışmaya katılımlarında ‘Sözel olmayan zeka testinden (RPM) %25 ve üzerinde puan almak’ ve GDB çocukların ‘Sözel olmayan zeka testinden (RPM) %10 ve üzerinde puan almak’ kriterini karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere uygulanmıştır. Bishop ve diğerlerinin (2016) GDB olan çocuklara yönelik belirttiği kriterler düşünüldüğünde bu gruptaki çocukların RPM testinde %10’luk dilim (ortalamanın bir standart sapma altı) ve üzerinde yüzdelik değere sahip olması durumu zihin engelini düşündürmeyen değer olarak belirlenmiştir. Testin uygulanması konusunda gerekli izinler yazarlardan sözel olarak alınmıştır.

3.6.4. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 aylar arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan norm referanslı bir testtir. TEDİL, ‘Test of Early Language Development’ (TELD-3) testinin Topbaş ve Güven tarafından (2014) Türkçeye uyarlanmış versiyonudur (Bkz. EK-7). TEDİL, A ve B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır ve her bir formda Alıcı ve İfade Edici Dil olmak üzere iki alt test bulunmaktadır. Bu alt testler dilin anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi bileşenlerini ölçen maddelerden oluşmaktadır. Her bir formda toplamda 76 madde yer almaktadır. TEDİL’in geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 1627 çocuktan alınan verilerle yürütülmüştür. TEDİL’in güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık, istikrarlılık, alternatif formlar analizi ve puanlayıcılar arası güvenirlik analizleri yapılmıştır; geçerlik çalışmasında ise içerik geçerliliği, ölçüt geçerliliği, yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda TEDİL’in yüksek derecede geçerli ve güvenilir bir test olduğu ortaya konmuştur (Güven ve Topbaş, 2014). Bu test TGG çocukların çalışmaya katılımlarında ‘TEDİL’in alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçen alt testlerinden 90 ve üzerinde puan almak’; GDB çocukların ‘TEDİL’in alıcı ve/veya ifade edici dil becerilerini ölçen alt testlerinden 89 ve altında puan almak’ kriterini karşılayıp karşılamadıklarını ve gruplarına uygun olduklarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

3.6.5. MAIN-TR

Bu tez çalışması sürecinde yürütülen pilot araştırma sonrası son hali verilen MAIN-TR (Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo, 2020), giriş bölümünde de değinildiği üzere doğduğu

andan itibaren en az iki dile maruz kalan veya erken yaşlarda bir ya da daha fazla dil edinen çocukların anlatıyı anlama ve üretme becerilerini değerlendirmek üzere desenlenmiştir (Gagarina vd., 2012). Öykülerde hem anlama hem de üretim becerisini değerlendirmeyi sağlayan MAIN-TR, aynı çocuğun edinmekte olduğu birden fazla dilini “model öykü (model story), anlatım (tell) ve tekrar anlatım (re-tell)” gibi farklı anlatı görevlerini kullanarak uygulayıcıya değerlendirme olanağı sunmaktadır. MAIN-TR, ‘Kedi’, ‘Köpek’, ‘Yavru Kuşlar’ ve ‘Yavru Keçiler’ olmak üzere makro ve mikro yapı açısından birbirleriyle paralel dört öykü içermektedir (Öykü resimleri örnekleri için Bkz. EK-8).

3.6.5.1. Anlatı görevleri

Bir önceki bölümde bahsedildiği üzere MAIN-TR’de model öykü, anlatım ve tekrar anlatım olmak üzere farklı anlatı görevleri bulunmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan anlatı görevleri, bu görevlerle değerlendirilen anlatı becerileri ve sunulan öykülere ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırma kapsamında uygulanan anlatı görevleri, bu görevlerle değerlendirilen anlatı becerileri ve sunulan öyküler

Anlatı Görevi	Anlatı Becerisi			Öykü	
	Üretim		Anlama		
	ÖY	YK	İDT		
Model Öykü (Model story) (Çocuk resimlere bakar ve öyküyü dinler)				✓	Kedi/ Köpek
Anlatım1 (Tell) (Çocuk resimlere bakar ve öyküyü anlatır)	✓	✓	✓	✓	Yavru Kuşlar/Keçiler
Tekrar Anlatım (Retell) (Çocuk resimlere bakar, öyküyü dinler ve anlatır)	✓	✓	✓	✓	Kedi/ Köpek
Anlatım2 (Tell) (Çocuk resimlere bakar ve öyküyü anlatır)	✓	✓	✓	✓	Yavru Kuşlar/Keçiler

ÖY= Öykü yapısı; YK= Yapısal karmaşıklık; İDT= İçsel durum terimleri

Model Öykü

Model öykü, çocuğun dinlediği bir öykü sonrasında tekrar anlatım yapmaksızın anlama sorularını yanıtlamasıdır. Örneğin, çocuk model olarak “Kedi” öyküsünü dinler ve bu öyküye ilişkin anlama sorularını yanıtlar. Bu görevde çocuğa “Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü dinleteceğim.” denilmiştir. Aynı öyküye ait resimleri içeren farklı renkteki zarfların sunulmasındaki amaç, çocukta seçtiği zarfın içindeki öyküyü uygulamacının bilmediği düşüncesini

uyandırmaktır. Böylece, paylaşılmış bilgi etkisi (the effect of shared knowledge) kontrol altına alınmaktadır. Öykü resimleri çocuğa bilgisayar ekranında PowerPoint sunusu şeklinde sesli olarak sunulmuştur. Çocuğun seçtiği zarftaki resimli öykü açılmış ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesi sağlanmış ve “İlk önce tüm resimlere bak. Hazır olduğunda ben sana öyküyü dinleteceğim, sonra da sorular soracağım.” yönergesi verilmiştir. Öyküyü dinledikten sonra anlatım yapmaksızın çocuktan 10 tane anlama sorusunu yanıtlaması istenmiştir.

Anlatım

Anlatımda çocuktan kendisine gösterilen resimlere bakarak bir öykü oluşturması istenmiştir. Bu görevde çocuğa “Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra bana o öyküyü anlat.” denilmiştir. Öykü resimleri çocuğa bilgisayar ekranında PowerPoint sunusu şeklinde sunulmuştur. Çocuğun seçtiği zarftaki resimli öykü açılmış ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesi sağlanmıştır. Çocuğa: “Önce tüm resimlere bak. Hazır olduğunda öyküyü bana anlatmanı istiyorum. Resimlere bak ve bana öyküyü en iyi şekilde anlatmaya çalış.” yönergesi verilerek resimler ikişer ikişer açılmıştır. Öykü anlatımı bittiğinde çocuktan öyküye ilişkin 10 tane anlama sorusunu yanıtlaması istenmiştir.

Tekrar Anlatım

Tekrar anlatım görevinde öykü çocuğa dinletilmiş ve sonrasında çocuktan öyküyü tekrar anlatması istenmiştir. Bu görevde çocuğa “Bak burada üç zarf var. Her bir zarfta farklı bir öykü var. Birini seç, sonra ben sana o öyküyü dinleteceğim.” denilmiştir. Öykü resimleri çocuğa bilgisayar ekranında PowerPoint sunusu şeklinde sunulmuştur. Çocuğun seçtiği zarftaki resimli öykü açılmış ve çocuğun tüm resimleri aynı anda görmesi sağlanmıştır. Çocuğa: “İlk önce tüm resimlere bak. Hazır olduğunda ben sana öyküyü dinleteceğim, sonra da sen bana aynı öyküyü tekrar anlatacaksın.” yönergesi verilmiştir. Çocuk öyküyü dinledikten sonra öykü resimlerine bakarak tekrar anlatım yapmış ve ardından öyküye ilişkin 10 tane anlama sorusunu yanıtlamıştır.

3.6.5.2. MAIN-TR veri toplama yöntemleri (Elicitation tasks)

Anlatı değerlendirilmesi MAIN-TR’de yer alan uygulama prosedürleri doğrultusunda dengeleme yöntemine göre yapılmıştır.

Dengeleme yöntemi

MAIN yönergelerine göre uygulama düzeni ‘anlatım dili ve öyküye’ göre dengelenmelidir (Kedi/Köpek öyküleri ‘tekrar anlatım ve/veya model öykü’ için, Yavru Kuşlar/Yavru Keçiler öyküleri de ‘anlatım’ için kullanılmaktadır). MAIN’in orijinalinde verilen dengeleme formatı Tablo 3.6’daki gibidir.

Tablo 3.6. MAIN öykü ve anlatı görevleri dengeleme tablosu

Çocuk numarası	Dil	Tekrar anlatım/ Model öykü	Anlatım	Dil	Tekrar anlatım/ Model öykü	Anlatım
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

* Çocuğun birinci dili

** Çocuğun ikinci dili

Bu tez çalışmasında yalnızca Türkçe dili üzerinden uygulama yapılacağından dolayı Tablo 3.6’dan 1,2,5 ve 6 seçilmiştir. Öyküler Tablo 3.7’de belirtildiği şekilde çocuklara sunulmuş olup çocuklar birinci veya ikinci gruba seçkisiz (random) olarak atanmıştır. Katılımcıların birinci ve ikinci gruplara ayrılmasının nedeni ise dört öykünün hem “tekrar anlatım-anlatım” hem de “model öykü-anlatım” görevlerinde uygulanabilmesini sağlamaktır.

Tablo 3.7. Gruplara göre öykülerin ve anlatı görevlerinin belirlenmesi

Öyküler		Tkrar Anlatım – Anlatım (1. Grup)		Model Öykü – Anlatım (2. Grup)	
		TGG (n=48)	GDB (n=16)	TGG (n=48)	GDB (n=16)
Kedi	Yavru Kuşlar	12	4	12	4
Kedi	Yavru Keçiler	12	4	12	4
Köpek	Yavru Kuşlar	12	4	12	4
Köpek	Yavru Keçiler	12	4	12	4

Tablo 3.7’ye göre tipik gelişim gösteren 96 çocuk anlatı görevine göre ‘tekrar anlatım-anlatım’ ve ‘model öykü-anlatım’ olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Birinci ve ikinci gruptaki 48’er çocuk ise öykülere göre 12’şer kişilik 4 gruba ayrılmıştır. Buna göre, *tekrar anlatım-anlatım* görevinde “Kedi & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=12), “Kedi & Yavru Keçiler” öyküleri (n=12), “Köpek & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=12), “Köpek &

Yavru Keçiler” öyküleri (n=12) uygulanırken; *model öykü-anlatım* görevinde “Kedi & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=12), “Kedi & Yavru Keçiler” öyküleri (n=12), “Köpek & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=12), “Köpek & Yavru Keçiler” öyküleri (n=12) uygulanmıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan 32 çocuk da anlatı görevine göre ‘tekrar anlatım-anlatım’ ve ‘model öykü-anlatım’ olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Birinci ve ikinci gruptaki 12’şer çocuk ise öykülere göre 4’er kişilik 4 gruba ayrılmıştır. Buna göre, *tekrar anlatım-anlatım* görevinde “Kedi & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=4), “Kedi & Yavru Keçiler” öyküleri (n=4), “Köpek & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=4), “Köpek & Yavru Keçiler” öyküleri (n=4) uygulanırken; *model öykü-anlatım* görevinde “Kedi & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=4), “Kedi & Yavru Keçiler” öyküleri (n=4), “Köpek & Yavru Kuşlar” öyküleri (n=4), “Köpek & Yavru Keçiler” öyküleri (n=4) uygulanmıştır.

Uygulamalar her bir çocuğa bireysel olarak yapılmış olup MAIN’in orijinalinde belirtildiği şekilde çocuğa öncelikle “En iyi arkadaşın kim? Televizyonda ne seyretmeyi seversin? Öykü anlatmayı sever misin? Öykü dinlemeyi sever misin?” gibi sorular yöneltilmiş ve çocuğun hem ortama hem de uygulamacıya ısınması sağlanmıştır. Altı görselden oluşan öykü resimleri PowerPoint sunusuyla her slaytta iki resim yer alacak şekilde çocuklara gösterilmiştir. Bu tezin yazarı tarafından seslendirilmiş olan öyküler ise PowerPoint sunusuna gömülerek resimlerle eş zamanlı olarak tekrar anlatım ve model öykü görevlerinde çocuklara dinletilmiştir. Ardından öyküler çocukların yer aldıkları grupta belirtilen anlatı görevinde çocuklara sunulmuştur (Bkz. Tablo 3.7).

3.7. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulamalara geçmeden önce çocukların ebeveynlerine veli onam formu sunulmuştur. Olumlu veli onam formu olan çocukların çalışmaya katılım kriterlerini sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek üzere ebeveynlerinden çocukların dilsel, duyuşsal, zihinsel ve motor gelişimsel sağlık sorunları olup olmadığı bilgisini veren, çocukların öykü dinleme/anlatma etkinliklerine katılımını bildiren, ebeveynlerin demografik bilgilerinin yer aldığı MAIN-TR katılımcı bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

Katılım kriterlerini değerlendirmeyi hedefleyen TEDİL ve RPM testleri çocuklara aynı oturumda uygulanmıştır. TEDİL (Topbaş ve Güven, 2011) uygulamaları yaklaşık 45 dk., RPM (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017) uygulamaları ise yaklaşık 15 dk. sürmüştür.

Veri toplama sürecinde tipik gelişim gösteren katılımcılara ulaşmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde (snowball sampling) örneklem oluşturma süreci araştırmada yer alması hedeflenen katılımcılardan birine ulaşılarak başlamaktadır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacının katılımcısı araştırmacıya yeni kişilerle görüşülmesi için referans olmaktadır ve böylece araştırmacının zincirleme bir şekilde sürdürdüğü araştırma sonucunda veri doygunluğuna ulaşıldığı anda araştırmacının veri toplama aşaması tamamlanmaktadır (Koç-Başaran, 2017; Baltacı, 2018). Bu doğrultuda, araştırmacı çalışmaya çevresinden bir katılımcıyı dahil ederek veri toplama sürecine başlamıştır. COVID-19 salgını nedeniyle TGG çocukların değerlendirmeleri Zoom adlı videokonferans uygulaması aracılığıyla sessiz bir odada çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. MAIN-TR'nin ayrı bir oturumda uygulanmasının ardından değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır. Katılımcıların uygulamaya bilgisayarları veya mobil cihazları aracılığıyla erişmeleri durumunda ekran paylaşımı yapılarak öykü resimleri ve seslendirmelerinin yer aldığı PowerPoint sunusu tam ekran seçeneği ile çocuklarla paylaşılmıştır. Katılımcıların Zoom görüşmesine bilgisayar veya mobil cihazlarından bağlanamamaları durumunda katılımcılara WhatsApp'tan görüntülü arama ile bağlanılarak uygulamacının oluşturduğu Zoom oturumundaki PowerPoint sunusu Iphone-8 marka mobil cihaz yardımıyla çocuklarla paylaşılmıştır. Katılımcıların ebeveynlerinin izni ile Zoom'da video kaydı alınmıştır. Video kaydı Macintosh işletim sisteminde çalışan QuickTime Player aracılığıyla alınmıştır. TGG katılımcılardan veri toplamak yaklaşık 20-25 dakika arasında sürmüştür.

Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi (purposive sampling), araştırmacının amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu örnekleme yöntemi, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan gruplarla çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç-Başaran, 2017). Bu bağlamda, Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışan Dil ve Konuşma Terapistlerine ulaşılarak kendilerinden katılımcı ölçütlerine uygun çocukları uygulamacıya yönlendirmeleri istenmiştir. COVID-19 salgını nedeniyle GDB olan çocukların değerlendirmeleri Zoom adlı videokonferans uygulaması aracılığıyla sessiz bir odada çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. MAIN-TR'nin ayrı bir oturumda uygulanmasının ardından değerlendirme oturumu sonlandırılmıştır. Katılımcıların uygulamaya bilgisayarları veya mobil cihazları aracılığıyla erişmeleri durumunda ekran

paylaşımı yapılarak öykü resimleri ve seslendirmelerinin yer aldığı PowerPoint sunusu tam ekran seçeneği ile çocuklarla paylaşılmıştır. Katılımcıların Zoom görüşmesine bilgisayar veya mobil cihazlarından bağlanamamaları durumunda katılımcılara WhatsApp'tan görüntülü arama ile bağlanılarak uygulamacının oluşturduğu Zoom oturumundaki PowerPoint sunusu Iphone-8 marka mobil cihaz yardımıyla çocuklarla paylaşılmıştır. Katılımcıların ebeveynlerinin izni ile Zoom'da görüntü kaydı alınmıştır. GDB katılımcılardan veri toplamak yaklaşık 20-25 dakika arasında sürmüştür.

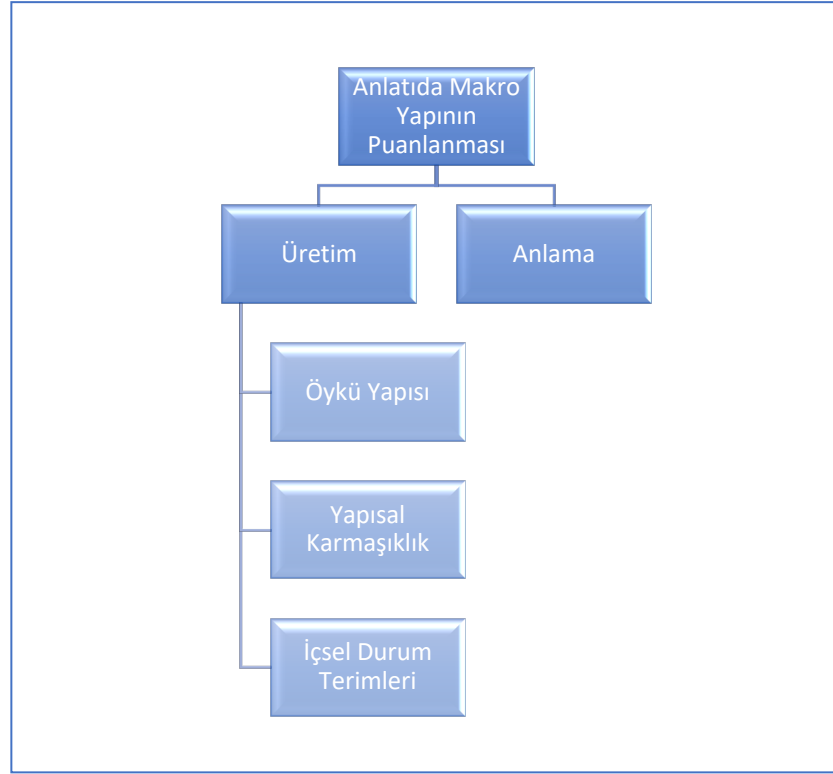
3.8. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, anlatıların analiz edilip puanlanması ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi süreçleri olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür.

3.8.1. Anlatı verilerinin analizi ve öykülerde makro yapının puanlanması

Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan öyküleme yoluyla elde edilen anlatılar uygulama oturumu bittikten sonra çevrimyazıya dönüştürülmüştür. Videoların çevrimyazıya dönüştürülmesi sırasında Speechnotes uygulamasından yararlanılmıştır. Speechnotes, online bir uygulamadır ve ses kaydını yazıya dönüştürmeyi sağlamaktadır. Anlatıların çevrimyazıya dönüştürülmesinin ardından MAIN'in puanlama ve değerlendirme yönergeleri doğrultusunda makro yapı analizleri gerçekleştirilmiştir. Çocukların anlatımları ve anlama sorularına verdikleri yanıtlar, MAIN'in üretim ve anlama bölümlerinde yer alan puanlama tablolarına uygun bir şekilde puanlanmıştır.

MAIN öykülerinin uygulama protokolleri ve puanlama kitapçığı 2010'dan 2012'ye kadar COST Aksiyon IS0804 Anlatı ve Söylem grubu tarafından düzenlenen ortak toplantılar, atölye çalışmaları ve çevrimiçi iş birliği ile geliştirilmiştir. COST grubunun belirlediği, puanlanması gereken makro yapı bileşenlerine Şekil 3.1'de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Anlatıda puanlanan makro yapı bileşenleri

MAIN’de Üretim ve Anlama olmak üzere iki bölüm yer almaktadır. Üretim bölümünde; a) Öykü Yapısı, b) Yapısal Karmaşıklık, c) İçsel Durum Terimleri yer alırken; Anlama bölümünde öyküye ilişkin sorular yer almaktadır. MAIN öykülerinin üretim ve anlama bölümlerinden alınabilecek madde puanlarına ve maksimum puanlara ilişkin bilgi Tablo 3.8’de verilmiştir.

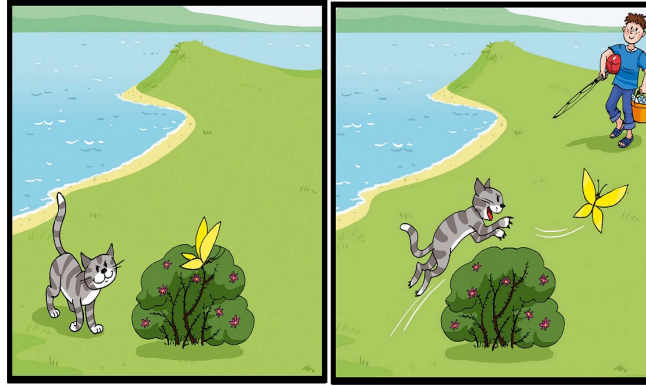
Tablo 3.8. MAIN-TR öykülerinin makro yapı öğelerine ilişkin maksimum puan bilgileri

MAIN-TR Öykülerin Makro Yapı Bileşenleri		Madde Puanı	Maksimum Puan	
Üretim	Öykü Yapısı	1	17	
	Yapısal Karmaşıklık	Sadece Amaç (A)	2	6
		Girişim + Sonuç (G+S)	1	3
		Amaç + Girişim (A+G)	2	6
		Amaç + Sonuç (A+S)	2	6
		Amaç+Girişim+Sonuç (A+G+S)	3	9
İçsel Durum Terimleri	1	-		
Anlama	Öyküyü Anlama Soruları	1	10	

MAIN’in Üretim Bölümündeki (MAIN I. Bölüm: Üretim) A. Öykü Yapısı bileşenlerinin en fazla 17 puan olmasına, B. Yapısal karmaşıklık bölümünde çocuğun

tamamlanmamış olay dizilerini (GS, sadece A, AG, AS) ve tamamlanmış bölümleri (AGS) ne kadar sıklıkla ürettiğinin kaydedilmesine karar verilmiştir. Son olarak C. İçsel Durum Terimlerinin de üretim sıklığının hesaplanması kararlaştırılmıştır. Anlama Bölümünün (MAIN II. Bölüm: Anlama) ise en fazla 10 puan olmasına karar verilmiştir (Gagarina vd., 2012).

MAIN-TR’de yer alan “Kedi Öyküsünün” makro yapısını öykü metni üzerinden örneklendirmek sözü edilen kavramların ve analiz edilen yapıların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda “Kedi Öyküsünün” öykü resimleri ve makro yapısı aşağıda açıklandığı gibidir.



Görsel 3.1. Kedi öyküsü öykü bölümü 1

“Bir gün, oyuncu bir kedi, çalının üstüne konmuş sarı bir kelebek görmüş. Kedi kelebeğin üstüne atlamış, çünkü onu yakalamak istiyormuş. Bu sırada, sevimli bir çocuk, elinde kova ve topuyla, balık tutmaktan geliyormuş. Kedinin kelebeği kovaladığını görmüş.”

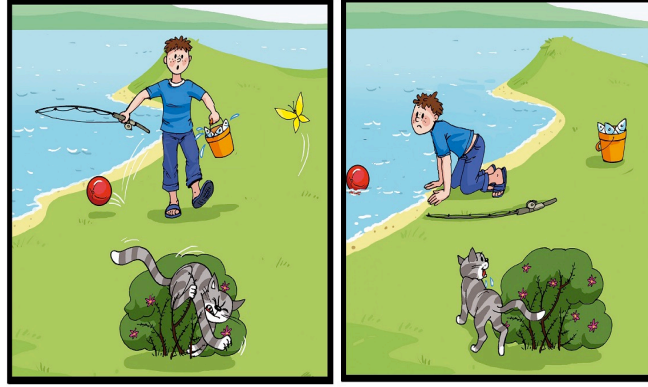
Başlangıç İDT: Kedi sarı bir kelebek görmüş.

Amaç: Kedi kelebeği yakalamak istiyormuş.

Girişim: Kedi kelebeğin üstüne atlamış.

Sonuç: Kelebek hızla uçmuş ve kedi çalının içine düşmüş.

İDT (Tepki): Kedinin canı acımış ve çok kızmış.



Görsel 3.2. Kedi öyküsü öykü bölümü 2

“Kelebek hızlıca uçmuş ve kedi çalının içine düşmüş. Kedinin canı acımış ve çok sinirlenmiş. Çocuk öyle korkmuş ki topu elinden düşürmüştü. Topunun suya doğru gittiğini görünce “Hayır, olamaz! Topum gidiyor!” diye bağırmış. Çocuk çok üzülmüş ve topunu geri almaya karar vermiş. Bu sırada, kedi çocuğun kovanını fark etmiş ve “Hımm, şu kovadan bir balık alayım.” diye düşünmüş.”

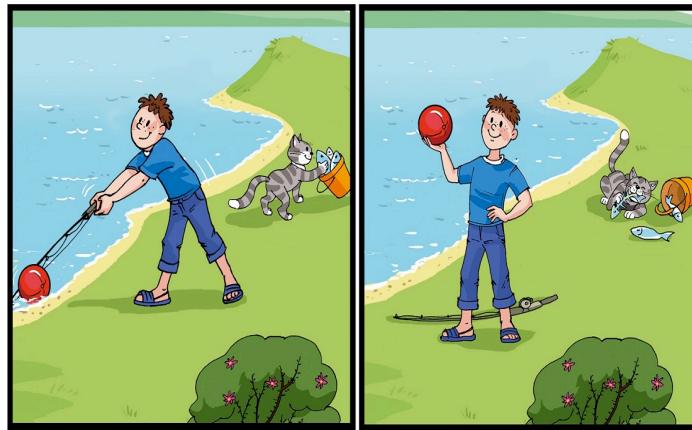
Başlangıç İDT: Çocuk topunun suya doğru gittiğini görmüş.

Amaç: Çocuk topunu geri almaya karar vermiş.

Girişim: Çocuk topunu sudan dışarı çekmeye başlamış.

Sonuç: Çocuk topunu geri/tekrar almış/topunu kurtarmış.

İDT (Tepki): Çocuk sevinmiş/mutlu olmuş.



Görsel 3.3. Kedi öyküsü öykü bölümü 3

“Aynı anda, çocuk oltasıyla, topunu sudan dışarı çekmeye başlamış. Kedinin kovadan bir balık aldığını fark etmemiş. Sonunda kedi böyle lezzetli bir balık yediği için çok mutlu olmuş. Çocuk da topunu geri aldığı için çok sevinmiş.”

Başlangıç İDT: Kedi balığı görmüş/fark etmiş.

Amaç: Kedi balığı almak istemiş.

Girişim: Kedi balığı almaya çalışmış.

Sonuç: Kedi balığı yemiş.

İDT (Tepki): Kedi çok mutlu olmuş/ Çocuk da topunu geri aldığı için sevinmiş.

3.8.1.1. A Bölümü: Öykü yapısının puanlanması

Öykü yapısına göre resim dizisinde *amaç, girişim, sonuç* şeklinde 3 bileşen vardır. Öyküler ortamın bildirilmesiyle başlar, yani “zaman, yer ve öykünün ana karakteri tanımlar”. Bu öge üç bölüme devam eder. Her bölümde çocuk tarafından üretilmesi beklenen bileşenler i) öykü karakterinin amacı, ii) öykü karakterinin amaca ulaşmak için girişimde bulunması, iii) öykü karakterinin amaca yönelik girişiminin sonucu ve iv) içsel ifadelerdir. Üç bölüm ve 5 bileşen olduğu için çocuğun alabileceği maksimum puan 15’tir. İki puan da çocuğun öykü anlatımında yer ve/veya zaman ifadelerini bildiren sözcükleri kullanımına verilmektedir. Çocuğa, doğru ürettiği her birim için 1 (bir) puan verilmiştir. Yanlış üretimler veya üretilmeyen birimler 0 (sıfır) olarak puanlanmıştır. Ardından çocuğun 17 maddede toplam 17 puan üzerinden kaç tane doğru üretimi olduğu hesaplanıp puanlama tablosuna not alınmıştır (Bkz. EK-9).

3.8.1.2. B. Bölümü: Yapısal karmaşıklığın puanlanması

Öyküdeki bölümler yapısal karmaşıklığın üç düzeyinden birine göre sınıflandırılmıştır: i) olay/eylem sıralaması, ii) tamamlanmamış bölümler ve iii) tamamlanmış bölümler. Yapısal karmaşıklığın bu üç düzeyi Çizelge 3.1’de tablolandırılmıştır.

Çizelge 3.1. Bölüm yapıları

Sıralama tipi	Makro yapı Bileşenleri
Eylem/tepki sıralaması	Girişim + Sonuç (G+S)
Tamamlanmamış bölümler	a) Amaç (A) b) Amaç + Girişim (AG) c) Amaç + Sonuç (AS)
Tamamlanmış bölümler	Amaç+Girişim+Sonuç (AGS)

Çizelge 3.1'e göre çocuğun üretmiş olduğu cümleler puanlama tablosundaki *A. Öykü Yapısı* bölümüne bakılarak “Girişim+Sonuç”, “sadece Amaç”, “Amaç+Girişim”, “Amaç+Sonuç”, “Amaç+Girişim+Sonuç” yapılarının üretim sıklığına göre yapısal karmaşıklık hesaplanmıştır. Kedi öyküsüne ilişkin yapısal karmaşıklık düzeyi aşağıda örneklendirilmiştir:

Girişim+Sonuç: ‘Kedi çalılıklara zıplamış. Kedi çalılıkların içine düşmüş.’

Amaç: ‘Kedi kelebeği yakalamak istemiş.’

Amaç+Girişim: ‘Kedi kelebeği yakalamak istemiş. Kedi çalılıklara atlamış.’

Amaç+Sonuç: ‘Kedi kelebeği yakalamak istemiş. Kedi çalılıkların içine düşmüş.’

Amaç+Girişim+Sonuç: ‘Kedi kelebeği yakalamak istemiş. Kedi çalılıklara atlamış. Kedi çalılıkların içine düşmüş.’ Öyküler 3 bölümden oluştuğu için çocuğun üretebileceği amaç, girişim ve sonuç yapıları da üçer tanedir.

Gagarina, Bohnacker ve Lindgren’e göre (2019) yapısal karmaşıklığı puanlamanın farklı yolları vardır. Yazarlar araştırmalardan elde ettikleri deneyimlere göre, yapısal karmaşıklığı değerlendirmenin en iyi yolunun, bir çocuğun tamamlanmamış/tamamlanmış bölümler üretip üretmediğini ve çocuğun en az bir amaç-girişim-sonuç yapısı, yani tam bir bölüm üretip üretmediğini analiz etmek olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda, çalışmaya katılan çocukların tamamlanmış ve/veya tamamlanmamış yapıları ne sıklıkla üretmiş olduğu hesaplanarak B. Yapısal Karmaşıklık tablosuna not edilmiş ve ardından puanlanmıştır (Bkz. EK-10). Çocuk “Girişim+Sonuç” yapısını ürettiyse 1 (bir) puan, “sadece Amaç”, “Amaç+Girişim” veya “Amaç+Sonuç” yapılarından birini ürettiyse 2 (iki) puan, “Amaç+Girişim+Sonuç” yapısını ürettiyse 3 (üç) puan almıştır. Her öykü 3 bölümden oluştuğu ve her bölümde 1 tamamlanmış yapı olduğu için bir çocuğun yapısal karmaşıklık bölümünden alabileceği maksimum puan 9’dur.

3.8.1.3. C. Bölümü: İçsel durum terimlerinin puanlanması

C Bölümünde, çocuğun anlatısındaki içsel durum terimlerinin (İDT) toplam sayısı hesaplanmaktadır. İçsel durum terimleri, öykü karakterlerinin içsel (veya zihinsel) durumlarını gösteren sözcükler ve ifadelerdir. İçsel durum terimlerinin makro yapının tam olarak bir parçası olmadığı, ancak daha çok sözcüksel bir ölçüm olduğu kabul edilmelidir. İçsel durum terimleri de dile özgüdür ve üretimleri çocuğun sözcüksel yeterliliğine bağlıdır. İçsel durum terimleri için maksimum puan belirtilemez (Gagarina, Bohnacker ve Lindgren, 2019).

Çocukların öykü anlatımları sırasında kullandıkları içsel durum terimleri algısal ifade terimleri (görmek, duymak vb.), fizyolojik ifade terimleri (susamak, aç olmak vb.), bilinçlilik terimleri (canlı, uyanık vb.), duygu terimleri (üzgün, mutlu, kızgın, endişeli, utanmış vb.), zihinsel eylemler (istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek vb.), söylemek ve anlatmaya ilişkin eylemler (söylemek, çağırmak, bağırarak vb.) olarak sınıflandırılmış ve kullanım sıklıklarına göre hesaplanmışlardır. Çocuk aynı İDT'yi birden çok kez kullandıysa (örneğin; gördü, görünce, görüp vb.) her kullanımı sayıma dahil edilmiştir (Bkz. EK-11).

Çocuk, üretmesi beklenen öykü yapıları dışında üretimler yapmışsa, bu anlatım yapısal karmaşıklık bölümünün hesaplanmasına dahil edilmezken, içsel durum terimlerinin sayımına dahil edilmiştir. Örneğin, Yavru Keçiler öyküsünde karganın tilkiyi kovalamasıyla ve tilkinin kaçışıyla öykü sonlanmaktadır; ancak çocuk kendince öyküyü "...ve keçi 'Kargaya tilkiyi kovalaması için yardım etmeliyiz' diye düşündü" şeklinde devam ettirmişse bu üretimlerine B. Bölümünden herhangi bir puan verilmemiştir; çünkü bu ifade öykünün 3 bölümünün de bir parçası değildir. Yine de '*düşündü*' içsel durum terimi C. Bölümünde sayıma dahil edilmiştir.

3.8.1.4. D. Bölümü: Anlama bölümünün puanlanması

D Bölümünde (Anlama) 10 soru yer almaktadır ve bu bölümden maksimum 10 puan alınabilmektedir. Çocuk, doğru yanıtladığı her soru için 1 (bir) puan almaktadır. Sorular, makro yapının resimlerden çıkarılması gereken yönlerinin, yani karakterlerin amaçlarının ve içsel durumlarının anlaşılmasını sorgulamayı hedeflemektedir. Sorulardan 3'ü (D1, D4, D7) '*Anne keçi neden suyun içinde?*' sorusunda olduğu gibi karakterin amacına yöneliktir (Beklenen yanıt: *yavru keçiye yardım etmek için/yavru keçiye kurtarmak için*). Diğer 6 soru (D2/D3, D5/D6, D8/D9) başlangıç olaylarına veya tepkilere

bağlı içsel durum terimlerine yöneliktir. Örneğin; D5. *Tilki kendini nasıl hiss ediyor?* (Beklenen yanıt: *olumsuz duygu + gerekçesi*). Çocuk yanıtını gerekçelendirmez ise hemen ardından gerekçesi sorulur. Örneğin; D6. *Tilki neden ... hiss ediyor?* gibi. Bu sorular, çocuğun neden-sonuç ilişkisini yorumlayarak karakterin amacına, neden böyle bir amacı olduğuna ve amaca yönelik girişimlerinin sonucunda verdiği tepkilere ilişkin ne kadar iyi çıkarım yapabildiğini değerlendirmeyi sağlamaktadır. D8/D9'daki sorularla çocuğun içsel tepkileri hipotetik olarak anlayıp anlamadığı sorgulanır (*Karganın keçileri gördüğünü düşün, karga kendini nasıl hissedirdi? Neden ... hissedirdi?*). Son soru (D10), çocuğun öykünün bütününden bir çıkarım yapıp yapamadığına yöneliktir. Örneğin; *Anne keçi en çok kimi sevmiştir, tilkiyi mi kargayı mı? Neden?* (Beklenen yanıt: *Kargayı, çünkü keçiye yardım etti/keçiye kurtardı*). Görüldüğü gibi sorular, soyutlama ve çıkarım açısından farklı zorluk seviyelerine sahip olacak şekilde tasarlanmıştır, bu nedenle bir çocuğun soruların hepsine eşit derecede iyi cevap vermesi beklenmemektedir (Bohnacker ve Lindgren, 2020).

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmaya katılan her çocuk, anlama bölümü tablosundaki doğru yanıt örneklerinden birini veya bu örneklere benzer diğer ifadeleri üretmişse tam puan (1) almıştır. Çocuk tabloda yer almayan bir ifadeyi üretmişse, çocuğun üretimi tablodaki yorumlar sütununa not alınmış ve MAIN'in orijinal puanlama kitapçığından kontrol edilerek değerlendirilmiştir.

MAIN'in gittikçe artan sayıda çocuğa uygulanmasıyla birlikte sıkça karşılaşılan "beklenmeyen" yanıtların nasıl puanlanacağına bir sorun haline geldiği ve uygulamacının bazı yanıtları puanlamada kararsız kalıp zorlandığı gözlenmiştir. Bu nedenle hem öykü üretiminde hem de anlama sorularına verilen yanıtlarda hangi dilsel yapıların öykü yapısı bileşenleri olarak puanlanacağına daha açık olması için, puan tabloları yeniden gözden geçirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler, üretim ve anlama bölümü puanlama tablolarına daha çok "doğru" ve "yanlış" yanıt örneklerinin eklenmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Böylece, pilot çalışma sonrasında tablolardaki örnek sayıları arttırılmıştır (Pilot çalışmaya dayalı puanlama kararları örnekleri EK-12 ve EK-13'te yer almaktadır).

3.8.2. Transkripsiyon ve puanlama güvenilirliği

Puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması, puanlayıcıların önceden belirlenmiş bir puanlama sistemine bağlı kalarak belirli bir olguyu birbirlerinden bağımsız bir şekilde

değerlendirmeleri sonucunda elde edilir. Bu değerlendirmelerde puanlayıcıların vermiş olduğu puanların birbirine benzer olması sözü edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçüm aracı kullanılarak yapılan değerlendirmelerde puanlayıcılar arasındaki uyuşmanın en az .80 düzeyinde olması beklenmektedir. Ölçüm aracı sürekli verilerden oluşuyorsa iki puanlayıcıya ait puanlar arasında korelasyon analizi yapılır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ve $n > 20$ ise Spearman rho korelasyon katsayısı hesaplanır (Şencan, 2005).

Bu araştırmada puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasına katılımcıların %20'si ($n=26$) rastgele seçilerek dahil edilmiştir. Sözü edilen katılımcılara ait uygulamanın video görüntüleri alanda 6 yıllık deneyime sahip doktora mezunu bir Uzman Dil ve Konuşma Terapisti tarafından izlenerek transkriptler kontrol edilip makro yapı öğeleri ve anlama sorularına verilen yanıtlar puanlanmıştır. Puanlayıcıya bu çalışmanın yazarı tarafından MAIN-TR Anlama ve Üretim alt testlerinin uygulanması ve puanlanması hakkında bilgi verilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışması ile iki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini belirlemek hedeflenmiş ve veriler normal dağılım göstermediği ve örneklem 20'den büyük olduğu için bu uyumu belirlemek üzere Spearman korelasyon katsayısı hesaplanıp yorumlanmıştır.

İki puanlayıcı arasındaki uyumu değerlendirmek üzere 26 çocuktan toplanan toplam 156 öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve anlama maddesi üzerinden Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki puanlayıcının değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ($r_s = 1.000$; $p < 0.001$). İki puanlayıcı arasındaki uyumu değerlendirmek üzere 26 çocuktan toplanan toplam 52 içsel durum terimi maddesi üzerinden de Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki puanlayıcının değerlendirmeleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ($r_s = .996$; $p < 0.001$). MAIN-TR Anlama ve Üretim Bölümlerinin puanlayıcılar arası güvenilirlik açısından yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

3.8.3. İstatistiksel Analizler

Çalışmanın bu bölümünde verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmektedir. Çalışma kapsamındaki verilerin analizinde açık kaynaklı yazılım programı olan R (Open Source Software R programme) kullanılmıştır. Bu programda gruplar arası karşılaştırmalar lme4 paket programı kullanılarak doğrusal karmaşık etkiler regresyon modelleri (linear mixed effects regression models) ile analiz

edilmiştir. lme4 (Linear Mixed Effects 4. sürüm), doğrusal karmaşık etkiler modelini analiz etmek için tasarlanmış bir pakettir (Starweather, 2010).

Doğrusal karmaşık etkiler modeli, gözlemler arasındaki korelasyonu analiz etme olanağı sağlayan bir regresyon modelidir. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmede kullanılmaktadır ve sonucunda değişkenler arasındaki ilişki ve bu ilişkinin gücüne yönelik bilgi edinilmektedir (Chatterjee ve Hadi, 2006).

Doğrusal karmaşık etkiler modelinde, sabit etkiler (fixed effects) ve seçkisiz kesişmeler (random intercepts) vardır. Sabit etki, değişkenin olası değerlerinin sabit olduğu etkilerdir ve puanların veya gözlemlerin bağımsız olduğunu varsayar. Örneğin, cinsiyet (kadın ve erkek) gibi; çünkü cinsiyet değişkeninin alabileceği tüm değerler bilinmektedir ve bu değerler birbirlerinden bağımsızdır (Starweather, 2010). Bu çalışmadaki sabit etkiler; grup (TGG-GDB), cinsiyet (Kız-Erkek), anlatı görevi (Tekrar anlatım-Tekrar anlatım sonrası anlatım-Model öykü-Model öykü sonrası anlatım) ve yaştır. Çalışmadaki katılımcılar ise analize seçkisiz kesişmeler (random intercepts) olarak eklenmiştir. Seçkisiz kesişme, çok düzeyli modellemede modeldeki kesişmenin farklı gruplar veya bağlamlar arasında değişebilir olduğunu belirtmek için kullanılan bir terimdir (Field, Miles ve Field, 2012).

İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak lmerTest paketi (Kuznetsova, Brockhoff ve Christensen, 2017) kullanımıyla Satterthwaite yaklaşıklık (approximation) yöntemine dayandırılarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle tüm veriler için genel bir model oluşturulmuş, ardından TGG ve GDB olan çocuklar için ikincil modeller (subsequent models) kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, MAIN-TR aracılığıyla tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan alınan anlatıların istatistiksel analizlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, çalışmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim Bölümünden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümü ‘öykü yapısı’, ‘yapısal karmaşıklık’ ve ‘içsel durum terimleri’ bileşenlerinden aldıkları puanlara ve bu puanların gruplar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları puanlar makro yapı bileşenleri (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri) açısından değerlendirilmiştir.

4.1.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarına ilişkin bulgular

‘Öykü yapısının’ değerlendirilmesini Ortam, Başlangıç İçsel Durum Terimi, Amaç, Girişim, Sonuç ve Tepki İçsel Durum Terimi gibi makro yapı bileşenleri oluşturmaktadır. Çocukların ürettiği her bir makro yapı bileşeni için 1 puan verilmiştir. Öykü yapısı 17 puan üzerinden hesaplanmıştır. Çocukların tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde öykü yapısından aldıkları toplam puanlara ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının betimsel analiz sonuçları

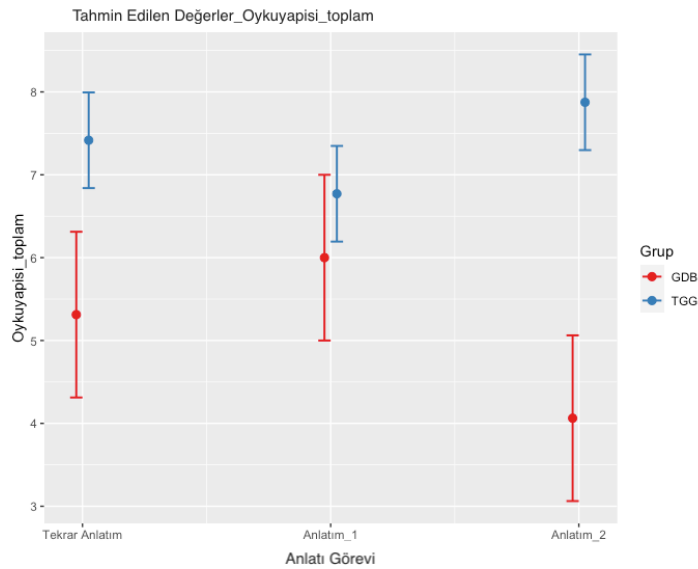
Anlatı Görevi	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.
Tekrar Anlatım	TGG	48	7.42	2.009	4	12
	GDB	16	5.31	2.120	2	9
Anlatım1	TGG	48	6.77	1.627	4	11
	GDB	16	6.00	2.477	3	11
Anlatım2	TGG	48	7.88	2.049	3	12
	GDB	16	4.06	2.542	0	9

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

Tablo 4.1 incelendiğinde, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG çocukların aldıkları öykü yapısı puanlarının ortalaması tekrar anlatım görevinde 7.42 ± 2.009 (min.=4; max.=12), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 6.77 ± 1.627 (min.=4; max.=11), model öykü sonrası anlatım görevinde 7.88 ± 2.049 (min.=3; max.=12); GDB olan çocukların aldıkları öykü yapısı puanlarının ortalaması ise tekrar anlatım görevinde 5.31 ± 2.120 (min.=2; max.=9), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 6.00 ± 2.477 (min.=3; max.=11), model öykü sonrası anlatım görevinde 4.06 ± 2.542 (min.=0; max.=9) olarak belirlenmiştir. 17 tam puan üzerinden hesaplanan öykü yapısında anlatı görevi fark etmeksizin TGG çocuklar maksimum 12 puan alırken, GDB çocuklar maksimum 11 puan almışlardır.

4.1.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Çalışmada yer alan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ‘öykü yapısı’ puanları öncelikle genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve anlatı görevi (tekrar anlatım x tekrar anlatım sonrası anlatım x model öykü sonrası anlatım) sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılması Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılması

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Imer model sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları öykü yapısı puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması

	β	SH	t	p
Kesişme	5.3125	0.5101	10.414	< 0.001***
Grup	2.104	0.5890	3.572	< 0.001***
Anlatı Görevi ^{Anlatım1}	0.687	0.5445	1.263	0.211
Anlatı Görevi ^{Anlatım2}	-1.2500	0.7214	-1.733	0.085
Grup x Anlatı Görevi	-1.333	0.6287	-2.121	0.038*
Grup x Anlatı Görevi	1.708	0.833	2.051	0.041*

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım
 β^2 = Kestirim (estimate), SH³= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, Imer modeline göre öykü yapısı puanları açısından gruplar arasındaki fark anlamlı çıkmıştır (p<0.001). Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, GDB çocukların MAIN-TR üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları TGG çocuklara oranla daha düşüktür (GDB - TGG β = -2.23; SH= 0.386; t= -5.778; p<0.0001). Imer modeline göre, anlatı görevleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0.05); ancak grup ve anlatı görevleri arasındaki etkileşim etkisi anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle, gruplar arasındaki farklar anlatı görevlerine göre değişmektedir (Bkz. Tablo 4.2). Bu değişimi istatistiksel olarak analiz etmek için Tukey Post-hoc test yapılmıştır. Yapılan analizlere göre, tekrar anlatım görevinde GDB olan çocuklar öykü yapısı puanları açısından TGG çocuklara göre daha düşük performans göstermişlerdir (GDB - TGG β = -2.104; SH= 0.589; t= -3.572; p= 0.0061). Model öykü sonrası anlatım görevinde de GDB olan çocukların öykü yapısından aldıkları puanlar TGG çocuklara göre daha düşüktür (GDB - TGG β = -3.812; SH= 0.589; t= -6.472; p<.0001); ancak tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde gruplar

² **Kestirim (Estimate)**, regresyon katsayısıdır. Regresyon katsayısı, bağımsız değişkendirdeki birim değişikliğinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Regresyon katsayısı hesaplandığında iki özellik arasındaki ilişkinin yönüne bağlı olarak katsayının işareti pozitif veya negatif olabilir. İki özellik arasında ters bir ilişki varsa katsayı işareti negatif, artan bir ilişki varsa katsayı işareti pozitif olarak bulunur (Kesici ve Kocabaş, 2007).

³ **Standart hata**, bir veriye ilişkin hesaplanan ortalamanın gerçek değerden ne kadar saptığıdır (Doğan, 1980).

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (GDB - TGG $\beta = 0.771$; SH= 0.589; t= -1.309; p= 0.7800).

4.1.3. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları yapısal karmaşıklık puanlarına ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların öykü anlatımındaki ‘yapısal karmaşıklık’ düzeylerinin belirlenmesinde öncelikle Amaç (A), Girişim + Sonuç (GS), Amaç + Girişim (AG), Amaç + Sonuç (AS) ve Amaç + Girişim + Sonuç (AGS) yapılarının üretim sayıları tespit edilmiştir. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde ürettikleri yapılaraya yönelik bilgilere Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları

	Grup	n	Toplam	Ort.	SS
A	TGG	48	1	0.020	0.144
	GDB	16	2	0.125	0.341
GS	TGG	48	63	1.312	0.878
	GDB	16	12	0.750	0.856
AG	TGG	48	3	0.062	0.244
	GDB	16	0	0	0
AS	TGG	48	9	0.187	0.394
	GDB	16	8	0.500	0.966
AGS	TGG	48	17	0.354	0.525
	GDB	16	3	0.187	0.403

Çocukların tekrar anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde TGG çocukların A yapısına ilişkin ortalamaları 0.020 ± 0.144 (toplam= 1); GS yapısı ortalamaları 1.312 ± 0.878 (toplam= 63); AG yapısı ortalamaları 0.062 ± 0.244 (toplam= 3); AS yapısı ortalamaları 0.187 ± 0.394 (toplam= 9); AGS yapısı ortalamaları 0.354 ± 0.525 (toplam= 17) olarak belirlenmiştir. GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde ise A yapısı ortalamaları 0.125 ± 0.341 (toplam= 2); GS yapısı ortalamaları 0.750 ± 0.856 (toplam= 12); AG yapısı ortalamaları 0 (toplam= 0); AS yapısı ortalamaları 0.500 ± 0.966 (toplam= 8); AGS yapısı ortalamaları 0.187 ± 0.403 (toplam= 3) olarak belirlenmiştir. Tekrar anlatım görevinde TGG çocukların 63 tane, GDB olan çocukların da 12 tane ürettiği GS yapısı en çok üretilen yapı olmuştur.

TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılaraya ilişkin bilgiler Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.4. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları

	Grup	n	Toplam	Ort.	SS
A	TGG	48	1	0.020	0.144
	GDB	16	4	0.250	0.577
GS	TGG	48	68	1.416	0.709
	GDB	16	12	0.750	0.683
AG	TGG	48	11	0.229	0.424
	GDB	16	5	0.312	0.602
AS	TGG	48	0	0	0
	GDB	16	1	0.625	0.250
AGS	TGG	48	14	0.291	0.503
	GDB	16	8	0.500	0.730

Tablo 4.4'e göre, çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde TGG çocukların A yapısına ilişkin ortalamaları 0.020 ± 0.144 (toplam= 1); GS yapısı ortalamaları 1.416 ± 0.709 (toplam= 68); AG yapısı ortalamaları 0.229 ± 0.424 (toplam= 11); AS yapısı ortalamaları 0 (toplam= 0); AGS yapısı ortalamaları 0.291 ± 0.503 (toplam= 14) olarak saptanmıştır. GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde ise A yapısı ortalamaları 0.250 ± 0.577 (toplam= 4); GS yapısı ortalamaları 0.750 ± 0.683 (toplam= 12); AG yapısı ortalamaları 0.312 ± 0.602 (toplam= 5); AS yapısı ortalamaları 0.625 ± 0.250 (toplam= 1); AGS yapısı ortalamaları 0.500 ± 0.730 (toplam= 8) olarak belirlenmiştir. Tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde TGG çocukların 68 tane, GDB olan çocukların da 12 tane ürettiği GS yapısı en çok üretilen yapı olmuştur.

Çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılara ilişkin bilgiler Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. TGG ve GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde aldıkları yapısal karmaşıklık puanları

	Grup	n	Toplam	Ort.	SS
A	TGG	48	0	0	0
	GDB	16	0	0	0
GS	TGG	48	63	1.312	0.689
	GDB	16	8	0.500	0.730
AG	TGG	48	11	0.229	0.424
	GDB	16	4	0.250	0.577
AS	TGG	48	2	0.041	0.201
	GDB	16	0	0	0
AGS	TGG	48	33	0.687	0.776
	GDB	16	3	0.187	0.543

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde TGG çocukların A yapısına ilişkin ortalamaları 0 (toplam= 0); GS yapısı ortalamaları 1.312 ± 0.689 (toplam= 63); AG yapısı ortalamaları 0.229 ± 0.424 (toplam= 11); AS yapısı ortalamaları 0.041 ± 0.201 (toplam= 2); AGS yapısı ortalamaları 0.687 ± 0.776 (toplam= 33) olarak tespit edilmiştir. GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde ürettikleri yapılar incelendiğinde ise A yapısı ortalamaları 0 (toplam= 0); GS yapısı ortalamaları 0.500 ± 0.730 (toplam= 8); AG yapısı ortalamaları 0.250 ± 0.577 (toplam= 4); AS yapısı ortalamaları 0 (toplam= 0); AGS yapısı ortalamaları 0.187 ± 0.543 (toplam= 3) olarak saptanmıştır. Model öykü sonrası anlatım görevinde TGG çocukların 63 tane, GDB olan çocukların ise 8 tane ürettiği GS yapısı en çok üretilen yapı olmuştur.

Çocukların ürettikleri yapıların sayısının belirlenmesinin ardından her bir yapının anlatıdaki önemine göre MAIN-TR puanlama kılavuzunda (Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo, 2020) yer alan yönergeler doğrultusunda puan verilerek ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları hesaplanmıştır. Buna göre, Girişim+Sonuç yapısı için 1 puan, Amaç yapısı için 2 puan, Amaç+Girişim veya Amaç+Sonuç yapısı için 2 puan, Amaç+Girişim+Sonuç yapısı için ise 3 puan verilmiştir. Her bir öykü 3 bölümden oluştuğu ve her bölümde en fazla bir AGS yapısı üretilebileceği için çocukların yapısal karmaşıklık bölümünden aldıkları maksimum ağırlıklı puan 9'dur. Çocukların tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının betimsel analiz sonuçları

Anlatı Görevi	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.
Tekrar Anlatım	TGG	48	2.90	1.588	0	6
	GDB	16	2.56	2.097	0	6
Anlatım1	TGG	48	2.79	1.487	0	7
	GDB	16	3.44	2.065	0	7
Anlatım2	TGG	48	3.92	2.040	1	9
	GDB	16	1.56	1.750	0	6

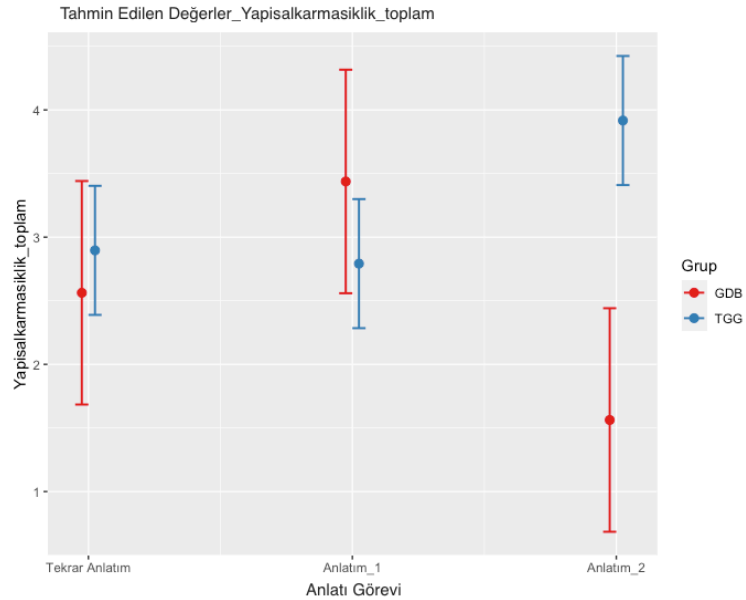
Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

Tablo 4.6'ya göre, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG çocukların aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının ortalaması tekrar anlatım görevinde 2.90 ± 1.588 (min.=0; max.=6), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 2.79 ± 1.487 (min.=0; max.=7), model öykü sonrası anlatım görevinde 3.92 ± 2.040 (min.=1; max.=9);

GDB olan çocukların aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının ortalaması ise tekrar anlatım görevinde 2.56 ± 2.097 (min.=0; max.=6), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 3.44 ± 2.065 (min.=0; max.=7), model öykü sonrası anlatım görevinde 1.56 ± 1.750 (min.=0; max.=6) olarak saptanmıştır. TGG çocuklar maksimum ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanını model öykü sonrası anlatım görevinde elde ederken, GDB olan çocuklar tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde elde edebilmiştir.

4.1.4. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ‘ağırlıklı yapısal karmaşıklık’ puanları öncelikle genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde, grup (TGG x GDB) ve anlatı görevi (tekrar anlatım x tekrar anlatım sonrası anlatım x model öykü sonrası anlatım) sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılması Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılması

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. *TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması*

	β	SH	t	p
Kesişme	2.5625	0.4483	5.717	< 0.001***
Grup	0.3333	0.5176	0.644	0.520
Anlatı Görevi _{Anlatım1}	0.8750	0.5258	1.644	0.101
Anlatı Görevi _{Anlatım2}	-1.0000	0.6339	-1.577	0.116
Grup x Anlatı Görevi	-0.9792	0.6071	-1.613	0.112
Grup x Anlatı Görevi	2.0208	0.7320	2.761	0.006**

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata

p<0.05

Tablo 4.7’de sunulan lmer modeline göre, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden alınan ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından TGG ve GDB olan çocuklar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05). lmer modeli sonuçlarından görüldüğü üzere anlatı görevleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>0.05); ancak grup ve model öykü sonrası anlatım görevi arasındaki etkileşim etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 4.7). Bu değişimi istatistiksel olarak analiz etmek için Tukey Post-hoc test yapılmıştır. Yapılan analize göre, model öykü sonrası anlatım görevinde GDB olan çocuklar ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından TGG çocuklara göre daha düşük performans sergilemişlerdir (GDB - TGG β = 2.354; SH= 0.518; t= -4.548; p<0.0001). Tekrar anlatım görevinde (GDB -TGG β = -0.333; SH= 0.518; t= -0.644; p= 0.9875) ve tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde ise (GDB - TGG β = 0.646; SH= 0.518; t= 1.248; p= 0.8126) alınan ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.5. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların öykü anlatımında kullandıkları ‘içsel durum terimleri’ toplanarak İDT puanları hesaplanmıştır. Hesaplamalarda çocukların ürettikleri tekrarlayan terimler de (örn., görmüş, görmüştü, görüyor vb.)

puanlamaya dahil edilmiştir. Tablo 4.8’de çocukların tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde aldıkları içsel durum terimleri puanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.8. *TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının betimsel analiz sonuçları*

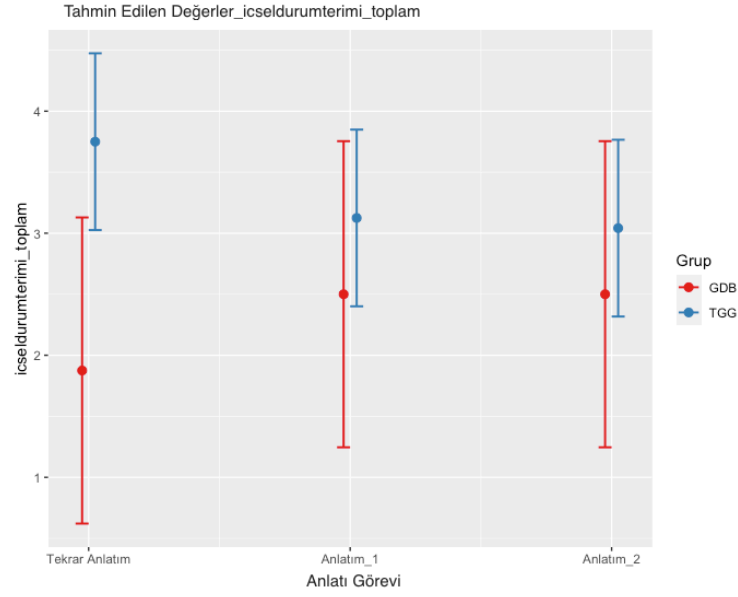
Anlatı Görevi	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.
Tekrar Anlatım	TGG	48	3.75	2.005	0	9
	GDB	16	1.88	1.893	0	7
Anlatım1	TGG	48	3.13	2.951	0	13
	GDB	16	2.50	2.033	0	7
Anlatım2	TGG	48	3.04	2.143	0	9
	GDB	16	2.50	4.367	0	17

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

Tablo 4.8’e göre, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG çocukların aldıkları içsel durum terimleri puanlarının ortalaması tekrar anlatım görevinde 3.75 ± 2.005 (min.=0; max.=9), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 3.13 ± 2.951 (min.=0; max.=13), model öykü sonrası anlatım görevinde 3.04 ± 2.143 (min.=0; max.=9); GDB olan çocukların aldıkları içsel durum terimleri puanlarının ortalaması ise tekrar anlatım görevinde 1.88 ± 1.893 (min.=0; max.=7), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 2.50 ± 2.033 (min.=0; max.=7), model öykü sonrası anlatım görevinde 2.50 ± 4.367 (min.=0; max.=17) olarak tespit edilmiştir. TGG çocuklar maksimum içsel durum terimleri puanını tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde elde ederken, GDB olan çocuklar model öykü sonrası anlatım görevinde elde edebilmiştir.

4.1.6. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ‘içsel durum terimleri’ puanları öncelikle genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve anlatı görevi (tekrar anlatım x tekrar anlatım sonrası anlatım x model öykü sonrası anlatım) sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılması Şekil 4.3’te verilmiştir.



Şekil 4.3. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılması

Tablo 4.9’da TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin lmer modeli sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları içsel durum terimleri puanlarının gruplar arasında karşılaştırılması

	β	SH	t	p
Kesişme	1.8750	0.6399	2.930	0.003**
Grup	1.8750	0.7389	2.538	0.012*
Anlatı Görevi _{Anlatım1}	0.6250	0.8265	0.756	0.452
Anlatı Görevi _{Anlatım2}	0.6250	0.9049	0.691	0.490
Grup x Anlatı Görevi	-1.2500	0.9543	-1.310	0.195
Grup x Anlatı Görevi	-1.3333	1.0449	-1.276	0.203

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model yükü sonrası anlatım

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata

p<0.05

lmer modeline göre MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden alınan içsel durum terimleri puanları açısından TGG ve GDB olan çocuklar arasındaki fark anlamlı çıkmıştır (p= 0.012). Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, GDB olan çocukların içsel durum terimlerinden aldıkları puanlar TGG çocuklara göre daha düşüktür (GDB - TGG β = -1.01; SH= 0.45 108; t= -2.255; p=

0.0261). Tablo 4.9’da yer alan lmer modeli sonuçlarından anlaşıldığı üzere içsel durum terimleri açısından anlatı görevleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ayrıca grup ve anlatı görevi arasındaki etkileşim etkisi de anlamlı bulunmamıştır; başka bir deyişle, anlatı görevlerine göre alınan içsel durum terimleri puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Bkz. Tablo 4.9).

4.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Anlama Bölümünden Anlatı Görevlerine Göre Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada yer alan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre (tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım, model öykü, model öykü sonrası anlatım) aldıkları puanlara ve bu puanların gruplar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.2.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanlara ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı ‘anlama bölümünden’ anlatı görevlerine göre aldıkları puanlar 10 anlama sorusuna verilen doğru yanıtlar aracılığıyla hesaplanmıştır. Anlama bölümünde yer alan sorulara verilen her bir doğru yanıt için çocuklara 1 puan verilerek anlama bölümü 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Anlama bölümündeki sorular farklı amaçlara yönelik hazırlanmış olup zorluk seviyeleri birbirlerinden farklıdır. TGG ve GDB olan çocukların 10 maddelik anlama sorularında farklı amaca hizmet eden sorulara (Bkz. Tablo 4.10) en çok ve en az oranda doğru yanıt verdiklerini belirlemek üzere Friedmann Testi kullanılmıştır. Böylece, soru maddesine göre doğru yanıtlama sırası belirlenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması

TGG (n= 48)			GDB (n= 16)		
Soru No	Soru Amacı	SO	Soru No	Soru Amacı	SO
1	Amaç	6.01	1	Amaç	6.25
4	Amaç	6.01	5	Tepki İDT	6.25
7	Amaç	6.01	4	Amaç	5.94
2	Tepki İDT	5.91	7	Amaç	5.94
3	İDT gerekçesi	5.91	2	Tepki İDT	5.62
5	Tepki İDT	5.91	3	İDT gerekçesi	5.62
6	İDT gerekçesi	5.91	6	İDT gerekçesi	5.31
8	Tepki İDT	5.49	8	Tepki İDT	5.00
9	İDT gerekçesi	5.18	9	İDT gerekçesi	5.00
10	Zihin Kuramı	2.68	10	Zihin Kuramı	4.06

SO= Sıra Ortalaması

Tablo 4.10'a göre, TGG çocukların tekrar anlatım görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddelerin amaç soruları olduğu (1, 4, 7. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise Zihin Kuramına ilişkin soru olduğu (10. soru) gözlenmiştir. GDB olan çocukların tekrar anlatım görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin de amaç sorusu olduğu (1. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise Zihin Kuramına ilişkin soru olduğu (10. soru) belirlenmiştir.

Tablo 4.11'de TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması verilmiştir.

Tablo 4.11. TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması

TGG (n= 48)			GDB (n= 16)		
Soru No	Soru Amacı	SO	Soru No	Soru Amacı	SO
4	Amaç	6.46	4	Amaç	6.88
5	Tepki İDT	6.35	6	İDT gerekçesi	6.88
6	İDT gerekçesi	6.35	7	Amaç	6.25
7	Amaç	6.35	1	Amaç	5.94
1	Amaç	5.94	5	Tepki İDT	5.94
10	Zihin Kuramı	5.73	10	Zihin Kuramı	5.62
2	Tepki İDT	4.79	8	Tepki İDT	5.00
8	Tepki İDT	4.69	2	Tepki İDT	4.69
3	İDT gerekçesi	4.38	9	İDT gerekçesi	4.06
9	İDT gerekçesi	3.96	3	İDT gerekçesi	3.75

SO= Sıra Ortalaması

Tablo 4.11 incelendiğinde, TGG çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin amaç sorusu olduğu (4. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise İDT gerekçesi olduğu (9. soru) belirlenmiştir. GDB olan çocukların tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde anlama

sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin de amaç sorusu olduğu (4. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise İDT gerekçesi (3. soru) olduğu saptanmıştır.

TGG ve GDB olan çocukların model öykü görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. TGG ve GDB olan çocukların model öykü görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralaması

TGG (n= 48)			GDB (n= 16)		
Soru No	Soru Amacı	SO	Soru No	Soru Amacı	SO
1	Amaç	5.94	1	Amaç	6.34
5	Tepki İDT	5.94	5	Tepki İDT	6.34
7	Amaç	5.94	4	Amaç	6.34
2	Tepki İDT	5.83	7	Amaç	6.03
3	İDT gerekçesi	5.83	2	Tepki İDT	5.72
4	Amaç	5.83	3	İDT gerekçesi	5.72
6	İDT gerekçesi	5.83	6	İDT gerekçesi	5.41
8	Tepki İDT	5.42	8	Tepki İDT	4.78
9	İDT gerekçesi	5.31	9	İDT gerekçesi	4.16
10	Zihin Kuramı	3.12	10	Zihin Kuramı	4.16

SO= Sıra Ortalaması

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, TGG çocukların model öykü görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin amaç ve tepki İDT soruları olduğu (1, 5, 7. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise Zihin Kuramına ilişkin soru olduğu (10.soru) saptanmıştır. GDB olan çocukların model öykü görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin de amaç ve tepki İDT soruları olduğu (1, 5, 4. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise Zihin Kuramına ilişkin soru olduğu (10. soru) görülmüştür.

Model öykü sonrası anlatım görevinde TGG ve GDB olan çocukların anlama sorularına verdikleri doğru yanıtların sıralamasına Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. TGG ve GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde anlama sorularına verdikleri doğru yanıtın sıralaması

TGG (n= 48)			GDB (n= 16)		
Soru No	Soru Amacı	SO	Soru No	Soru Amacı	SO
4	Amaç	6.38	4	Amaç	6.97
5	Tepki İDT	6.38	1	Amaç	6.34
6	İDT gerekçesi	6.38	5	Tepki İDT	6.03
7	Amaç	5.96	6	İDT gerekçesi	6.03
1	Amaç	5.96	8	Tepki İDT	6.03
10	Zihin Kuramı	5.44	7	Amaç	5.09
2	Tepki İDT	5.02	10	Zihin Kuramı	4.78
8	Tepki İDT	5.02	2	Tepki İDT	4.78
3	İDT gerekçesi	4.50	3	İDT gerekçesi	4.47
9	İDT gerekçesi	3.98	9	İDT gerekçesi	4.47

SO= Sıra Ortalaması

Yapılan analiz sonucunda, TGG çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin amaç, tepki İDT ve İDT gerekçesi soruları olduğu (4, 5, 6. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise İDT gerekçesi (9. soru) olduğu gözlenmiştir. GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde anlama sorularına en çok doğru yanıt verdikleri maddenin de amaç sorusu olduğu (4. soru); en az doğru yanıt verdikleri maddenin ise İDT gerekçesi (3. soru) olduğu belirlenmiştir.

TGG ve GDB olan çocukların tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım, model öykü ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde aldıkları anlama puanlarının betimsel analiz sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların betimsel analiz sonuçları

Anlatı Görevi	Grup	n	Ort.	SS	Min.	Max.
Tekrar Anlatım	TGG	48	9.00	1.011	7	10
	GDB	16	6.63	2.986	0	10
Model Öykü	TGG	48	9.13	1.600	5	10
	GDB	16	5.81	2.639	2	10
Anlatım1	TGG	48	7.67	2.035	2	10
	GDB	16	5.38	2.630	0	9
Anlatım2	TGG	48	8.25	1.744	4	10
	GDB	16	5.19	2.971	0	10

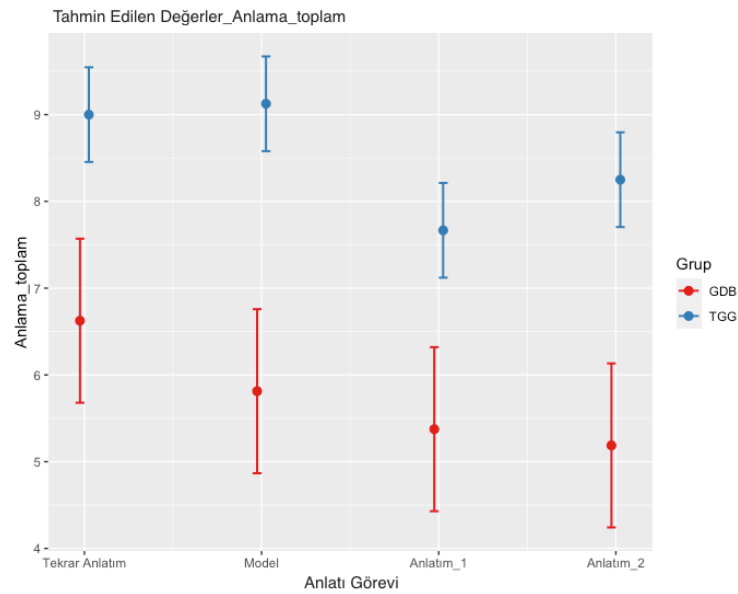
Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi, MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden TGG çocukların aldıkları puanların ortalaması tekrar anlatım görevinde 9.00 ± 1.011 (min.=7; max.=10), model öykü görevinde 9.13 ± 1.600 (min.=5; max.=10), tekrar anlatım sonrası

anlatım görevinde 7.67 ± 2.035 (min.=2; max.=10), model öykü sonrası anlatım görevinde 8.25 ± 1.744 (min.=4; max.=10); GDB olan çocukların aldıkları anlama bölümü puanlarının ortalaması ise tekrar anlatım görevinde 6.63 ± 2.986 (min.=0; max.=10), model öykü görevinde 5.81 ± 2.639 (min.=2; max.=10), tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde 5.38 ± 2.630 (min.=0; max.=9), model öykü sonrası anlatım görevinde 5.19 ± 2.971 (min.=0; max.=10) olarak belirlenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlatım görevi fark etmeksizin anlama sorularından aldıkları maksimum puan 10'dur.

4.2.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevine göre aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve anlatı görevi (tekrar anlatım x model öykü x tekrar anlatım sonrası anlatım x model öykü sonrası anlatım) sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlatı görevlerine göre anlama bölümünden aldıkları puanların karşılaştırılması Şekil 4.4'de verilmiştir.



Şekil 4.4. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların karşılaştırılması

Çalışmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevine göre aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden anlatı görevlerine göre aldıkları puanların gruplar arasında karşılaştırılması

	β	SH	t	p
Kesişme	6.6250	0.48237	13.734	<0.001***
Grup	2.3750	0.55700	4.264	<0.001***
Anlatı Görevi Model Öykü	-0.8125	0.68218	-1.191	0.2350
Anlatı Görevi Anlatım1	-1.2500	0.50932	-2.454	0.0155*
Anlatı Görevi Anlatım2	-1.4375	0.68218	2.107	0.0363*
Grup x Anlatı Görevi	0.9375	0.78771	1.190	0.2353
Grup x Anlatı Görevi	-0.0833	0.58811	-0.142	0.8876
Grup x Anlatı Görevi	0.6875	0.78771	0.873	0.3838

Anlatım1= Tekrar anlatım sonrası anlatım, Anlatım2= Model öykü sonrası anlatım

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata

p<0.05

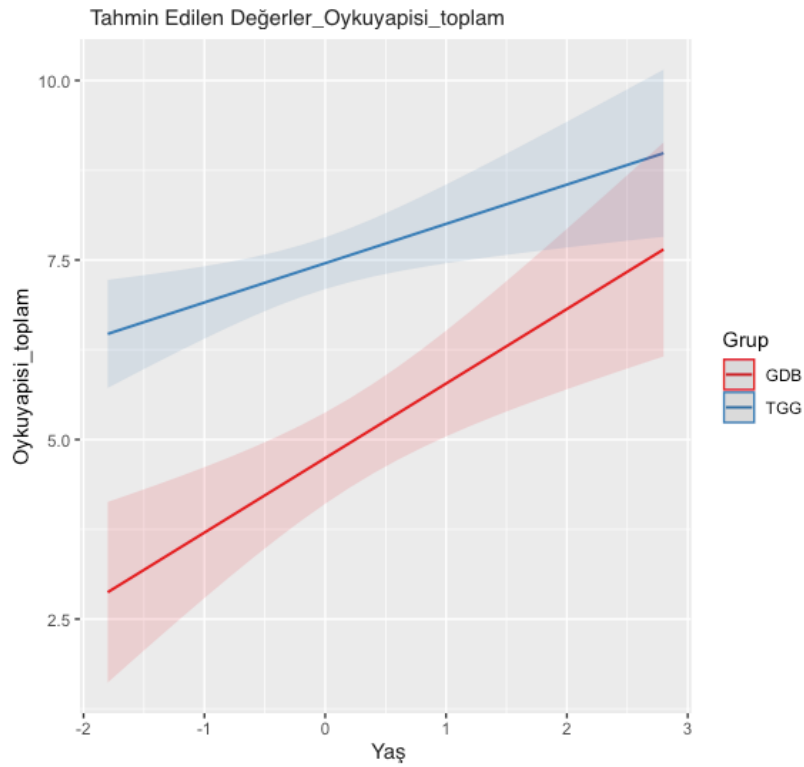
Tablo 4.15’te çıktıkları sunulan lmer modeline göre, MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden alınan puanlar açısından TGG ve GDB olan çocuklar arasındaki fark anlamlı çıkmıştır (p<0.001). Gruplar arasındaki bu farkı belirlemek üzere Tukey Post-hoc test yapılmıştır. Yapılan testin sonucuna göre, GDB olan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar TGG çocuklara göre daha düşüktür (GDB - TGG β = -2.76; SH= 0.334; t= -8.252; p<0.001). lmer modelinde görüldüğü üzere tekrar anlatım ve tekrar anlatım sonrası anlatım görevi ile tekrar anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevleri arasında anlama puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlatı görevleri arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak ortaya konulmuştur. Buna göre, tekrar anlatım görevinde alınan anlama puanları tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde alınan puanlardan daha yüksektir (Tekrar Anlatım - Anlatım1 β = 1.292; SH= 0.294; t= 4.393; p= 0.0001). Ayrıca tekrar anlatım görevinde alınan anlama puanları model öykü sonrası anlatım görevinde alınan puanlardan da daha yüksek bulunmuştur (Tekrar Anlatım - Anlatım2 β = 1.094; SH= 0.394; t= 2.777; p= 0.0303). Grup ve anlatı görevi arasındaki etkileşim etkisi ise anlamlı bulunmamıştır; başka bir deyişle anlatı görevlerine göre alınan anlama puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Bkz. Tablo 4.15).

4.3. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Aldıkları Puanlar Üzerinde Yaşın Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri) ve anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaş değişkeninin etkisine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.3.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve yaş sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi Şekil 4.5'te verilmiştir.



Şekil 4.5. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

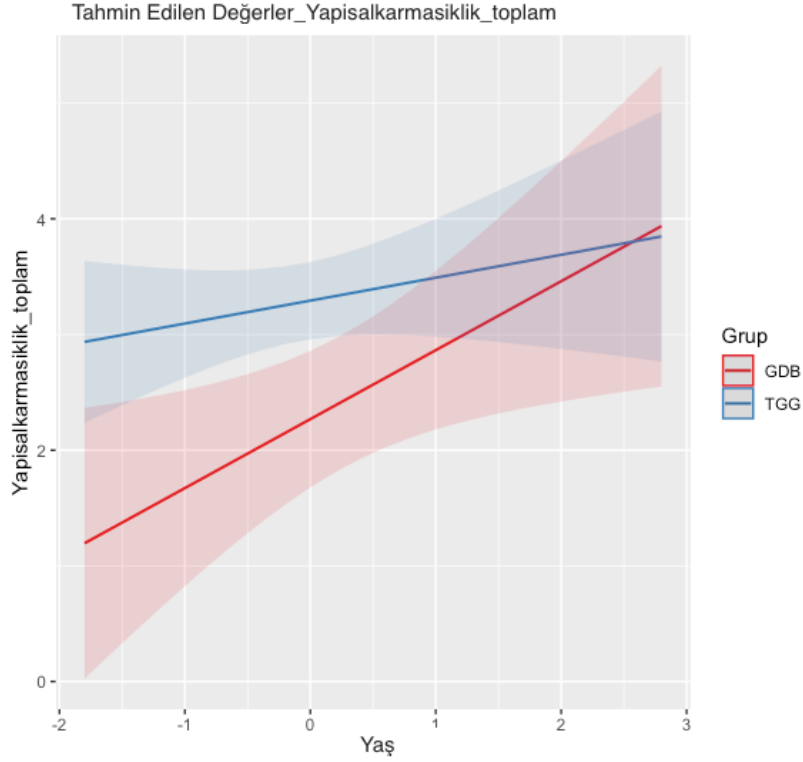
	β	SH	t	p
Kesişme	4.7416	0.3239	14.637	<0.0001***
Yaş	1.0378	0.2716	3.822	0.0002***
Grup	2.7140	0.3722	7.291	<0.0001***
Yaş x Grup	-0.4908	0.3350	-1.465	0.14534

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

lmer modeline göre, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir (p= 0.0002). Ayrıca öykü yapısı puanlarının gruba göre farklılaştığı da saptanmıştır (p<0.0001). Gelişimsel olarak tüm anlatı görevlerinde yaş arttıkça alınan öykü yapısı puanlarının arttığı bulunmuştur; ancak GDB olan çocukların TGG çocukları daha geriden takip ettiği görülmüştür. GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları TGG çocuklara göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir (GDB - TGG β = -2.71; SH= 0.373; t= -7.281; p<0.0001). Yaş ve grup arasındaki etkileşim etkisinin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

4.3.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve yaş sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi Şekil 4.6’da verilmiştir.



Şekil 4.6. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisi

TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarında yaşın etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

	β	SH	t	p
Kesişme	2.2681	0.3010	7.535	<0.0001***
Yaş	0.5961	0.2527	2.359	0.01987*
Grup	1.0246	0.3459	2.962	0.00375**
Yaş x Grup	-0.3980	0.3115	-1.278	0.20385

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata

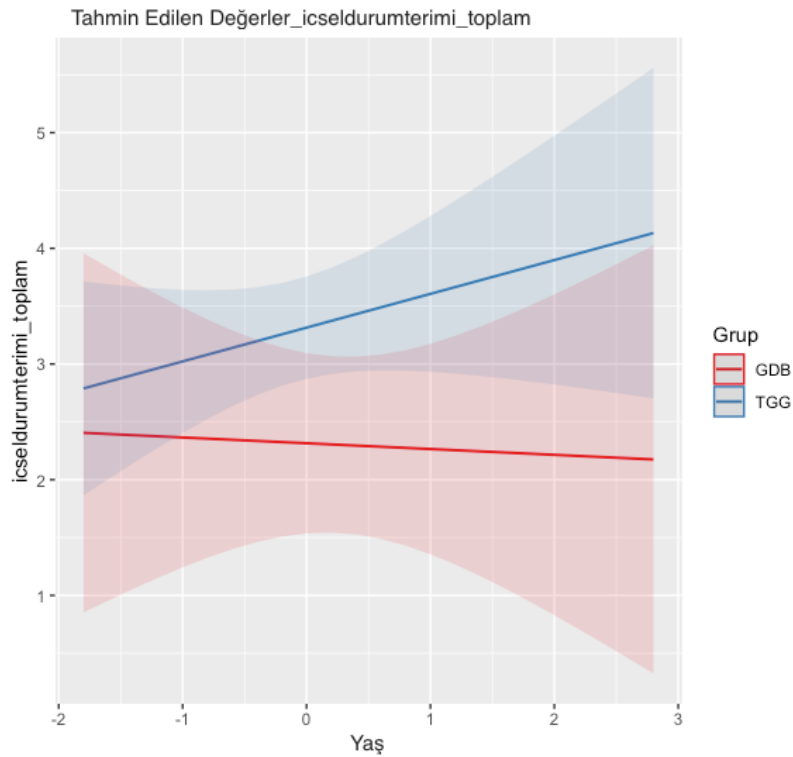
$p < 0.05$

Tablo 4.17’de sonuçları sunulan lmer modeli incelendiğinde, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde yaşın etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p = 0.01987$). TGG ve GDB olan çocukların yaşları arttıkça ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının arttığı

bulunmuştur. Gruplar arasında ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu farkı analiz etmek üzere yapılan Tukey Posthoc testi sonucuna göre GDB çocukların TGG çocuklardan ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından daha düşük performans sergiledikleri tespit edilmiştir (GDB - TGG $\beta = -1.02$; SH= 0.346; $t = -2.957$; $p = 0.0037$). Gruplar arasındaki bu fark grup ve anlatı görevi etkileşim etkisinden kaynaklanmaktadır (Bkz. Tablo 4.7). Yaş ve grup arasındaki etkileşim etkisi ise anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.3.3. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları öncelikle genel bir İmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve yaş sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi Şekil 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4.7. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

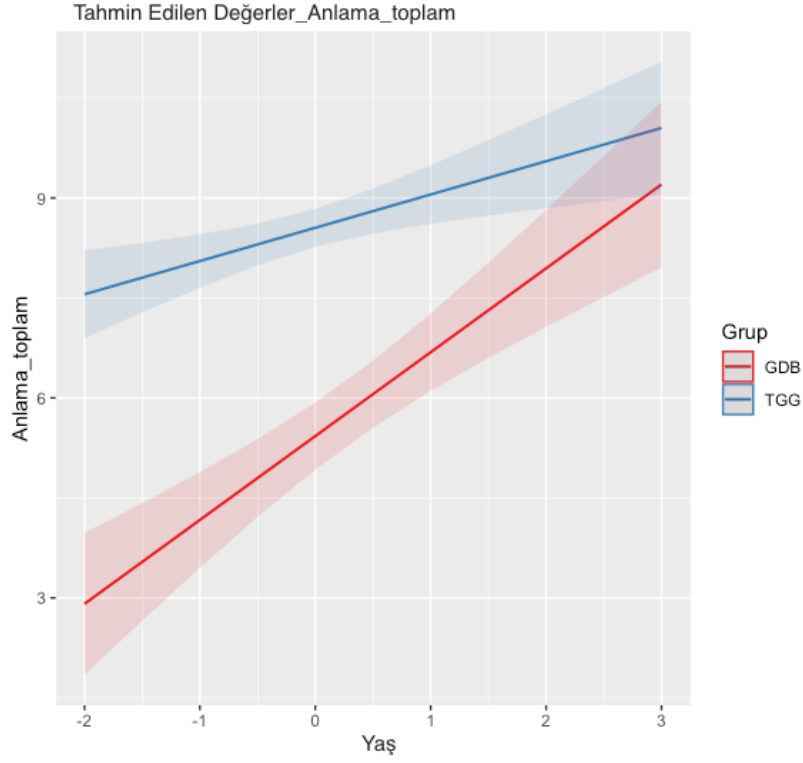
	β	SH	t	p
Kesişme	2.31523	0.39739	5.826	<0.0001***
Yaş	-0.05002	0.33724	-0.148	0.8823
Grup	0.99942	0.45673	2.188	0.0309*
Yaş x Grup	0.34202	0.41437	0.825	0.4108

β= Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.18’de yer alan lmer modelinde görüldüğü üzere, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde yaşın etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$); ancak içsel durum terimleri puanları TGG ve GDB olan çocuklar arasında farklılaşmaktadır ($p=0.0309$). TGG çocukların üretim bölümü içsel durum terimlerinden aldıkları puanlar GDB olan çocuklara göre daha yüksektir. Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir (GDB - TGG $\beta= -0.999$; SH= 0.458; $t= -2.183$; $p= 0.0311$). Yaş ve grup arasındaki etkileşim etkisinin de içsel durum terimleri puanları açısından anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$).

4.3.4 Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar öncelikle genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve yaş sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB çocukların anlama bölümünden yaşa göre aldıkları puanların karşılaştırılması Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisinin incelenmesine ilişkin İmer modeli sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde yaşın etkisinin incelenmesi

	B	SH	t	p
Kesişme	5.4278	0.2559	21.214	<0.0001***
Yaş	1.2582	0.2128	5.914	<0.0001***
Grup	3.1252	0.2941	10.627	<0.0001***
Yaş x Grup	-0.7591	0.2648	-2.867	0.00487**

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.19’da çıktıkları sunulan İmer modeline göre, MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları puanlar üzerinde yaşın istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir ($p<0.0001$). Yaş arttıkça TGG ve GDB olan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar artmıştır; ancak anlama bölümünden alınan puanlar açısından gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.0001$).

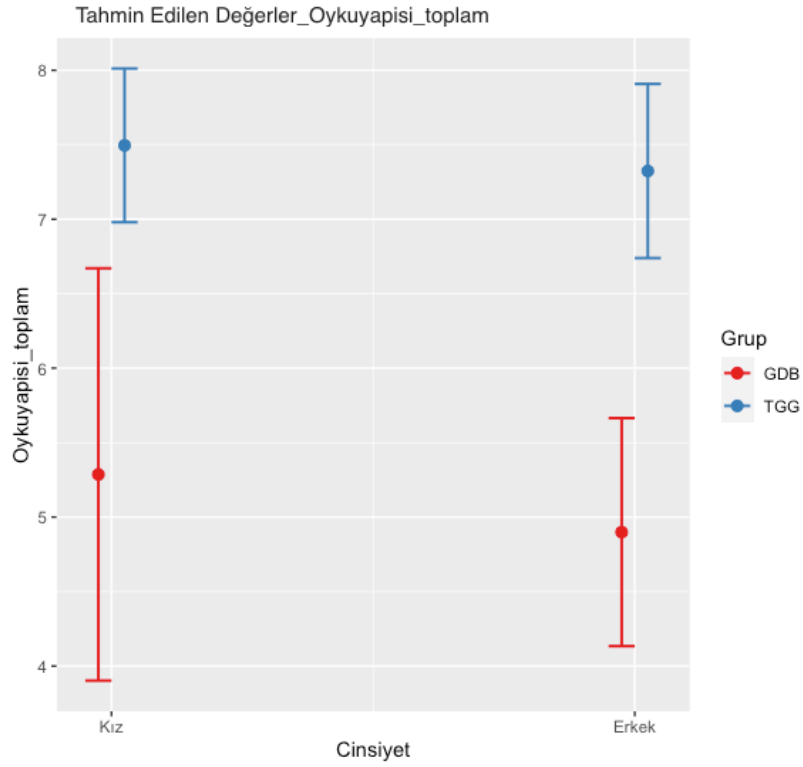
GDB olan çocuklar anlama bölümünden TGG çocuklara oranla daha düşük puanlar almıştır. Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir (GDB - TGG $\beta = -3.13$; SH= 0.294; $t = -10.627$; $p < 0.0001$). Yaş ve grup arasındaki etkileşim etkisi de anlama puanları açısından anlamlı bulunmuştur (GDB - TGG $\beta = -0.7591$; SH= 0.2648; $t = -2.867$; $p = 0.00487$). Başka bir deyişle, anlama puanlarının gruplar arasında yaşa göre farklılaştığı görülmüştür.

4.4. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Aldıkları Puanlar Üzerinde Cinsiyet Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmada yer alan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri) ve anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.4.1. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve cinsiyet sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyetin etkisinin incelenmesi Şekil 4.9'da verilmiştir.



Şekil 4.9. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesine ilişkin İmer modeli sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

	β	SH	t	p
Kesişme	5.2863	0.7064	7.484	<0.0001***
Cinsiyet	-0.3873	0.8071	-0.480	0.63233
Grup	2.2094	0.7538	2.931	0.00416**
Cinsiyet x Grup	0.2154	0.8998	0.239	0.81125

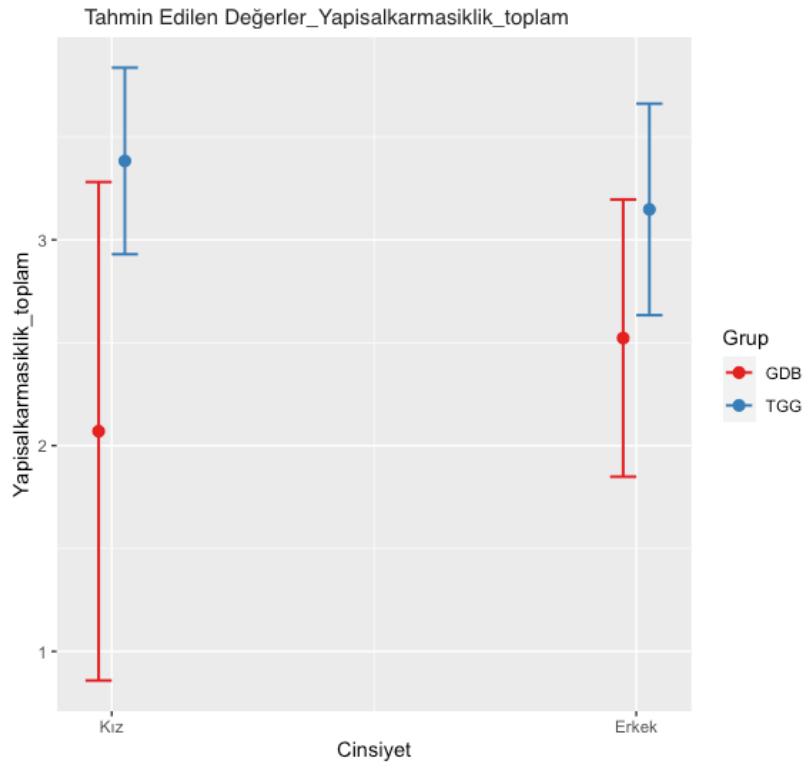
β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.20’de sonuçları sunulan İmer modelinden anlaşıldığı üzere, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları öykü yapısı puanları üzerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir ($p>0.05$); ancak öykü yapısından alınan puanların gruba göre farklılaştığı belirlenmiştir ($p=0.00416$). Gruplar arasındaki bu fark Tukey Post-hoc test kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda GDB çocukların TGG çocuklara göre daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir (GDB - TGG $\beta = -2.32$; SH= 0.45; $t = -5.146$; $p < 0.0001$). Cinsiyet ve grup arasındaki etkileşim etkisi ise anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.4.2. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları yapısal karmaşıklık puanları genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve cinsiyet sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi Şekil 4.10'da verilmiştir.



Şekil 4.10. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

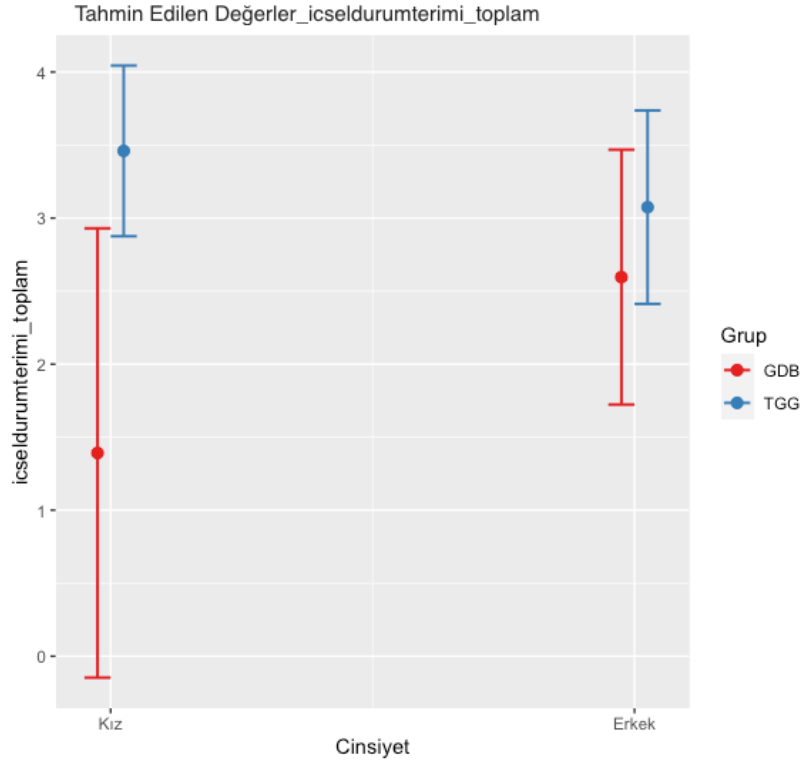
	β	SH	t	p
Kesişme	2.0697	0.6179	3.350	0.00117**
Cinsiyet	0.4527	0.7071	0.640	0.52349
Grup	1.3133	0.6598	1.991	0.044939*
Cinsiyet x Grup	-0.6881	0.7887	-0.872	0.38504

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.21’de yer alan lmer modeli sonuçları incelendiğinde, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları üzerinde cinsiyetin istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Gruplar arasında ise ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p= 0.044939$). Gruplar arasındaki bu farkı ortaya koymak üzere yapılan Tukey Post-hoc testi sonucunda GDB olan çocukların ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından TGG çocuklara göre daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür (GDB - TGG $\beta= -0.969$; SH= 0.395; $t= -2.455$; $p= 0.0157$). Gruplar arasındaki bu fark, grup ve anlatı görevi etkileşim etkisinden kaynaklanmaktadır (Bkz. Tablo 4.7).

4.4.3. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları öncelikle genel bir lmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve cinsiyet sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi Şekil 4.11’de verilmiştir.



Şekil 4.11. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisi

TGG ve GDB olan çocukların üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

	β	SH	t	p
Kesişme	1.3917	0.7850	1.773	0.0798
Cinsiyet	1.2041	0.9024	1.334	0.1854
Grup	2.0684	0.8397	2.463	0.0157*
Cinsiyet x Grup	-1.5893	1.0087	-1.576	0.1185

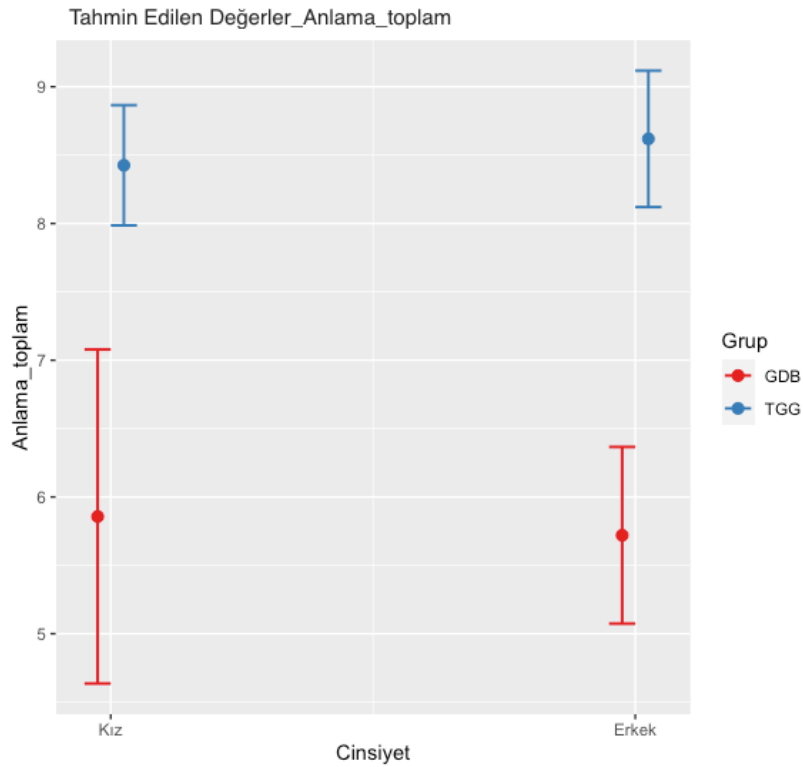
β= Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.22’de yer alan lmer modelinde görüldüğü üzere, MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları içsel durum terimleri puanları üzerinde cinsiyet etkisi anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$); ancak içsel durum terimleri puanları TGG ve GDB olan çocuklar arasında farklılaşmaktadır ($p= 0.0157$). Gruplar arasındaki bu farkı analiz etmek üzere yapılan Tukey Post-hoc testi sonucuna göre, TGG

kız ve erkek çocukların üretim bölümü içsel durum terimlerinden aldıkları puanlar GDB olan kız ve erkek çocuklara göre daha yüksektir. (GDB - TGG $\beta = -1.27$; SH= 0.505; $t = -2.520$; $p = 0.0132$). İmer modeline göre, cinsiyet ve grup arasındaki etkileşim etkisinin de cinsiyete göre anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > 0.05$).

4.4.4 Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

Çalışmaya katılan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar genel bir İmer modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bu modelde grup (TGG x GDB) ve cinsiyet sabit etki (fixed effect) olarak ve katılımcılar seçkisiz kesişme (random intercept) olarak eklenmiştir. TGG ve GDB olan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi Şekil 4.12’de verilmiştir.



Şekil 4.12. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisi

TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesine ilişkin lmer modeli sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden aldıkları puanlar üzerinde cinsiyet etkisinin incelenmesi

	β	SH	t	p
Kesişme	5.8571	0.6231	9.400	<0.0001***
Cinsiyet	-0.1371	0.7050	-0.195	0.846071
Grup	2.5688	0.6623	3.879	0.000169***
Cinsiyet x Grup	0.3303	0.7823	0.422	0.673634

β = Kestirim (estimate), SH= Standart Hata
p<0.05

Tablo 4.23'e göre, MAIN-TR anlatı aracı anlama bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları puanlar üzerinde cinsiyetin istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$); ancak anlama bölümünden alınan puanlar açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p= 0.000169$). Gruplar arasındaki bu farkı analiz etmek üzere yapılan Tukey Post-hoc testi sonucunda, GDB olan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanların TGG çocukların aldıkları puanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür (GDB - TGG $\beta= -2.73$; SH= 0.391; $t= -6.989$; $p<0.0001$). Cinsiyet ve grup arasındaki etkileşim etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.5. Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümlerinden Aldıkları Modifiye Edilmiş Puanların Karşılaştırılması

Bu bölümde çalışmada yer alan TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim (öykü yapısı) ve anlama bölümlerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu bağlamda öncelikle Lindgren'in çalışmasında (2019) açıklanan yöntem basamakları izlenerek üretim ve anlama bölümlerinden alınan puanların benzer olması sağlanmıştır; çünkü MAIN-TR anlama ve üretim puanları aynı anlatı bileşenlerini içermemektedir. Bu nedenle, üretim ve anlama yöntemleri arasında geçerli bir karşılaştırma yapmak için hem anlama hem de üretimde hedeflenen beş aynı bileşeni (Birinci bölümde yer alan başlangıç olayı olarak içsel durum terimi, Birinci bölüm amaç yapısı, İkinci bölüm amaç yapısı, Üçüncü bölüm amaç yapısı, Üçüncü bölüm

tepki içsel durum terimi) içeren ‘modifiye edilmiş (modified) üretim ve anlama puanları’ oluşturulmuştur. Modifiye edilmiş üretim ve anlama puanları maksimum 5’er puandır. Standart makro yapı üretim puanı ortam, girişimler ve sonuçları içerirken, modifiye edilmiş üretim puanı yalnızca amaçları ve içsel durum terimlerini, yani daha zor üretildiği düşünülen bileşenleri içermektedir.

4.5.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye edilmiş puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

TGG çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları puanlar yukarıda açıklanan makro yapı bileşenleri çerçevesinde modifiye edilerek her iki anlatı yönteminde de puanlar 5’er puana indirgenmiştir. Tablo 4.24’te TGG çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları modifiye edilmiş puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.24. *TGG çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi analiz sonuçları*

Grup	Anlatı Yöntemi	n	Ort.	SS	t	df	p
TGG	Üretim toplam	96	1.375	1.023	33.957	230.62	0.001***
	Anlama toplam	96	4.697	0.665			

Tablo 4.24 incelendiğinde, Bağımlı Örneklem t-testinin sonucuna göre TGG çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları modifiye edilmiş puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p < 0.001$). Yapılan analize göre TGG çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar üretim bölümünden aldıkları puanlardan daha yüksektir ($t = 33.957$; $df = 230.62$).

4.5.2. Gelişimsel Dil Bozukluğu olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye edilmiş puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları puanlar yukarıda açıklanan makro yapı bileşenleri çerçevesinde modifiye edilerek her iki anlatı yönteminde de puanlar 5’er puana indirgenmiştir. Tablo 4.25’te

GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları modifiye edilmiş puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.25. *GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye puanlara ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi analiz sonuçları*

Grup	Anlatı Yöntemi	n	Ort.	SS	t	df	p
GDB	Üretim toplam	32	1.041	1.110	9.1015	109.7	0.001***
	Anlama toplam	32	3.343	1.565			

Tablo 4.25'e göre, Bağımlı Örneklem t-testinin sonucunda GDB olan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümlerinden aldıkları modifiye edilmiş puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p < 0.001$). Yapılan analize göre GDB olan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar üretim bölümünden aldıkları puanlardan daha yüksektir ($t = 9.1015$; $df = 109.7$).

5. TARTIŞMA

Türkçe alanyazın incelendiğinde çocuklarda öyküleme becerilerini değerlendirmek üzere yapılan araştırmaların sayıca kısıtlı olduğu ve sözü edilen araştırmalardaki değerlendirme araçlarının genellikle dilimize uyarlanmaksızın orijinal versiyonlarıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında ise Türkçeye uyarlanan ilk anlatı değerlendirme aracı olan MAIN-TR, TGG ve GDB olan çocukların öyküleme becerilerini değerlendirmede kullanılmıştır. Böylece bu araştırmanın, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öyküyü üretme ve anlama becerileri açısından tipik gelişim gösteren akranlarından ayrıldığı becerileri belirleyerek dil ve konuşma bozuklukları alanındaki değerlendirme ve müdahale süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bir diğer önemli yönü ise çocukların öyküleme becerilerinin çevrimiçi ortamda değerlendirilmiş olması ve elde edilen sonuçların yüz yüze yapılan değerlendirme sonuçlarına benzer olmasıdır.

Öyküyü anlama ve üretme becerisi, iletişim bozuklukları alanında son zamanlarda oldukça ilgi gören bir araştırma konusudur (Botting, 2002; Diehl vd., 2006; Losh ve Capps, 2003; Norbury ve Bishop, 2003; Wetherell vd., 2007). Alanyazında yapılan öyküleme analizi çalışmalarından elde edilen bulgular tipik gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların öyküleme becerileri açısından farklılıklarını ortaya koymaktadır (Allen vd., 2011). Bu çalışmada, Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren (n= 96) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (n= 32) 45-89 ay aralığındaki toplamda 128 çocuğun öyküleme becerileri MAIN-TR aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma kapsamında MAIN-TR’de yer alan 4 öykü (Kedi, Köpek, Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler) ‘tekrar anlatım’, ‘model öykü’ ve ‘anlatım’ olmak üzere farklı anlatı görevinde çocuklara uygulanmış olup veriler makro yapısal boyutta analiz edilmiştir. Makro yapı çerçevesinde öyküyü üretme becerisinde ‘öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri’ ele alınırken; öyküyü anlama becerisinde öykü yapısını oluşturan bileşenlere ve zihin kuramına yönelik toplamda 10 soru ele alınmıştır.

Araştırmada yer alan TGG çocuklar 45-77 aylar arasında iken, GDB olan çocuklar 49-89 aylar arasındadır. Yaş aralıklarının belirlenmesinde GDB olan grubun dil gecikmesi olasılığına karşı TGG çocuklarla aralarında 4 ay zaman bırakılmıştır. Reilly ve diğerlerine göre (2010), 3 yaşın altındaki çocuklarda gelişimsel dil bozukluğunun tanınması özellikle zordur. 18-24 aylar arasında sınırlı sözcük dağarcığına sahip olan birçok küçük çocuk ileri yaşlarda akranlarını yakalayabilir; ancak bu yaş grubuyla yapılan

pek çok araştırma olmasına rağmen gecikmiş konuşması olan çocuklardan hangilerinin uzun vadede problemlerinin devam edeceğini yordamak oldukça güçtür. Bu nedenle, mevcut araştırma kapsamında 3 yaş ve altı çocuklar dahil edilmemiştir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte çocukların ileride dilsel açıdan sorun yaşamaya devam edip etmeyeceğini yordamak biraz daha kolaylaşmaktadır; 4 yaşındaki çocuklarda, bozulan dil işlevi alanlarının sayısı arttıkça, sorunların okul çağına kadar devam etme olasılığı da artmaktadır (Bishop ve Edmundson, 1987). 5 yaş ve üzerinde hala devam eden belirgin dil sorunları var ise bu durumun kalıcı hale gelmesi muhtemeldir (Stothard vd., 1998). Alanyazındaki gelişimsel dil bozukluğunun tanılanma yaşına dair bilgilere dayanarak bu çalışmada GDB olan çocukların yaş aralıkları 49-89 aylar arasında belirlenmiştir. Böylece, GDB olan çocukların yaşları TGG çocuklara göre daha ileridedir; ancak yapılan analizlerle gruplar arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, çalışmadaki katılımcıların yaş açısından homojen olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmaya dahil edilen tüm çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri TEDİL ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden aldıkları ham puanlar TEDİL kullanım kılavuzunda yer alan bilgilere göre (Topbaş ve Güven, 2013) standart puanlara dönüştürülmüş ve elde edilen puanlara göre katılımcıların genel dağılım ölçüsündeki yer ve düzeyleri belirlenmiştir. TGG çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testlerinden aldıkları standart puanlarının ≥ 90 , GDB olan çocukların ise TEDİL ifade edici dil alt testinden aldıkları standart puanların ≤ 89 olduğu saptanmıştır. Böylece katılımcıların katılım kriterlerine uygun olduklarına karar verilmiştir. Ardından, TEDİL'in alıcı ve ifade edici alt testlerinden alınan dil puanları açısından TGG ve GDB olan çocuklar karşılaştırılarak gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, TGG çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testlerinde GDB olan çocuklara göre daha yüksek performans sergiledikleri ortaya konmuştur.

Çalışmaya dahil etme kriterlerinden bir diğerine yönelik olarak tüm çocuklara RPM uygulanmış ve çocuklardan elde edilen puanlar RPM'nin yaşa göre puanlanmasına ilişkin tablodan yüzdelerle değerlendirilmiştir (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017; Bildiren, 2017). Böylece, çocukların uygulanan sözel olmayan zeka testinde gruplarına göre uygun puanları aldıkları belirlenmiştir. Ardından, TGG ve GDB olan çocuklar RPM testinden aldıkları puanlar açısından karşılaştırılmış ve gruplar arasında fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre, TGG çocukların RPM testinden aldıkları puanların GDB olan çocuklardan daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. TGG çocukların aldıkları puanlar %50

ve üzeri dilimde iken GDB olan çocukların aldıkları puanlar %25 ve üzeri dilimdedir; ancak elde edilen sonuca göre GDB çocuklarda zeka geriliği şüphesini doğuracak bir durum gözlenmemiştir (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017; Bildiren, 2017).

5.1. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öykü Üretim Becerilerinin Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında çocukların öyküyü üretme becerileri tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım olmak üzere üç anlatı görevi ile elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Öyküyü üretme becerisinde ‘öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri’ bileşenleri ele alınmıştır.

5.1.1. Öykü yapısı

Öyküler, öykünün geçtiği yer ve zamanın bildirilmesiyle başlar ve öykü yapısı bileşenleri ile devam eder. Çocuğun her bölümde üretmesi beklenen öykü yapısı bileşenleri; başlangıç içsel durum terimi, amaç, girişim, sonuç ve tepki içsel durum terimidir. Her bir öykü, öykü yapısı bileşenlerini içeren 3 bölümden (giriş-gelişme-sonuç) oluşmaktadır. Böylece, sözü edilen öykü yapısı bileşenlerinin üretimi için çocuğa birden fazla fırsat sunulmuş olur. Öykü yapısının değerlendirilmesinde MAIN-TR puanlama tablolarının yer aldığı puanlama formu kullanılır. Her bir çocuk 17 puan üzerinden değerlendirilerek öykü yapısı puanları elde edilir. Yapılan araştırmalara göre, çok az çocuğun öykü yapısı bileşenlerinin tümünü üretebildiği ve çoğu yetişkinin de 17 puana ulaşamadığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda, 17'nin altında bir puan almış olmak, mutlaka öyküleme becerisinin zayıf olduğunu göstermemektedir (Gagarina, Bohnacker ve Lindgren 2019).

Mevcut çalışmada yer alan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümü öykü yapısı bileşeninden aldıkları puanlar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları ve gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Boerma ve diğerlerinin (2016) çalışmasında dil bozukluğu olan tek dilli ve iki dilli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından daha az sayıda öykü yapısı bileşeni ürettikleri gözlenmiştir. Benzer olarak, Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Grup da (2020) tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan tek dilli çocuklarla yaptıkları

çalışmalarında öykü yapısı puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bildirmiştir; buna göre, gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük öykü yapısı puanları almışlardır.

Bu tez çalışmasının bir diğer bulgusu ise anlatı görevlerine göre öykü yapısı puanlarının farklılaşmadığıdır. Mevcut araştırma bulgusunun alanyazında MAIN değerlendirme aracını kullanan bir çalışmadan elde edilen bulguyla örtüştüğü görülmektedir (Maviş vd., 2012). Sözü edilen çalışmaya göre, çocukların anlatım ve tekrar anlatım görevlerinde aldıkları öykü yapısı puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup ise (2020) anlatım ve tekrar anlatım görevlerinde alınan öykü yapısı puanlarının tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda farklılaştığını bulgulamışlardır. Elde ettikleri bulguya göre çocuklar tekrar anlatım görevinde anlatım görevine kıyasla daha yüksek öykü yapısı puanları almışlardır. Bu tez araştırmasında ‘anlatım’ görevi tek başına uygulanmadığı için (öncesinde tekrar anlatım veya model öykü yer alıyor) öykü yapısından alınan puanların anlatı görevine göre farklılaşmadığı düşünülmektedir. Uygulamaların ‘tekrar anlatım-anlatım’ ve ‘model öykü-anlatım’ şeklinde yapılmasına MAIN’in orijinal versiyonundaki uygulama yönergeleri ve tablosu göz önünde bulundurularak karar verilmiştir (Bkz. Tablo 3.6).

Mevcut çalışma kapsamında, grupların öykü yapısı puanları açısından anlatı görevine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizler sonucunda gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların hem tekrar anlatım görevinde hem de model öykü sonrası anlatım görevinde öykü yapısı puanları açısından tipik gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans sergiledikleri saptanmıştır. Elde edilen bu bulgunun Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup’un (2020) çalışmasından elde edilen bulguyla benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Kuvač Kraljević ve diğerlerinin araştırmalarından elde ettikleri sonuca göre (2020), tipik gelişim gösteren çocuklar hem anlatım hem de tekrar anlatım görevlerinde aldıkları öykü yapısı puanları açısından dil bozukluğu olan akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha iyi performans sergilemişlerdir.

Bu araştırmadan öykü yapısına ilişkin elde edilen son bulguya göre ‘tekrar anlatım sonrası anlatım’ görevinde öykü yapısı puanları açısından gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, çocukların ‘tekrar anlatım sonrası anlatım’ (Anlatım1) görevi öncesinde bir örnek öyküleme yapmış olması ile açıklanabilir. Örneğin; çocuklar tekrar anlatım görevinde

‘Kedi’ öyküsünü dinlemiş ve ardından bu öyküyü tekrar anlatmışlardır. Sonrasında ise anlatım görevinde ‘Yavru Kuşlar’ öyküsünü dinlemeksizin resimlerine bakarak anlatmışlardır. Çocukların ‘Kedi’ öyküsünü anlatmış olmalarının, ‘Yavru Kuşlar’ öyküsünü daha iyi anlatmalarını sağladığı düşünülmektedir. Model öykü sonrası anlatım görevinde ise çocuklar model olarak ‘Kedi’ öyküsünü dinlemişler ve ardından ‘Yavru Kuşlar’ öyküsünü dinlemeksizin resimlerine bakarak anlatmışlardır. Dolayısıyla, çocuklar ‘model öykü sonrası anlatım görevi’ öncesinde bir üretim deneyimlememişlerdir. Bu durumun gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların performansını olumsuz etkilediği görülmüştür.

Bazı araştırmalar GDB olan ve olmayan çocukların ‘tekrar anlatım’ görevinde yaptıkları öykülemelerinin ‘anlatım’ görevinde yaptıkları öykülemelerden daha iyi olduğunu ortaya koyarken (Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016; Kuvaç Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup, 2020; Hayward, Gillam ve Lien, 2007; Liles, 1993; Schneider ve Dubé, 2005); bazıları ise GDB olan çocukların, ‘tekrar anlatım’ gerektiren bir anlatı görevinde, sadece ‘anlatıma’ kıyasla daha düşük performans sergilediklerini bildirmektedir (Reuterskiold Wagner vd., 1999; Reilly vd., 2004; Dodwell ve Bavin, 2007). Çocukların ‘tekrar anlatım’ görevinde daha iyi performans gösterdiğini bildiren araştırmacılar öyküyü ‘tekrar anlatmanın’ hem öyküyü anlamayı olumlu etkilediğini hem de öykü yapısını ve karmaşık cümleleri üretmeyi kolaylaştırdığını savunmaktadır (Gambrell, Koskinen ve Kapinus, 1991; Morrow, 1985). Çocukların ‘anlatım’ görevinde yaptıkları öykülemelerinin ‘tekrar anlatımdan’ daha iyi olduğunu bildiren araştırmacılar ise sözü edilen görevin çocuğun hayal gücünü kullanma özgürlüğünü artırdığını ve böylece çocuğun zihinsel sözlükçesini daha iyi yansıtabildiğini savunmaktadır. Böylece ‘anlatım’ görevi, çocukların bağımsız öykülemeler yapma becerileri hakkında ‘tekrar anlatım’ görevine kıyasla daha fazla bilgi sağlayabilmektedir (Schneider, Hayward ve Dubé, 2006).

5.1.2. Yapısal karmaşıklık

Yapısal karmaşıklık MAIN-TR’de üç düzeyde ele alınmaktadır; eylem/tepki sıralaması (Girişim+Sonuç), tamamlanmamış bölümler (Amaç, Amaç+Girişim, Amaç+Sonuç) ve tamamlanmış bölümler (Amaç+Girişim+Sonuç). Gagarina, Bohnacker ve Lindgren (2019), yapısal karmaşıklık bölümünün farklı şekillerde puanlanabileceğini; ancak yapısal karmaşıklığı değerlendirmenin en iyi yolunun bir çocuğun tamamlanmış ve

tamamlanmamış bölümleri ne sıklıkla üretmiş olduğunun hesaplanmasıyla elde edilebileceğini bildirmektedir. Buna göre, üretilen yapıların sıklıklarının hesaplanmasının ardından her bir yapı için MAIN-TR puanlama kılavuzuna göre ağırlıklı puanlar elde edilir. Böylece çocukların yapısal karmaşıklık düzeyleri ortaya konur.

Mevcut araştırmada TGG ve GDB olan çocukların farklı anlatı görevlerinde ürettikleri yapılar incelendiğinde, çocukların daha çok Girişim+Sonuç (GS) yapısını üretme eğiliminde oldukları, Amaç+Girişim+Sonuç (AGS) yapısını ise daha az sıklıkla ürettikleri görülmüştür. Buna göre, çocukların tamamlanmamış bölümleri daha sık ürettiklerini söylemek mümkündür. Öyküleme becerisi olayların zamansal ve nedensel ilişkilere göre planlı bir şekilde düzenlenip sıralanmasını gerektirmektedir. Çocuklar ancak 5-6 yaşlarına geldiklerinde öykülerinde tutarlı olarak zamansal sıralamayı yapıp neden-sonuç ilişkisini kurabilmektedir (Stadler ve Ward, 2005). Liles'e göre (1993), öykü karakterinin amacının, amaca yönelik girişimlerinin ve mantıklı bir sonun olduğu tam öykü bölümü üretimleri 5-6 yaşları arasında görülmektedir. Mevcut çalışmadaki TGG ve GDB olan çocukların büyük çoğunluğunun (n=83) 45-66 aylar arasında olduğu düşünüldüğünde tamamlanmamış öykü bölümlerini tamamlanmış öykü bölümlerinden daha sık üretmeleri beklenen bir sonuç olarak görünmektedir.

Bu çalışmada MAIN-TR üretim bölümü yapısal karmaşıklık bileşeninden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları puanlar incelendiğinde ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir; ancak anlatı görevlerine göre gruplar arasındaki farklara bakıldığında model öykü sonrası anlatım görevinde tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, model öykü sonrası anlatım görevinde GDB olan çocuklar TGG çocuklara göre ağırlıklı yapısal karmaşıklık bileşeninden daha düşük puanlar almışlardır ve gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer anlatı görevlerinde ise gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır; tekrar anlatım görevinde ve tekrar anlatım sonrası anlatım görevinde alınan ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. GDB olan çocukların model öykü sonrası anlatım görevinde aldıkları ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının diğer anlatı görevlerine kıyasla düşük olmasının, öncesinde bir üretim yapmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklar model öyküyü dinleyip anlama sorularını yanıtladıktan sonra resimleri gösterilen başka bir öyküyü

anlattıkları için performansları tekrar anlatım ve tekrar anlatım sonrası anlatıma oranla daha düşüktür. Son çalışmalar (Hayward, Gillam ve Lien, 2007; Liles, 1993; Schneider, Dubé ve Hayward, 2005) mevcut araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Sözü edilen çalışmalara göre, dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların tekrar anlatım sırasında daha uzun, daha detaylı ve dilbilgisel açıdan daha doğru dil örneklemeleri ürettikleri ortaya konmuştur. Model öykü anlatımı ise çocuğa daha çok bağlamsal destek sunmaktadır (Gagarina vd., 2012).

5.1.3. İçsel durum terimleri

İçsel durum terimleri, öykü karakterlerinin içsel/zihinsel durumlarına yönelik sözcük veya ifadelerdir. Dile özgü olan bu bileşen, çocuğun sözcük kullanımına dair bilgi vermektedir. İçsel durum terimleri algısal, fizyolojik, bilinçlilik, duygusal, zihinsel ve dilsel ifadeler olarak sınıflandırılabilir. İçsel durum terimlerinin puanlanmasında MAIN-TR puanlama formunda yer alan puanlama tablosu kullanılır. Mevcut çalışmada çocukların ürettikleri her bir içsel durum terimi sayılarak puanlar hesaplanmıştır. Yönergede belirtildiği üzere, çocuklar öyküde beklenen yapılar dışında üretimler yaptığında bu anlatımları yapısal karmaşıklık bölümü hesaplamasına dahil edilmemiş; ancak içsel durum terimlerinin sayımına dahil edilmiştir (Bkz. İçsel durum terimlerinin puanlanması). Örneğin; ‘Yavru Kuşlar’ öyküsü köpeğin kediyi kovalamasıyla ve anne kuşun yavru kuşlara sarılmasıyla sonlanmaktadır; ancak çocuklardan biri ‘...Sonra annesi de kuşların güzel güzel karınlarını *doyurmuş.*’ diyerek öyküyü devam ettirmiştir. Öyküde olmayan bu yapı yapısal karmaşıklık bölümünde puanlamaya dahil edilmemiş olmasına rağmen ‘doyurmuş’ fizyolojik terimi içsel durum terimi olarak sayıma dahil edilmiştir.

Bu araştırmada, TGG ve GDB olan çocukların MAIN-TR üretim bölümü içsel durum terimleri bileşeninden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre GDB olan çocukların içsel durum terimleri puanları açısından TGG çocuklardan daha düşük performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Anlatı görevlerine göre ise içsel durum terimlerinden alınan puanların gruplar arasında farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Bruner’e göre (1986), öykü anlatıcısı öykü karakterinin düşüncelerini, dürtülerini, içsel durumlarını ve sosyal bakış açısını yorumlayabilmelidir. Mevcut çalışmada, GDB olan çocukların karakterin bakış açısını anlamada ve karakterin içsel durumlarına yönelik çıkarımda bulunmada TGG çocuklara oranla daha düşük performans sergilediklerini

söylemek mümkündür. Elde edilen bu bulgu, alanyazındaki çalışmalardan (Boerma vd., 2016; Boerma vd., 2017; Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup, 2020) elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, tek dilli dil bozukluğu olan çocukların tek dilli tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az sayıda içsel durum terimleri ürettikleri bildirilmiştir.

5.2. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması

Öyküyü anlama becerileri tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım, model öykü ve model öykü sonrası anlatım olmak üzere dört anlatı görevinin uygulanması sonrasında çocuklara yöneltilen anlama soruları ile değerlendirilmiştir. Öyküyü anlama becerisinde makro yapı bileşenlerine yönelik 9 soru ve Zihin Kuramına yönelik 1 soru ele alınmıştır (Bkz. Anlama bölümünün puanlanması). Soyutlama ve çıkarım açısından farklı zorluk seviyelerine sahip olacak şekilde tasarlanan soruların her birine çocukların eşit derecede iyi cevap vermesi beklenmemektedir (Bohnacker ve Lindgren, 2020). Araştırmada yer alan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanlar MAIN-TR puanlama kılavuzunda yer alan puanlama tablosuna göre hesaplanmıştır.

Bu çalışmada yer alan TGG ve GDB olan çocukların öyküyü anlama sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde tüm çocukların öyküdeki karakterin amacına, tepki bildiren içsel durum terimine ve gerekçesine yönelik bileşenleri sorgulayan maddelere sıklıkla en fazla doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

van den Broek (1989), bir öyküyü kavramanın öyküde neyin önemli olduğunu anlayabilmekle ve bu bilgiyi anlaşılabilir bir şekilde düzenleyebilmekle mümkün olduğunu ileri sürer. Bir öyküde bilgi içeren birimleri ve bu birimler arasındaki ilişkileri anlamının altında yatan yapıyı açıklamak üzere Öykü Dilbilgisi Kuramı (Stein ve Glenn, 1979) ve Nedensel Ağ Kuramı (Trabasso ve Sperry, 1985; Trabasso ve van den Broek, 1985) ortaya atılmıştır. Öykü Dilbilgisi Kuramına göre, öyküdeki amaç-girişim-sonuç (AGS) yapıları bir öyküdeki en önemli birimler olup öykünün diğer yönlerine göre daha kolay hatırlanmaktadır. Nedensel Ağ Kuramına göre, bir birimin hatırlanma oranı birimin sahip olduğu nedensel bağlantıların sayısına göre artış gösterme eğilimindedir. Öykü karakterinin amacına yönelik birimler genellikle en fazla nedensel bağlantıya sahip olmaları sebebiyle en iyi hatırlanan birimlerdendir (Nezworski vd., 1982; Trabasso ve van den Broek, 1985; Trabasso ve Sperry, 1985; O'Brien ve Myers, 1987). Mevcut

araştırmada TGG ve GDB olan çocukların amaç-girişim-sonuç birimlerine yönelik soruları daha doğru yanıtlamalarının bu kuramlar çerçevesinde açıklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin; ‘Kedi’ öyküsüne ilişkin anlama sorularından ilkinde öykü karakterinin amacı sorgulanmaktadır, ‘*Kedi neden atlamış?*’ (Beklenen yanıt: *kelebeği yakalamak için/ kelebeği yemek istediği için/ karnı acıktığı için*). Bir diğer soru ise karakterin amaca yönelik girişimi sonrasında verdiği içsel tepkiye ve nedenine yöneliktir. ‘*Kedi kendini nasıl hissediyor?*’ ‘*Kedi neden ... hissediyor?*’ (Beklenen yanıt: *Kedi kendini iyi hissetmiyor/ kötü hissediyor/ mutsuz hissediyor/ canı acımış hissediyor + Çünkü kelebeği yakalayamadı/ kelebek kaçtı/ çalılıklara düştü*). Çalışmada yer alan çocuklar öykü karakterinin amacına ve amaca yönelik girişimi sonrasında verdiği tepkilere ilişkin çıkarım yaparak neden-sonuç ilişkisini kurabilmiştir.

Zihin Kuramına ilişkin sorunun yer aldığı 10. madde hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların model öykü ve tekrar anlatım görevlerinde yanıtlamada en çok hata yaptıkları madde olmuştur. Alanyazında MAIN ile yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, Zihin Kuramının gelişmesini yordayan anlama sorusunda çocukların oldukça zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmacılar, ortalama 6 yaşındaki bir çocukta MAIN’de incelenen çıkarımsal anlama becerisini işleme becerisinin henüz yeterince gelişmiş olmadığını ileri sürmüşlerdir. Karakterlerin motivasyonları ve psikolojik özelliklerine ilişkin yargıda bulunma becerisinin okul çağında daha da geliştiği belirtilmiştir (Levorato ve Roch, 2020; Bohnacker ve Lindgren, 2020). Mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Bu bulgu, öykü yapısı bileşenlerine (amaç-girişim-sonuç) kıyasla Zihin Kuramına ilişkin bilgiyi yordayan sorunun çocuklar için daha zorlayıcı olduğunu doğrular niteliktedir. Bunun yanında, tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ‘tekrar anlatım sonrası anlatım’ ve ‘model öykü sonrası anlatım’ görevlerinde Zihin Kuramını yordayan soruyu yanıtlamada görece daha yüksek performans sergilemişlerdir. Bu durum, çocukların dinledikleri bir öyküye nazaran kendi oluşturdukları öykülerde karakterin bakış açısına ilişkin yargıda bulunma becerilerinin daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır.

Öyküyü anlama becerilerini değerlendiren sorulardan alınan puanlar incelendiğinde, TGG ve GDB olan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, GDB olan çocukların TGG çocuklardan daha düşük anlama puanları aldıkları ortaya konmuştur. Boerma ve diğerleri (2017), öyküyü

anlama performansının dil bozukluğundan etkilendiğini, dil bozukluğu olan iki dilli çocukların dil bozukluğu olmayan akranlarına kıyasla daha düşük performans sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Mevcut çalışma bulgusunun alanyazındaki bulguyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan analizlere göre anlatı görevleri arasında da anlama puanları açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, tekrar anlatım görevinde alınan anlama puanlarının tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevinde alınan puanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuklar, dinledikleri bir öyküyü anlattıktan sonra yanıtladıkları anlama sorularından, dinlemedikleri bir öyküyü anlattıktan sonra yanıtladıkları anlama sorularına oranla daha yüksek puan almışlardır. Elde edilen bu bulgunun alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Maviş ve diğerlerinin çalışmasına göre (2012), çocukların tekrar anlatımı takip eden anlama sorularına, anlatımı takip eden sorulara kıyasla daha doğru yanıtlar verdikleri bulgulanmıştır. Mevcut araştırmanın sonucunda, anlama bölümünden alınan puanların ise gruplar arasında anlatı görevine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

MAIN anlatı aracı kullanılmaksızın farklı öyküleme aracı veya yöntemiyle yapılan (örn., ‘Kurbağa Neredesin?’ öyküsü, izletilen bir filmi anlatma, bir resme bakarak anlatma, izletilen bir videoyu anlatma, resim dizilerine bakarak anlatma gibi) çeşitli öyküleme analizi çalışmaları da tipik gelişim gösteren çocuklar ile dil bozukluğu olan çocukların öyküleme becerileri açısından farklılaştıklarını ortaya koymaktadır (Liles, 1985; Gillam ve Johnston, 1992; Scott ve Windsor, 2000; Fey vd., 2004; Newman ve McGregor, 2006).

5.3. Yaş Değişkeninin MAIN-TR Anlatı Aracı Üretim ve Anlama Bölümünden Alınan Puanlar Üzerindeki Etkisi

Öyküleme becerileri araştırmacılar tarafından gelişimsel bir süreç olarak düşünülmektedir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre öyküleme becerileri yaşla birlikte ilerleme göstermekte ve okul yıllarında üst düzeylere ulaşmaktadır (Crais ve Lorch, 1994; Işıtan ve Turan, 2014). Deneyim, duygular, düşünceler ve çocukluk benmerkezciliğinin ortadan kalkması gibi yaşa bağlı gelişimsel değişimler çocukların öykülerine ancak 4 yaşından sonra yansımaktadır (Engel, 1995). Çocuklar 5 yaşına geldiklerinde başlangıçların, bağlamların ve sonuçların olduğu, zamansal açıdan iyi organize edilmiş öyküler üretebilmektedir. Karakterin amaçlarının, sorunlarının,

sorunları çözmeye ilişkin planlarının ve mantıklı bir sonun olduğu tam öykü bölümleri olarak nitelendirilen yapıların üretimi ise yaklaşık 5-6 yaşlar civarında görülmektedir. Çocuklar 7 yaşlarına geldiklerinde ise girişim ve niyetlerin olduğu öyküler üretebilmektedir (Morrow, 1985; Liles, 1993; Morrow, 1985; Stein ve Glenn, 1979; Westby, 1991). 6-11 yaşları arasında ise çocuklar içsel durum terimlerinin üretimi konusunda gelişim göstermekte ve 9 yaş civarında içsel durum terimlerini ve duygusal yanıtlarını öykü karakterine dayandırmada yaşça daha küçük çocuklardan daha iyi performans sergilemektedirler (Stein ve Glenn, 1979; Berman ve Slobin, 1994).

Mevcut çalışmada MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümü öykü yapısı bileşeninden alınan puanlar üzerinde yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım olmak üzere tüm anlatı görevlerinde alınan öykü yapısı puanlarının her iki grupta da yaş arttıkça arttığı bulunmuş; ancak GDB olan çocukların TGG çocukları daha geriden takip ettikleri gözlenmiştir.

Yaşın yapısal karmaşıklık bileşeninden alınan ağırlıklı puanlar üzerindeki etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm anlatı görevlerinde yaş arttıkça yapısal karmaşıklıktan alınan ağırlıklı puanların arttığı görülmüştür; ancak gruplar arasında ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çalışmada yer alan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümü içsel durum terimleri bileşeninden aldıkları puanlar üzerinde yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (Maviş vd., 2011; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016) yaş ve içsel durum terimleri arasında anlamlı bir korelasyon gözlenmemiş olsa da içsel durum terimlerinin uygun kullanımının 6 yaş civarında gözlemlendiği bildirilmiştir. Mevcut araştırmada da alanyazındaki çalışmalara benzerlik gösterecek şekilde, içsel durum terimleri bileşeninden alınan puanlar üzerinde yaşın istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Bu durumun, içsel durum terimlerinin sayımında aynı sözcüklerin sayıma dahil edilmiş olmasından ve küçük yaştaki çocukların kullandıkları sözcükleri tekrarlama eğiliminde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin; tipik gelişim gösteren 65 aylık bir çocuk Yavru Keçiler öyküsünü anlatırken şu terimleri kullanmıştır: ‘Sonra onu çıkarmaya devam ederken tilki onu yemeye çok *sevinmiş*. Sonra keçi yavrusunu *görürken* kuş onu *görmüş*. Kuzu diğer yavrusunu *görünce* mutlu olmuştu keçi. Kuş onu *görünce* tilkiyi o keçiye *görünce* yemek istemiş ...’. Görüldüğü gibi ‘görmek’ algısal terimini çocuk 5 kez

kullanmış ve her üretimi sayıma dahil edildiği için içsel durum terimlerinden aldığı puan artmıştır.

MAIN-TR anlama bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları puanlar üzerinde ise yaşın istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Tekrar anlatım, tekrar anlatım sonrası anlatım, model öykü ve model öykü sonrası anlatım olmak üzere tüm anlatı görevlerinde yaş arttıkça anlama bölümünden alınan puanların her iki grupta da arttığı belirlenmiştir. Yine de anlama bölümünden alınan puanlar açısından GDB olan çocukların TGG çocuklardan daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların alanyazında MAIN anlatı aracı kullanılarak yapılmış çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Türkçe, İsveççe, Katalanca ve İtalyanca gibi farklı dillerde MAIN kullanılarak yapılan çalışmalar, anlatıda makro yapı bileşenleri üzerinde yaşın önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki çalışmalarda çocukların öyküyü anlama ve üretme becerilerinin yaşla birlikte geliştiği rapor edilmiştir (Maviş vd., 2011; Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016; Lindgren, 2019; Camus ve Aparici, 2020; Levarato ve Roch, 2020; Bohnacker ve Lindgren, 2020). Çocukların MAIN anlatı aracı üretim bölümünden aldıkları puanlardaki artış, katılımcıların yaşlarının ilerlemesiyle anlatılarına daha fazla sayıda makro yapı bileşenini dahil ettiklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, MAIN anlatı aracı anlama bölümünden alınan puanların 6 yaşındaki çocuklarda tavan puana ulaştığı, üretim bölümünden alınan puanların ise 6 yaşından 7 yaşına kadar artmaya devam ettiği gözlenmiştir (Camus ve Aparici, 2020). Lindgren'e göre (2019), çocuklar 6 yaşlarına geldiklerinde çalışılan bileşenler bağlamında bir platoya ulaşmaktadır.

MAIN anlatı aracı kullanılmaksızın farklı öyküleme araçlarıyla yapılan (örn., Balon Öyküsü, Kurbağa Neredesin? öyküsü, Anlatı Dili Testi gibi) çalışmalar da çocuklarda öyküleme becerilerinin yaşla birlikte gelişme gösterdiğini ve küçük yaş çocuklar ile büyük yaş çocuklar veya yetişkinler arasında öyküleme becerileri açısından farklılıklar gözlendiğini ortaya koymaktadır (Aksu-Koç, 1988; Küntay, 2002; Özcan, 2005; Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Muñoz, Gillam, Peña ve Gulley-Faehnle, 2003; Ukrainetz vd., 2005). Bunun yanında, öyküleme alanında çalışan araştırmacılar (Stadler ve Wars, 2005; McCabe ve Peterson, 1991; Peterson ve McCabe, 1983; Applebee, 1978; Muñoz vd., 2003), çocuklarda anlatının gelişimini belirli dönemlere ayırarak farklı yaş gruplarında farklı anlatı becerilerinin kazanıldığını vurgulamaktadır.

5.4. Cinsiyet Değişkeninin MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Üretme ve Anlama Bölümünden Alınan Puanlar Üzerindeki Etkisi

MAIN-TR anlatı aracı üretim bölümü öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri bileşenlerinden ve anlama bölümünden TGG ve GDB olan çocukların aldıkları puanlar üzerinde cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Buna göre, öyküleme becerilerinin kız ve erkek çocuklar arasında farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

Alanyazında MAIN anlatı aracı öyküyü üretme ve anlama bölümlerinden alınan puanlar üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olup olmadığını araştıran tek bir çalışma mevcuttur (Maviş, Tunçer ve Gagarina, 2016). Çalışmadan elde edilen bulguya göre MAIN anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden alınan puanlarda cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sözü edilen çalışma ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun örtüştüğü görülmektedir.

5.5. TGG ve GDB Olan Çocukların MAIN-TR Anlatı Aracı Öyküyü Üretme ve Anlama Bölümünden Aldıkları Modifiye Edilmiş Puanların Karşılaştırılması

MAIN-TR’de öykü üretimi ve öyküyü anlama olmak üzere iki bölüm vardır. Çocukların öyküleme becerileri bu iki bölümden biriyle veya her ikisi ile değerlendirilebilir. Üretim bölümünde öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri yer alırken; anlama bölümünde öyküyü anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Öyküyü anlama ve üretmeye yönelik karşılaştırmada Lindgren’in çalışması (2019) esas alınmıştır. Öyküyü anlama ve üretmeye yönelik puanlar aynı anlatı bileşenlerini içermediğinden anlama ve üretim puanlarının karşılaştırılmasında modifiye edilmiş puanlar belirlenmiştir. Buna göre hem anlama hem de üretim bölümlerinde hedeflenen makro yapı bileşenlerinden 5 tanesi ile (Birinci bölüm başlangıç olayı olarak içsel durum terimi, Birinci bölüm amaç yapısı, İkinci bölüm amaç yapısı, Üçüncü bölüm amaç yapısı ve Üçüncü bölüm tepki içsel durum terimi) modifiye edilmiş üretim ve anlama puanları oluşturulmuştur.

TGG çocukların modifiye edilmiş üretim ve anlama puanları incelendiğinde, çocukların öyküyü anlama puanlarının üretim puanlarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. GDB olan çocukların modifiye edilmiş üretim ve anlama puanları incelendiğinde ise bu çocukların da öyküyü anlama puanlarının üretim puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lindgren’in çalışmasına göre (2019), çocuklar öyküyü

anlama bölümünden üretime oranla daha yüksek puanlar almıştır. Gagarina, Bohnacker ve Lidgren'e göre (2019), 4 yaşından büyük tipik gelişim gösteren pek çok çocuk ve gelişimsel dil bozukluğuna sahip kimi çocuklar, anlama bölümünde üretim bölümüne kıyasla görece yüksek puanlara ulaşabilmektedir. Mevcut çalışma bulgularının alanyazındaki çalışmalardan elde edilen bulgularla benzer olduğu görülmüştür.

6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonuçlarına, sınırlılıklarına ve ileride yapılacak anlatı çalışmalarına ilişkin önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, 45-89 aylar arasındaki tipik gelişim gösteren (n= 96) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (n= 32) toplamda 128 çocuğun öyküleme becerileri MAIN-TR aracılığıyla çevrimiçi ortamda uzaktan değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda çocukların öyküyü anlama ve üretme becerileri makro yapı boyutunda analiz edilerek gruplar arasında karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir.

TGG ve GDB olan çocukların öykü üretim becerilerinin karşılaştırılmasında üretim bölümünü oluşturan öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri puanları analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, GDB olan çocukların öykü yapısı ve içsel durum terimleri puanları açısından TGG çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Yapısal karmaşıklık puanları açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. TGG ve GDB olan çocukların yapısal karmaşıklık değerlendirmesi sonucuna göre, tüm çocukların genellikle tamamlanmamış bölüm olan Girişim+Sonuç (GS) yapılarını ürettikleri bulunmuştur.

Araştırmada yer alan çocukların öyküyü anlama becerilerinin karşılaştırılmasında ise anlama bölümünden alınan puanlar analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlere göre, GDB olan çocukların anlama açısından TGG çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük performans sergiledikleri gözlenmiştir. Anlama sorularına verilen yanıtların sıra ortalamaları incelendiğinde çocukların öykü yapısı bileşenlerine yönelik maddeleri daha yüksek oranda doğru yanıtladıkları, zihin kuramına ilişkin maddeyi ise daha az oranda doğru yanıtladıkları belirlenmiştir.

Öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri puanlarında anlatı görevine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Anlama bölümünden alınan puanlarda ise anlatı görevine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tekrar anlatım görevinde alınan anlama puanlarının tekrar anlatım sonrası anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde alınan anlama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile; öykünün anlaşılması özellikle tekrar anlatımda daha yüksek olarak saptanmıştır.

Öykü yapısı ve ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarının gruplar arasında anlatı görevlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. GDB olan çocukların tekrar anlatım ve model öykü sonrası anlatım görevlerinde aldıkları öykü yapısı puanlarının TGG çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Model öykü sonrası anlatım görevinde GDB olan çocukların TGG çocuklara kıyasla daha düşük ağırlıklı yapısal karmaşıklık puanlarına sahip oldukları ortaya konmuştur. İçsel durum terimleri ve anlama puanlarının ise gruplar arasında anlatı görevlerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Yaşın öykü üretme ve öyküyü anlama becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde hem TGG hem de GDB olan çocuklardan alınan öykü yapısı, ağırlıklı yapısal karmaşıklık ve anlama puanları üzerinde yaşın anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Buna göre, her iki grupta da yaş arttıkça öykü yapısı, ağırlıklı yapısal karmaşıklık ve anlama puanlarının arttığı görülmüştür. Yaşın artmasıyla birlikte öykü yapısı, ağırlıklı yapısal karmaşıklık ve anlama puanları açısından grupların performanslarının birbirlerine yaklaştığı belirlenmiştir. İçsel durum terimleri puanlarında ise yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Cinsiyetin ise öykü üretme ve öyküyü anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, TGG ve GDB olan çocukların aldıkları öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çalışmada yer alan çocukların MAIN-TR anlatı aracı üretim ve anlama bölümünden aldıkları modifiye edilmiş puanlar incelendiğinde her iki grupta yer alan çocukların anlama bölümünden aldıkları puanların üretim bölümünden aldıkları puandan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma, TGG ve GDB olan 45-89 ay aralığındaki çocukların öyküleme becerilerini betimleyip karşılaştırması yönünden önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen betimsel ve karşılaştırmalı bulguların dil ve konuşma terapisi alanında gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla çalışan terapistlere değerlendirme ve müdahale süreçlerinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Gelişimsel dil bozukluğuna sahip çocukların dil becerilerini standardize değerlendirme araçları ile değerlendirmenin yeterli olmadığı durumlarda öyküleme becerilerini değerlendirmek alternatif yöntemlerden biri olarak düşünülebilir.

6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sahip olduğu sınırlılıklar aşağıda ifade edilmiştir;

1. Uygulama sürecinin COVID-19 (Koronavirüs hastalığı-2019) pandemisine denk gelmesi çalışmanın hem örnekleminin belirlenmesi sürecini hem de veri toplama aşamalarını etkilemiştir. Sağlıklı verilere ulaşmak amacıyla araştırma katılımcıları olan tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların ulaşılabilir olmasına ve ebeveynlerinin gönüllü katılımı onaylamasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın örnekleme kartopu ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenmiş olup bu durum olasılıksız örnekleme yöntemlerinden birinin seçimini engellemiştir.
2. Yüz yüze uygulanması planlanan dil, biliş ve anlatı değerlendirme araçları global düzeyde yaşanan olağanüstü koşullar nedeniyle yazarlarının sözlü onayı ile Zoom Uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır.
3. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların işitme değerlendirmeleri Kulak Burun Boğaz Hekimi tarafından yapılamamıştır. Uygulamalar öncesinde çocuğa dair bilgilerin aileden alındığı MAIN-TR Bilgi Formu aracılığıyla çocukların işitmelerinde herhangi bir sorun olup olmadığı sorgulanarak aile beyanı esas alınmıştır.

6.3. Öneriler

Araştırmanın yukarıda sözü edilen sınırlılıkları dikkate alındığında;

1. MAIN-TR'nin daha geniş bir örneklem grubuna uygulanmasının ve yüz yüze uygulandığında elde edilen sonuçlarla bu çalışmadan elde edilen bulguların karşılaştırılmasının ileri dönem çalışmalar açısından gerekli olabileceği düşünülmektedir.
2. Bu tez çalışması kapsamında MAIN-TR anlatı aracı öyküyü üretme ve anlama bölümlerinden alınan puanlar tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda incelenmiştir. Bu grupların yanı sıra Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Down Sendromu, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), İşitme Kaybına Bağlı Dil Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü gibi farklı klinik gruplara dahil olan çocuklarla da çalışılması gerekli görülmektedir.
3. MAIN ile yürütülen son çalışmalar, daha büyük yaşlardaki çocuklarda, ergen ve yetişkinlerde de sözü edilen değerlendirme aracının kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. Buna göre, dil ve konuşma bozuklukları alanında önemli bir yeri olan

afazili bireylerin anlatı becerilerinin MAIN-TR aracılığıyla incelenmesi de öneriler arasındadır.

4. Çalışmada tek dilli tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri araştırılmıştır. İki dilli tipik gelişim gösteren ve iki dilli gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların da anlatı becerilerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.
5. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar 45-89 ay aralığındadır. İleride yapılacak çalışmalarda okul dönemi çocukların hem sözel hem de yazılı anlatı becerilerinin araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
6. Mevcut çalışmada tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların öyküyü üretme becerileri makro yapı çerçevesinde incelenmiştir. İleride yürütülmesi planlanan araştırmalarda çocukların öyküleme becerilerinin mikro yapı çerçevesinde incelenmesinin de yararlı olacağı düşünülmektedir.
7. Bu araştırma kapsamında MAIN-TR anlatı aracı ‘tekrar anlatım’, ‘tekrar anlatım sonrası anlatım’, ‘model öykü’ ve ‘model öykü sonrası anlatım’ görevlerinde uygulanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda ‘anlatım’ görevinin tek başına ele alınmasının ve elde edilen verilerin bu çalışmadan elde edilen bulgularla karşılaştırılmasının anlatı görevlerine ilişkin daha detaylı bilgi vermesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.
8. MAIN-TR yapılandırılmış, manueli olan ve puanlaması açıkça belirtilmiş bir anlatı değerlendirme aracı olması bakımından terapistler tarafından klinikte çeşitli vaka gruplarıyla kullanılması önerilmektedir.
9. Klinikte anlatı değerlendirmesi yapmak isteyen bir terapistin hangi anlatı görevini uygulayacağına karar verme aşamasında danışanın dilsel çıktılarını göz önünde bulundurması önerilebilir. Öncelikle ‘anlatım’ görevi tercih edilerek değerlendirme yapılabilir; ancak çocuktan çıktı alınamaması durumunda aynı öykü ‘tekrar anlatım’ veya ‘model öykü’ görevinde uygulanmalıdır.
10. Uygulayıcı ‘tekrar anlatım’ görevinde çocuğa ‘Şimdi sana bir hikaye anlatacağım/dinleteceğim. Bu hikayeyi çok iyi dinle; çünkü bittiğinde aynı hikayeyi sen bana anlatacaksın’ yönergesini verdiğinde çocukların ‘aynısını anlatamama kaygısını’ taşıdıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda uygulamacının ‘Aynısı olmak zorunda değil, ben sana resimlerini göstereceğim. Dinlediğin hikayeyi resimlerine

bakarak aklında kaldığı kadarıyla bana tekrar anlatmanı istiyorum.’ şeklinde yönergeyi manipüle etmesi önerilebilir.

11. Çevrimiçi yapılacak anlatı değerlendirmesinde çocuğun uygulayıcıdan çekinmesi ve sessiz kalmayı tercih etmesini engellemek adına uygulayıcı kamerasını kapatarak çocuğu görmediğini belirtebilir. Böylece çocuk izleniyor olma kaygısı taşımayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aarssen, J. (1996). Relating events in two languages: Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age. *Tilburg: Tilburg University Press.*
- Akıncı, M. A., and Jisa, H. (1998). Development of Turkish clause linkage in the narrative texts of Turkish-French bilingual children in France. In A. Göksel & C. Kerslake (Eds.), *Studies on Turkish and Turkic languages: Proceedings of the 9th International Conference on Turkish Linguistics.* Wiesbaden: Harrassowitz.
- Akıncı Oktay, S. (2006). Türk çocuklarının kişisel deneyim anlatılarının sosyodilbilimsel analizi üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(03), 293-305.*
- Aksu-Koç, A. (1988). Simultaneity in children's narratives: The development of cohesion in discourse. *Studies in Turkish Linguistics* (s. 55-78). Ankara: METU.
- Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. In R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 217–255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allen, M.M., Ukrainetz, T.A., and Carswell, A.L. (2012). The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers, American Speech-Language Hearing Association, *Language Speech and Hearing Services in Schools, Vol. 43, 205-221, April 2012.*
- Andreou, G., & LEMONI, G. (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual pre-school and primary school children with developmental language disorder (DLD): a systematic review. *Open Journal of Modern Linguistics, 10(05), 429-458.*
- Antonićević, S., Muckley, S. A., & Müller, N. (2020). The role of consistency in use of morphosyntactic forms in child-directed speech in the acquisition of Irish, a minority language undergoing rapid language change. *Journal of Child Language, 47(2), 267-288.*
- Applebee, N.A. (1978). *The child's concept of a story.* Chicago: University of Chicago Press.
- Astington, J. W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. *Narrative thought and narrative language, 151-171.*

- Auza, B. A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71(2018), 52-60.
- Backus, A. (1992). Patterns of language mixing: A study in Turkish-Dutch bilingualism. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Berman, R., and Slobin, D. I. (Eds.). (1994). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bildiren, A., & KARGIN, T. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 19-37.
- Bildiren, A. (2017). Reliability and validity study for the coloured progressive matrices test between the ages of 3-9 for determining gifted children in the pre-school period. *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 5, No. 11.
- Bishop, D. V. M., and Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V. M. (2004). Expression, reception and recall of narrative instrument. London: Harcourt Assessment.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- 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.

- Bloom, L., and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities: LD 3. *Bulletin of the Orton Society*, 115-133.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 626-638.
- Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible?. *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76.
- Boeschoten, H. E. (1990). Acquisition of Turkish by immigrant children: A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6.
- Bohnacker, U., Lindgren, J. (2020). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child? In: Armon-Lotem, Sharon & Grohmann, Kleantes (ed.), *LITMUS in Action: Cross-comparison studies across Europe Amsterdam: John Benjamins Publishing Company Trends in Language Acquisition Research (TILAR)*.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camus, A. and Aparici, M. (2020). Adapting the multilingual assessment instrument for narratives (MAIN) to Catalan. Gagarina, N. and Lindgren, J. (Eds.) *ZASPIL*, Nr. 64.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 193-204.
- Chatterjee, S. and Hadi, A.S. (2006). *Regression Analysis by Example*. Fourth Edition, John Wiley and Sons, Inc. Publication, New Jersey and Canada.
- Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders*.

- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791-808.
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 83-98.
- Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218.
- Doğan, N. (1980). İstatistik Astronomi I, Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Duinmeijer, I., De Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language Communication Disorders*, 47(5), 542-555.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. Henry Holt and Company.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of educational Psychology*, 78(5), 358.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318.
- Furman, R., & Ozyurek, A. (2006). The use of discourse markers in adult and child Turkish oral narratives: Şey, yani and işte. In *Advances in Turkish linguistics* (pp. 467-480). Dokuz Eylül University Press.
- Gabaj, M., & Kuvač Kraljević, J. (2019). Označavanje likova u dječjem pripovjednom diskursu. *Logopedija*, 9(2), 40-49.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., and Walters, J. (2000). New language versions of MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, Natalia Gagarina & Josefín Lindgren (Eds.), *ZASPiL* 64 – August 2020.
- Gagarina, N., Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2019). Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 190-208.

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., IBalčiūnienė, I., Bohnacker, U., and Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, *ZASPĪL*, Nr. 56.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child development*, 1014-1023.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1303-1315.
- Gillam, R. B., & Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 30-42.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *TNL: Test of narrative language*. Austin, TX: Pro-ed.
- Glasgow, C., & Cowley, J. (1994). Renfrew Bus Story test-North American Edition. *Centreville, DE: Centreville School*.
- Goldberg, M. C., Mostofsky, S. H., Cutting, L. E., Mahone, E. M., Astor, B. C., Denckla, M. B., & Landa, R. J. (2005). Subtle executive impairment in children with autism and children with ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(3), 279-293.
- Guo, L. Y., Tomblin, J. B., & Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 722-738.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197.
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2).
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(3), 132-147.

- Han, Y. (2018). Strong narrative assessment procedure (SNAP), 2nd Edition. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102255-1.
- Harris, J. C. (2013). New terminology for mental retardation in DSM-5 and ICD-11. *Current opinion in psychiatry*, 26(3), 260-262.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1008-1015.
- 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.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B., & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech Language Pathology*, 16, 235-245.
- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.
- 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.
- Heilmann, J. J., Rojas, R., Iglesias, A., & Miller, J. F. (2016). Clinical impact of wordless picture storybooks on bilingual narrative language production: A comparison of the 'Frog' stories. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 339-345.
- Hoffman, L. M. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage: Telling the whole story. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 329-343.
- Hughes, D. L., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Işıtan, S. ve Doğan, Ö. (2011). An examination of 1st, 2nd, and 3rd grade elementary school students' story-telling skills based on narrative analysis. *Education and Science*, Vol 40(177), 175-186.
- Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105-124.

- John, S. C. F. (2001). Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder. Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/16510/1/MQ63061.pdf>.
- John, S. F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology, 18*(1-2), 91-113.
- Jones, S. T. (2015). Story generation in five school-aged children with language impairment. All Theses and Dissertations, 6143.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). A functional approach to child language: A study of determiners and reference (Vol. 24). Cambridge University Press.
- Kesici T. ve Kocabaş Z. (2007). Biyoistatistik. İkinci Baskı, Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Yayın No: 94.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2012). Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment. *Applied Psycholinguistics, 33*(2), 281-303.
- Klop, D. (2011). The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment, Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(47), s. 480-495.
- Kort, W., Schittekatte, M., & Compaaan, E. (2010). CELF-4-NL: Clinical evaluation of language fundamentals.
- Kökçınar-Kaya, E. (2014). An analysis of conversational narratives in Turkish. Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences Department of Linguistics, PhD. Dissertation, Ankara.
- Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., & Vdović Gorup, I. (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and children with developmental language disorder. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 29*(3), 453-470.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. (2017). lmerTest package: tests in linear mixed effects models. *Journal of statistical software, 82*(1), 1-26.
- Küntay, A. C., & Ervin-Tripp, S. M. (1997). Narrative structure and conversational circumstances. *Journal of Narrative and Life History, 7*(1-4), 113-120.

- Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes*, 33(1), 77-101.
- Küntay, A. C., & Koçbas, D. (2010). Effects of lexical items and construction types in English and Turkish character introductions in elicited narrative. na. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura ve Ş. Özçalışkan (Eds.) *Crosslinguistic Approaches to The Psychology of Language: Research in The Tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 81-92). New York, London: Psychology Pres, Taylor ve Francis Group.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Levorato, C. and Roch, M. (2020). Italian adaptation of the multilingual assessment instrument for narratives. Gagarina, N. and Lindgren, J. (Eds.) *ZASPİL*, Nr. 64.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1), 123-133.
- 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.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 415-425.
- 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.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(3), 239-251.
- Louchheim, A. (2012). A preliminary investigation of a narrative structure awareness task used with early elementary school children. Thesis, Florida State University. Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/uhm/76>.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Laukkanen, P., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(6), 413-427.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology*, 9(1), 111-151.

- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434.
- Maviş, İ., Tunçer, M. and Akyıldız, D. (2011). Administering the Baby Birds to bilingual children speaking Turkish-Kurdish (TR/KR) and monolingual children speaking Turkish. Poster session presented at COST ACTION IS0804 Fifth MC & WGs Meeting, Malta.
- Maviş, İ., Gagarina, N., Tunçer, M., Ünal, Ö., Yeleğen, D., Akyıldız, D., et al. (2012). Administering the telling (Baby birds/Baby goats) & re-telling (Cat/Dog) stories to Turkish-German bilingual children living in Berlin. Paper presented at COSTACTION IS0804 SixthMC&WGsMeeting, Berlin.
- Maviş, İ. ve Tunçer, M. (2012). MAIN Türkçe Versiyonu (MAIN-TR). *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89.
- Maviş, İ., Tunçer, M. ve Selvi-Balo, S. (2020). The adaptation of MAIN to Turkish. *ZAS Papers in Linguistics* 64, 249-256.
- Mayer, M. (1967). *A boy, a dog, and a frog*. New York: Dial.
- Mayer, M. (1969). *Frog where are you?* Dial books for young readers. New York: A Division of Penguin Putnam Inc.
- Mayer, M. (1971). *A Boy, a Dog, a Frog, and a Friend*. New York, NY: Dial.
- Mayer, M. (1974). *Frog goes to dinner*. New York: Penguin.
- Mayer, M., (1975). *Frog on His Own*. New York, NY: Dial.
- Mayer, M., and Mayer, M. (1975). *One frog too many*. New York: Penguin.
- McCabe, A., Allyssa, M., & Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing narrative structure*. Psychology Press.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1996). Evaluating narrative discourse skills. *Assessment of communication and language*, 6, 121-141.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(3), 438-447.

- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15(2), 142-154.
- Miller, Rhonda D., "The Effects of Story Grammar on The Oral Narrative Skills of English Language Learners With Language Impairments" (2013). All Dissertations. 1402. https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1402.
- Montgomery, J. W., Polunenko, A., & Marinellie, S. A. (2009). Role of working memory in children's understanding spoken narrative: A preliminary investigation. *Applied psycholinguistics*, 30(3), 485-509.
- 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., and Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 332–342. doi:10.1044/0161-1461.
- Nezworski, T., Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). Story structure versus content in children's recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21(2), 196-206.
- Newman, R. M., and McGregor, K. K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1022–1036.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38(3), 287-313.
- Norris, J. A., & Bruning, R. H. (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53(4), 416-424.
- O'Brien, E. J., & Myers, J. L. (1987). The role of causal connections in the retrieval of text. *Memory & Cognition*, 15(5), 419-427.
- Özcan, M. (2005). The Emergence of Temporal Elements in Narrative Units Produced by Children from 3 to 9 plus 13. (Unpublished PhD Thesis) Ankara: Middle East Technical University.
- Özcan, M. (2007). Developmental differences in the use of tense aspect modality in narratives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 221-231.

- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., and Insalaco, D.M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew bus story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 390–399.
- 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.
- Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence. Assessment and Intervention* (2nd ed). St Louis,MO: Mosby.
- Pearson, B. Z. (2002). Bilingual Infants: What we know, what we need to know. In M. Suarez-Orozco & M. Paez (Eds.), *Latinos: Remarking America* (pp. 306-320). Berkeley, CA: University of California Press.
- Pearson, B. Z., & de Villiers, P. A. (Eds.). (2005). *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of child language*, 17(2), 433-455.
- Raven, J., Raven, J.C.ve Court, J.H. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. Raven Manual: Section 2. USA: Pearson.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5*.
- 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.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., ... & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), e1530-e1537.
- Renfrew, C. (1995). *Renfrew Bus Story Manual: A Test of Narrative Speech* (3rd ed.). Oxford, United Kingdom: Renfrew/ Winslow.
- Renfrew, C. E. (1969). *The bus story: A test of continuous speech*. North Place, Old Headington: Oxford.
- Renner, T. (1988). *Development of temporality in children's narratives*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

- Reuterskiold Wagner, C., Sahlen, B., & Nettelblatt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113–137.
- 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.
- Rudolph, J. M. (2017). Case history risk factors for specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 991-1010.
- Schlichting, L. (2005). Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL. Dutch version. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Schlichting, J., & Lutje Spelberg, H. (2010), Schlichting Test voor Taalbegrip: Manual, Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Publication: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>.
- Schneider, P. and Dubé, R.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology* 14(1), 52–60.
- 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.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324-339.
- Sinzig, J., Morsch, D., Bruning, N., Schmidt, M. H., & Lehmkuhl, G. (2008). Inhibition, flexibility, working memory and planning in autism spectrum disorders with and without comorbid ADHD-symptoms. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 2(1), 1-12.
- Soodla, P., and Kikas, E. (2010). Macrostructure in the narratives of Estonian children with typical development and language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321–1333.
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.

- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80.
- Starkweather, J. (2010). Linear Mixed Effects Modeling using in R. University Information Technology.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2(1979), 53-120.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418.
- Strong, C. J. (1998). The strong narrative assessment procedure. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Swanson, L., Fey, M., Mills, C., and Hood, L. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 131-143.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayınevi.
- Tannock, R., Purvis, K. L., & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of abnormal child psychology*, 21(1), 103-117.
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of communication disorders*, 30(4), 325-344.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and hearing*, 36(0 1), 76S.
- Topbaş, S. and Güven, S. (2011). Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Turkish Early Language Development Test-3). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torrance, N., and Olson, D. R. (1984). Oral language competence and the acquisition of literacy. In A. D. Pellegrini and T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp. 167–182). Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and language*, 24(5), 595-611.

- Trabasso, T., & Van Den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of memory and language*, 24(5), 612-630.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., and Harm, H. M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363–1377. Doi: 10.1044/1092-4388.
- Ukrainetz, T. A. (2006). Teaching narrative structure: Coherence, cohesion, and captivation. In T. A. Ukrainetz (Ed.), *Contextualized language intervention: Scaffolding PreK–12 literacy achievement* (pp. 195–246). Austin, TX: Pro-Ed.
- van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference- making in judging the importance of story statements. *Child development*, 60, 286-297.
- Verhoeven, L., and Vermeer, A. (2001). *Taaltest Alle Kinderen (TAK) (Language Test for All Children)*. Arnhem, The Netherlands: CITO.
- Walach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby.
- Westby, C. E. (1991). Assessing and remediating text comprehension problems. In A. Kamhi and H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95-113.
- Whitehouse, A. J., Shelton, W. M. R., Ing, C., & Newnham, J. P. (2014). Prenatal, perinatal, and neonatal risk factors for Specific Language Impairment: A prospective pregnancy cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1418-1427.

EK-1 Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 25.09.2019

Protokol No: 74714

Tarih: 31.10.2019



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sağlık Bilimleri
BAŞLIK:	Tipik Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Türkçe Konuşan 36-72 Ay Aralığındaki Çocuklarda Anlatı Değerlendirme Aracının (MAIN-TR) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İknur MAVİŞ
TEZ YAZARI:	Semra SELVİ BALO
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2 DİLKOM Uygulama İzin Yazısı

Ana.Üni.: 13.11.2019-89670



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama
Merkezi (Dilkom) Müdürlüğü



Sayı : 16342588-399
Konu : Doktora Tezi İzni Hk

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 13/11/2019 tarihli ve 89275 sayılı yazı.



kapsamındaki çalışmalarını Merkezimizde yapması uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Müdür

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-3 MEB Uygulama İzin Yazısı

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 17/12/2019-E.103526



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.24337047
Konu : Araştırma İzni

06.12.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 19/11/2019 tarih ve 24163250 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Semra SELVİ BALO'ya ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:1-Valilik Oluru

BELESENİN
ELKİŞİHİR VALİLİĞİ
09 Aralık 2019
Tarih: 17/12/2019
Önder ÖLKE
Müdür

Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A. YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile oluşturulmuştur. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8d43-26b9-3a65-b6df-a27c koda ile teyit edilebilir.

EK-3 MEB Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.24163250
Konu : Araştırma İzni

05/12/2019

VALİLİK MAKAMINA



Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../12/2019

Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyüklere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.A.YILDIZ - BİLİŞİ
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgun.meb.gov.tr> adresinden ad79-eae7-321c-befd-f8cf kodu ile teyit edilebilir.

EK-4 VELİ ONAM FORMU

VELİ ONAM FORMU

Bu çalışma, "Tipik Gelişim Gösteren ve Dil Bozukluğu Olan Tek Dilli Türkçe Konuşan 36-72 Ay Aralığındaki Çocuklarda Anlatı Değerlendirme Aracının (MAIN-TR) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı bir araştırma çalışması olup dil bozukluğuna sahip çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılması planlanan bir değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Dil ve Konuşma Terapisi alanının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuza dil bozukluğunu değerlendirme aracı (TEDİL) ve sözel olmayan zekayı değerlendirme aracı (RAVEN) uygulanacak, ardından çocuğunuzun anlatı becerisini değerlendirmek üzere kendisinden MAIN-TR aracılığıyla öykü anlatması ve testte yer alan öyküye ilişkin sorulara yanıt vermesi beklenecektir. Öykü anlatımı sırasında ses ve görüntü kaydı alınacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler numaralandırma yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size veya çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılması durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümünden Araştırma Görevlisi Semra Selvi-Balo'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Semra SELVİ BALO
Adres: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve
Konuşma Terapisi Bölümü - Eskişehir
İş Tel:
E-Mail:

Çocuğumun bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğini bilerek katılımını ve kendisinden alınan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

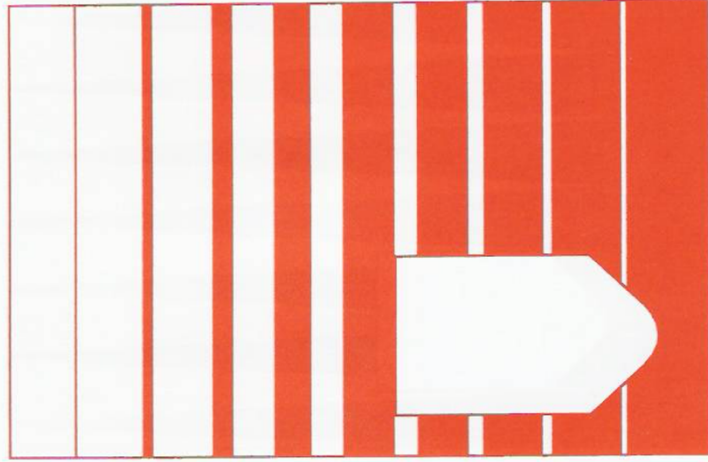
EK-5 BİLGİ FORMU

MAIN-TR KATILIMCI BİLGİ FORMU

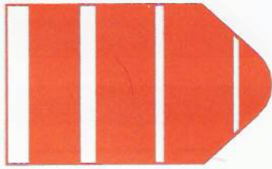
1. Çocuğun adı-soyadı				
2. Doğum tarihi				
3. Uygulama tarihi				
4. Çocuğun yaşı (gün/ay/yıl)				
5. Çocuğunuz şu an kreş/yuva/anaokulu/okula devam ediyor mu?				
<input type="radio"/> Evet, kreş/yuva/anaokulu		<input type="radio"/> Evet, okul		
_____ 'dan beri (yıl/ay)		_____ 'dan beri (yıl/ay)		
<input type="radio"/> Hayır		<input type="radio"/> Hayır		
6. Çocuğunuzla gün boyu kim ilgileniyor?				
7. Çocuğunuz hangi ülkede/şehirde doğdu?				
8. Doğum sırasına göre kaçınıcı çocuğunuz?				
9. Çocuğunuz anlamlı ilk sözcüklerini kaç yaşında söyledi?				
10. Yürümeye kaç yaşında başladı?				
11. Motor gelişiminde bir sorun var mı?				
<input type="radio"/> Yardımsız beslenebilir				
<input type="radio"/> Yardımsız giyinip soyunabilir				
<input type="radio"/> Yardımsız tuvalete gidebilir				
<input type="radio"/> Yürümeye-koşmada sorun yaşamaz				
<input type="radio"/> Makasla kağıdı kesebilir, kalemle yazı yazabilir, düğme ilikleyebilir				
12. Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili hiç endişe duydunuz mu?				
<input type="radio"/> Hayır		<input type="radio"/> Evet, neden olduğunu belirtin: _____		
13. Çocuk psikiyatristine/nöroloğuna gittiniz mi?				
14. Herhangi bir sorun tespit edildi mi?				
15. Sizce çocuğunuzun dil/konuşmadaki sorunu nedir?				
Dili anlıyor ama konuşmıyor mu?				
Kaç sözcük söylüyor?				
Cümle kurabiliyor mu?				
Sözcükleri birleştiriyor mu?				
Ek kullanımı var mı?				
Sesleri doğru üretebiliyor mu?				
16. Çocuğunuz daha önce terapi aldı mı?				
<input type="radio"/> Hayır		<input type="radio"/> Evet, kimden, ne zaman, ne kadar süre _____		
17. Ailenizde dil veya konuşma sorunu olan biri var mı?				
<input type="radio"/> Hayır		<input type="radio"/> Evet, kim? _____ (örn. anne, baba, kardeş(ler))		
18. Çocuğunuzun herhangi bir işitme sorunu oldu mu?				
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"/> Kulak tüpü		
19. Sizce çocuğunuzun işitmesi normal mi?				
<input type="radio"/> Hayır		<input type="radio"/> Evet		
20. Aile hakkında bilgi				
	Yaşınız	Mesleğiniz	Eğitim Düzeyiniz	
Anne				
Baba				
21. Lütfen aşağıdaki etkinlikleri geçtiğimiz ay boyunca çocuğunuzla birlikte yapma sıklığınızı belirtin.				
	Hiç	Ayda 2	Haftada 1-2	Her gün
Öykü Anlatma				
Öykü Dinleme/Kitap Okuma				
Şarkı dinleme/söyleme				
TV izleme ya da bilgisayar oyunu oynama				

EK-6 Raven Renkli Progresif Matris Örnek Madde

A9



1



2



3



4



5



6



EK-7 Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

TELD3:T
Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu

Form A

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı Kız Erkek Okul Sınıf

Yıl Ay Gün Uygulayıcının İsmi

Test Tarihi Uygulayıcının Ünvanı

Doğum Tarihi Uygulama Gerekçesi

Yaş Aile Eğitimi Durumu

Konuşulan Diller Aile Gelir Durumu

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Alıcı Dil	<input type="text"/>
İfade Edici Dil	<input type="text"/>
Std. Puan Toplamı
Sözel Dil Performansı	<input type="text"/>

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Eşdeğeri	Bozukluk Derecesi
1
2
3

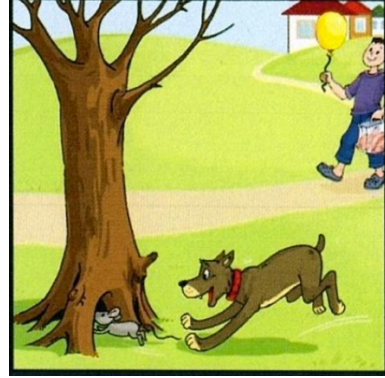
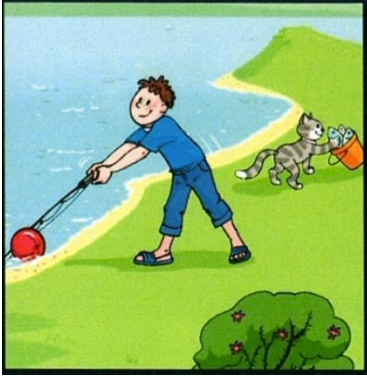
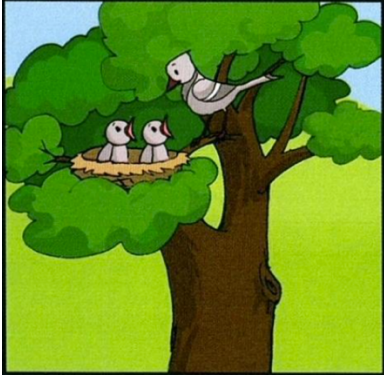
Bölüm 4. Puan Profili ve Uygulama Koşulları

Std. Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
150	.	.	.
145	.	.	.
140	.	.	.
135	.	.	.
130	.	.	.
125	.	.	.
120	.	.	.
115	.	.	.
110	.	.	.
105	.	.	.
100	.	.	.
95	.	.	.
90	.	.	.
85	.	.	.
80	.	.	.
75	.	.	.
70	.	.	.
65	.	.	.
60	.	.	.
55	.	.	.

A. Test kaç seansta uygulandı?
bir seans uygulama süresi
iki veya daha fazla uygulama süresi

B. Uygulama ortamı
(teste olumsuz etki edenleri işaretleyin)
Gürültü Teste karşı ilgisizlik
Dikkat dağılması İşitsel yeti
Görsel yeti Diğer (yazınız)

EK-8 MAIN-TR Öykü Resimleri Örnekleri



EK-9 MAIN-TR Kedi Öyküsü Öykü Yapısı Puanlama Tablosu

I. BÖLÜM: Üretim A. Öykü Yapısı

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

EK-10 MAIN-TR Kedi Öyküsü Yapısal Karmaşıklık Puanlama Tablosu

B. Yapısal Karmaşıklık

GS yapısı sayısı	Sadece A sayısı (G veya S olmadan)	AG/AS yapısı sayısı	A+G+S yapısı sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.
			3

EK-11 MAIN-TR Kedi Öyküsü İçsel Durum Terimleri Puanlama Tablosu

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	IDT örnekleri: görmüş, sevimli, istiyormuş, görmüş, acımış, sinirlenmiş, korkmuş, görünce, bağırılmış, üzölmüş, fark etmiş, düşünmüş, karar vermiş, fark etmemiş, mutlu olmuş, sevinmiş.	Toplam İDT sayısı 16
-----	--	--------------------------------

EK-12 Pilot Çalışmaya Dayalı Puanlama Kararı Örneği: TGG

Köpek Öyküsü (Tekrar Anlatım) transkripsiyon ve değerlendirme örneği

Tipik Gelişim Gösteren Çocuk; E.Ç. (K) Yaş: 68 ay

1. Bir gün bir köpek fareyi yakalamaya çalışıyomuş.
2. Fare köpek kadar hızlı değilmiş.
3. Ama fare çocuk onu (onu) görünce çok şaşırılmış
4. ve balonu elin...
5. Köpek fareyi yakalamaya çalışırken ağaca toslamış.
6. Çünkü köpek çok hızlı değilmiş.
7. Çocuk bunu görünce elinden balonlayı kaçmış.
8. Balonunu almaya gidince köpüş (köpüş) ordaki sosisleyi görmüş.
9. Sosisleyi sosisleyi yemeye başlamış
10. Çocuk ağaçtan balonunu çekerken.
11. Sonra çocuk balonunu almış
12. Ama köpeğin orda sosislerini yediğini fark etmemiş.

I. BÖLÜM: Üretim

A. Öykü Yapısı, B. Yapısal Karmaşıklık, C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri	Puan	Yorumlar
A. 1	Ortam	Bir zamanlar/bir gün/uzun zaman önce... ormanda/ gölde/nehrin kıyısında..	0 1 2	1 puan "Bir gün"
<i>Öykü Bölümü 1: Köpek (Bölüm karakterleri: köpek ve fare)</i>				
A. 2	Başlangıç İDT	Köpek oyuncuymuş/meraklıymış/bir fare görmüş	0 1	---
A. 3	Amaç (A)	Köpek fareyi yakalamak/tutmak/ koyalamak/oynamak istemiş	0 1	1 puan "Bir köpek fareyi yakalamaya çalışıyomuş"
A. 4	Girişim (G)	Köpek atlamış	0 1	---
A. 5	Sonuç (S)	Köpek kafasını çarpmış/fareyi yakalayamamış/yeterince hızlı değilmiş Fare kaçmış/ ağacın arkasına koşmuş/çok hızlıymış	0 1	1 puan "Köpek fareyi yakalamaya çalışırken ağaca toslamış" "Çünkü köpek çok hızlı değilmiş"
A. 6	Tepki İDT	Köpek hayal kırıklığına uğramış/kızmış/ canı acımış Fare mutluymuş/sevinmiş/rahatlamış	0 1	---
<i>Öykü Bölümü 2: Çocuk (Bölüm karakteri: Çocuk)</i>				
A. 7	Başlangıç İDT	Çocuk balonuna üzülmüş/şaşırılmış/ korkmuş/balonun ağaçta olduğunu görmüş	0 1	1 puan "Çocuk onu (onu) görünce çok şaşırılmış"
A. 8	Amaç (A)	Çocuk balonunu geri almaya karar vermiş/istemiş	0 1	---
A. 9	Girişim (G)	Çocuk balonunu ağaçtan almaya /çekmeye çalışmış/balona uzanmış	0 1	1 puan "Çocuk ağaçtan balonunu çekerken"

A. 10	Sonuç (S)	Çocuk balonunu geri almış/balon kurtulmuş	0 1	1 puan "Sonra çocuk balonunu almış"
A. 11	Tepki İDT	Çocuk balonunu aldığı için sevinmiş/mutlu olmuş	0 1	0 puan "Ama köpeğin orda sosislerini yediğini fark etmemiş."
<i>Öykü Bölümü 3: Köpek (Bölüm karakteri: Köpek)</i>				
A. 12	Başlangıç İDT	Köpek poşetin içindeki sosisleri görmüş/fark etmiş/acıkmış/merak etmiş	0 1	1 puan "köpüş ordaki sosisleyi görmüş"
A. 13	Amaç (A)	Köpek sosisleri almak/kapmak/yemek/çalmak istemiş/karar vermiş	0 1	---
A. 14	Girişim (G)	Köpek poşetten sosisleri almış/kapmış/çalmış	0 1	1 puan "sosisleyi yemeye başlamış"
A. 15	Sonuç (S)	Köpek sosisi almış /yemiş	0 1	---
A. 16	Tepki İDT	Köpek mutluymuş/sevinçliymiş/aç değilmiş	0 1	---
A. 17	17 üzerinden toplam puan:			8

B. Yapısal Karmaşıklık

(Not: A. bölümünde yer alan cümlelere göre puanlanır)

GS yapısı sayısı	Tek A sayısı (G veya S olmadan)	AG/AS yapısı sayısı	A+G+S yapısı sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.
(1)	(1)	(0)	(0)

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	IDT örnekleri: Algısal durum terimleri: görmek, duymak, hissetmek, koklamak gibi; Fizyolojik durum terimleri: susamış, aç, yorgun, canı acımış gibi; Bilinç terimleri: canlı, uyanık, uyumuş gibi; Duygu terimleri: üzgün, mutlu, kızgın, endişeli gibi; Zihinsel eylemler: istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, merak etmek gibi; Dilsel eylemler/söyleme/anlatma: demek, söylemek, bağırarak, uyarmak, sormak gibi	Toplam İDT sayısı 6 (görünce, şaşırması, görünce, görmüş, fark etmemiş)
-----	---	---

II. BÖLÜM: Anlama (Tekrar Anlatım)

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan	Yorumlar
0.	Öyküyü sevdiğin/beğendin mi?	Isınma soruları, puanlanmıyor			
D1.	Köpek neden atlamış? (1. ve 2. resmi göster) (Bölüm 1: Amaç)	Fareyi yakalamak/tutmak/kovalamak/oynamak istiyor	Gidiyor/koşuyor/zıplamak istiyor/köpekler hep zıplar	0 1	1 puan "Fareyi yakalamak için"
D2.	Köpek kendini nasıl hissediyor? (3. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kızgın/kötü/üzgün/canı acımış	İyi/güzel/mutlu	0 1	1 puan "Kötü"

D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıt verdiyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin.) Sence köpek neden kızgın/kötü/üzgün/canı acımış hissediyor?	Çünkü fareyi yakalayamadı/kafasını çarptı/ağaca çarptı	Uygun olmayan/ilgisiz bir yanıt	0 1	1 puan "Çünkü ağaca kafasını vurmuş."
D4.	Çocuk neden yukarıya doğru uzanıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Balonunu geri almak için/istiyor Çünkü balonunu kaybetmiş	Ağaca tırmanmak için	0 1	1 puan "Balonunu almak için."
D5.	Çocuk kendini nasıl hissediyor? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	İyi/güzel/mutlu/memnun	Kötü/kızgın/sinirli/üzgün	0 1	1 puan "Mutlu"
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıt verdiyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın puanını da vererek D7'e geçin.) Sence çocuk neden iyi/güzel/mutlu/memnun vs. hissediyor?	Çünkü balonunu geri almış	Çünkü gülümsüyor/öyle görünüyor/duruyor/ilgisiz başka bir açıklama	0 1	1 puan "Balonunu aldığı için."
D7.	Köpek neden sosisleri kapıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Sosisleri yemek/çalmak/almak istiyor/karar veriyor	Poşetle oynamak istiyor	0 1	1 puan "Çünkü köpek sosisleri çok seviyo."
D8.	Çocuk köpeği görmüyor ama çocuğun köpeği gördüğünü düşün. Çocuk kendini nasıl hissederdi? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	Kötü/kızgın/sinirli	İyi/güzel/mutlu/memnun	0 1	1 puan "kötü"
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıt verdiyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'ün puanını da vererek D10'a geçin.) Sence çocuk neden kötü/kızgın/sinirli vs. hissederdi?	Çünkü köpek çocuğun sosislerini yiyor/alıyor	Uygun olmayan bir yanıt	0 1	1 puan "Çünkü onu eve götürücekti. Annesine vercekti. Ama köpek sosisleri hepsini bitirdi."
D10.	Çocuk köpeklerle arkadaş olur mu? Neden?	Hayır (en az bir neden söylemeli: köpek sosisleri yedi ya da başka uygun yanıtlar)	Evet/Bilmiyorum/uygun olmayan diğer yanıtlar	0 1	0 puan Bence olmazdı. Çünkü köpekler konuşamıyo.
D.11.	10 üzerinden toplam puan:				9

EK-13 Pilot Çalışmaya Dayalı Puanlama Kararı Örneği: GDB

Köpek Öyküsü (Tekrar Anlatım) transkripsiyon ve değerlendirme örneği

Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuk; M.Ç. (K) Yaş: 62 ay

1. Töpet fayeyi yatalıyo.
2. Faye didiyo.
3. İnsan deliyo.
4. Töpet taşa vuyo.
5. Baaon uştu.
6. Aaçta baaon.
7. Faye ç1.... aaçda.
8. Töpet yemet ye.
9. Yatyadı baaonu yatyadı.
10. Töpet yemet yiyo.
11. Baaon uçuyo.

I. BÖLÜM: Üretim (Tekrar Anlatım)

A. Öykü Yapısı, B. Yapısal Karmaşıklık, C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

A. Öykü Yapısı

		Doğru yanıt örnekleri	Puan	Yorumlar
A. 1	Ortam	Bir zamanlar/bir gün/uzun zaman önce... ormanda/ gölde/nehirin kıyısında..	0 1 2	---
<i>Öykü Bölümü 1: Köpek (Bölüm karakterleri: köpek ve fare)</i>				
A. 2	Başlangıç İDT	Köpek oyuncuymuş/meraklıymış/bir fare görmüş	0 1	---
A. 3	Amaç (A)	Köpek fareyi yakalamak/tutmak/ koyalamak/oyynamak istemiş	0 1	---
A. 4	Girişim (G)	Köpek atlamış	0 1	---
A. 5	Sonuç (S)	Köpek kafasını çarpmış/fareyi yakalayamamış/yeterince hızlı değilmiş Fare kaçmış/ ağacın arkasına koşmuş/çok hızlıymış	0 1	1 puan "Töpet taşa vuyo." "Faye didiyo."
A. 6	Tepki İDT	Köpek hayal kırıklığına uğramış/kızmış/ canı acımış Fare mutluymuş/sevinmiş/rahatlamış	0 1	---
<i>Öykü Bölümü 2: Çocuk (Bölüm karakteri: Çocuk)</i>				
A. 7	Başlangıç İDT	Çocuk balonuna üzülmüş/şaşırmış/ korkmuş/balonun ağaçta olduğunu görmüş	0 1	---
A. 8	Amaç (A)	Çocuk balonunu geri almaya karar vermiş/istemiş	0 1	---
A. 9	Girişim (G)	Çocuk balonunu ağaçtan almaya /çekmeye çalışmış/balona uzanmış	0 1	---
A. 10	Sonuç (S)	Çocuk balonunu geri almış/balon kurtulmuş	0 1	1 puan "Yatyadı baaonu yatyadı."
A. 11	Tepki İDT	Çocuk balonunu aldığı için sevinmiş/mutlu olmuş	0 1	---

Öykü Bölümü 3: Köpek (Bölüm karakteri: Köpek)				
A. 12	Başlangıç İDT	Köpek poşetin içindeki sosisleri görmüş/fark etmiş/acıkmış/merak etmiş	0 1	---
A. 13	Amaç (A)	Köpek sosisleri almak/kapmak/yemek/çalmak istemiş/karar vermiş	0 1	---
A. 14	Girişim (G)	Köpek poşetten sosisleri almış/kapmış/çalmış	0 1	---
A. 15	Sonuç (S)	Köpek sosisi almış /yemiş	0 1	1 puan "Töpet yemet yiyo"
A. 16	Tepki İDT	Köpek mutluymuş/sevinçliymiş/aç değilmiş	0 1	---
A. 17	17 üzerinden toplam puan:			3

B. Yapısal Karmaşıklık

(Not: A. bölümünde yer alan cümlelere göre puanlanır)

GS yapısı sayısı	Tek A sayısı (G veya S olmadan)	AG/AS yapısı sayısı	A+G+S yapısı sayısı
B1.	B2.	B3.	B4.
(0)	(0)	(0)	(0)

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

C1.	<p>IDT örnekleri:</p> <p>Algısal durum terimleri: görmek, duymak, hissetmek, koklamak gibi;</p> <p>Fizyolojik durum terimleri: susamış, aç, yorgun, canı acımış gibi;</p> <p>Bilinç terimleri: canlı, uyanık, uyumuş gibi;</p> <p>Duygu terimleri: üzgün, mutlu, kızgın, endişeli gibi;</p> <p>Zihinsel eylemler: istemek, düşünmek, bilmek, unutmak, karar vermek, merak etmek gibi;</p> <p>Dilsel eylemler/söyleme/anlatma: demek, söylemek, bağırarak, uyararak, sormak gibi</p>	<p>Toplam İDT sayısı</p> <p>0</p>
-----	---	-----------------------------------

II. BÖLÜM: Anlama (Tekrar Anlatım)

		Doğru yanıt örnekleri	Yanlış yanıt örnekleri	Puan	Yorumlar
0.	Öyküyü sevdiğin/beğendin mi?	Isınma soruları, puanlanmıyor			
D1.	Köpek neden atlamış? (1. ve 2. resmi göster) (Bölüm 1: Amaç)	Fareyi yakalamak/tutmak/kovalamak/oyunmak istiyor	Gidiyor/koşuyor/zıplamak istiyor/köpeklerle hep zıplar	0 1	1 puan "Töpet tedi fayeyi yatalıyo."
D2.	Köpek kendini nasıl hissediyor? (3. resmi göster) (Tepki: İDT)	Kızgın/kötü/üzgün/canı acımış	İyi/güzel/mutlu	0 1	1 puan "Tötü"

D3.	(Çocuk D2'deki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı verdiyse D3'ü sorun. Eğer çocuk D2'de doğru açıklamayı yaptıysa D3'ün puanını da vererek D4'e geçin.) Sence köpek neden kızgın/kötü/üzgün/canı acımış hissediyor?	Çünkü fareyi yakalayamadı/kafasını çarptı/ağaca çarptı	Uygun olmayan/ilgisiz bir yanıt	0 1	1 puan "Aaca çattı kendini."
D4.	Çocuk neden yukarıya doğru uzanıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 2: Amaç)	Balonunu geri almak için/istiyor Çünkü balonunu kaybetmiş	Ağaca tırmanmak için	0 1	1 puan "Baaonu uçtu."
D5.	Çocuk kendini nasıl hissediyor? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	İyi/güzel/mutlu/memnun	Kötü/kızgın/sinirli/üzgün	0 1	1 puan "İyi"
D6.	(Çocuk D5'teki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı verdiyse D6'yı sorun. Eğer çocuk D5'te doğru açıklamayı yaptıysa D6'nın puanını da vererek D7'e geçin.) Sence çocuk neden iyi/güzel/mutlu/memnun vs. hissediyor?	Çünkü balonunu geri almış	Çünkü gülümsüyor/öyle görünüyor/duruyor/ilgi siz başka bir açıklama	0 1	1 puan "Baaonu aldı.."
D7.	Köpek neden sosisleri kapıyor? (5. resmi göster) (Bölüm 3: Amaç)	Sosisleri yemek/çalmak/almak istiyor/karar veriyor	Poşetle oynamak istiyor	0 1	1 puan "Töpet taanı çot acıttı."
D8.	Çocuk köpeği görmüyor ama çocuğun köpeği gördüğünü düşün. Çocuk kendini nasıl hissederdi? (6. resmi göster) (Tepki: IDT)	Kötü/kızgın/sinirli	İyi/güzel/mutlu / memnun	0 1	1 puan "Tötü"
D9.	(Çocuk D8'deki soruya bir açıklama/gerekçe getirmeden sadece doğru yanıtı verdiyse D9'u sorun. Eğer çocuk D8'de doğru açıklamayı yaptıysa D9'ün puanını da vererek D10'a geçin.) Sence çocuk neden kötü/kızgın/sinirli vs. hissederdi?	Çünkü köpek çocuğun sosislerini yiyor/alıyor	Uygun olmayan bir yanıt	0 1	1 puan "Töpet yemet yiyo oo."
D10.	Çocuk köpekle arkadaş olur mu? Neden?	Hayır (en az bir neden söylemeli: köpek sosisleri yedi ya da başka uygun yanıtlar)	Evet/Bilmiyorum/ uygun olmayan diğer yanıtlar	0 1	1 puan "Th ih,.. Yemet ye o."
D11.	10 üzerinden toplam puan:				10

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Semra SELVİ BALO
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-posta :
ORCID Kimliği :

Eğitim Geçmişi:

- 2008-2012, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü (Lisans).
- 2013-2016, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans).
- 2016-2021, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı (Doktora).

Mesleki Geçmişi:

- 2013-Halen, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü.

Bilimsel Faaliyetleri

Ulusal ve Uluslararası Dergilerde Basılan Yayınları:

Maviş, İ., Tunçer, A.M., Selvi-Balo, S., Tokaç, S.D., and Özdemir, Ş. (2021). The adaptation process of the Comprehensive Aphasia Test into CAT-Turkish: psycholinguistic and clinical considerations. 7th June, Special Issue, Aphasiology. DOI:10.1080/02687038.2021.1923947.

Maviş, İ., Selvi-Balo, S., Balo, E. ve Tadihan-Özkan, E. (2020). COVID-19 Pandemisinin Dil ve Konuşma Terapisi Bölümündeki Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Etkisinin ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örnekleme. Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi. DOI: 10.5336/healthsci.2020-78141.

Maviş, İ., Tunçer, A.M. ve Selvi-Balo, S. (2020). The Adaptation of MAIN to Turkish, ZAS Papers in Linguistics, 64, pp. 1-8.

Selvi-Balo, S., Maviş, İ. ve Tunçer, A.M. (2020). 586 Türkçe Sözcüğün İmgelenebilirlik, Tanıdıklık ve Öznel Edinim Yaşı Norm Değerleri, Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi, 3(3).

Uluslararası Dergilerde Basılan Özet Türünden Yayınları:

Özdemir, Ş., Selvi-Balo, S., Tunçer, A.M., Maviş, İ. (2019). The adaptation of the Language Battery of CAT-TR into Turkish: Results from a Pilot Study. *Frontiers in Human Neuroscience*. DOI=10.33892fconf.fnhum.2019.01.00060. (Uluslararası Hakemli, SCI-Expanded, Özet Metin-Açık Erişim).

Arslan, S., Selvi-Balo, S., Broc, L., Maviş, İ., Meunie, F., Mathy, F. (2019). Working memory impairments extend to non-verbal domains in post-stroke aphasia. *Frontiers in Human Neuroscience*. DOI=10.33892fconf.fnhum.2019.01.00065. (Uluslararası Hakemli, SCI-Expanded, Özet Metin-Açık Erişim).

Özdemir, R.S., Aydın, A., Selvi, S. (2015). The relationship between lexical category and stuttering moments in Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. (Uluslararası Hakemli, Index Copernicus, Özet Metin-Açık Erişim).

Sözlü ve Poster Bildirileri:

Arslan, S., Selvi-Balo, S., Maviş, İ., Meunier, F. (2021). Event witnessability and evidentiality: A preliminary study on healthy aging Turkish adults. Evidentiality and Modality At the crossroads of grammar and lexicon, June 10-11th 2021, France. (Sözlü Bildiri).

Selvi-Balo, S., Arslan, S., Maviş, İ. ve Meunier, F. (2021). Tanık olma durumu ve tanıtımsallık: Sağlıklı Türk yetişkinlere ilişkin ön bulgular. 20th International Conference on Turkish Linguistics (ICTL), 2-3 Ağustos, Eskişehir. (Sözlü Bildiri)

Yıldız, M., Çakır, B., Şentürk, A., Oğuz, Ö., Selvi-Balo, S., Balo, E. (2020). Türkiye'deki Dil ve Konuşma Terapistlerinin İş Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi. II. Uluslararası Katılımlı Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi (Sözlü Bildiri). Etkinlik Tarihi:06.03.2020-08.03.2020.

Özdemir, N.G., Keleş, E., Tokyay, D., Akay, M.A., Özdemir, B., Ateş, H.A., Andaç, E., Dikilitaş, Z., Uyaroğlu, L., Akça, İ., Selvi-Balo, S., Maviş, İ. (2020). 20-85 Yaş Arası Sağlıklı Yetişkinlerde Yaş, Cinsiyet ve Eğitim Düzeyinin Bilişsel Beceriler

- Üzerine Etkisinin İncelenmesi. II. Uluslararası Katılımlı Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi (Poster Bildiri).
- Tunçer, A.M., Selvi, S. ve Balo, E. (2019). Türkiye’de Dil ve Konuşma Terapistleri Arasında Kanıta Dayalı Uygulamaların Araştırılması: Tutumlar, Kullanımlar ve Sınırlılıklar. 10. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Sözlü Bildiri).
- Selvi S., Tadıhan Özkan E. (2018). Ses Bozukluğu Yaşayan Hastaların Ses Terapilerine Katılımı: DİLKOM Örnekleme. 13. Uluslararası Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi (Poster Bildiri).
- Selvi S., Tunçer A. M., Maviş İ. (2018). Afazili Bireyler İçin Tek Sözcük Düzeyinde Türkçe İşitsel Anlama Testi’nin (İAT) Geliştirilmesi. 13. Uluslararası Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi (Sözlü Bildiri).
- Selvi S., Maviş İ. (2017). Kapsamlı Afazi Testinin (CAT-TR) Türkçeye Uyarlanması: İmgelem, Tanıdıklık, Edinim Yaşı ve Adlandırma Uyumu Çalışmaları. 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Sözlü Bildiri).
- Selvi S., Balo E., Yılmaz N., Tunçer A. M., Maviş İ., Çabuk T. (2017). Vocabulary Assessment in Children with Autism Spectrum Disorder and Delayed Language. ASHA CONVENTION, USA (Poster Bildiri).
- Selvi S., Maviş İ. (2017). Turkish Adaptation of Comprehensive Aphasia Test (CAT-TR): Study of Imageability, Familiarity, Age of Acquisition and Name agreement. ASHA CONVENTION (Poster Bildiri).
- Selvi S., Tunçer A. M., Maviş İ. (2017). Turkish Adaptation of CAT: Preliminary Results of Language Comprehension Part. Collaboration of Aphasia Trialists’ Conference, Rotterdam. (Poster Bildiri).
- Balo E., Çabuk T., Selvi S., Yılmaz N., Tunçer A. M., Maviş İ. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Gecikmiş Dil-Konuşması Olan Çocuklarda Sözcük Bilgisi. 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Poster Bildiri).
- Maviş, İ., Tunçer, A.M., Selvi, S. and Tokaç, S.D. (2016). Analysis of Lexical and Semantic Variables in Turkish Adaptation of CAT. *ISCH COST ACTION IS1208 Meeting in Tampere*, Working Group 2, February 11-12, 2016 Finland. (Poster Bildiri).
- Maviş İ., Tunçer A. M., Selvi S., Sarıyer M. N., Balo E. (2015). Türkçe Konuşan Sağlıklı Yetişkinlerin Konuşma Akıcılığı Ölçümlerinin İncelenmesi. 8. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Sözlü Bildiri).

Panelist/Davetli Konuşmacı Görevleri:

- Özdemir, Ş., Selvi-Balo, S., Tokaç, S.D. and Maviş, İ. (2021). What Really Matters: Challenges and Benefits of Adapting Normative Aphasia Tests”. 14th Panhellenic-1st International Congress “Buildingbridges” on Speech and Language Therapy, 28-29-30 Mayıs, Selanik. (Workshopta Konuşmacı).
- Selvi-Balo, S. (2020). Afazide Değerlendirmenin Önemi. II. Uluslararası Katılımlı Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi (Panelist).
- Selvi-Balo, S. (2019). Kapsamlı Afazi Testinin (CAT-TR) Türkçe Adaptasyon Çalışması. 10. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (Panelist).
- Selvi, S. (2018). Dil Bozukluklarının Müdahalesinde HANEN Yaklaşımı. 13. Uluslararası Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi (Davetli Konuşmacı).

Kitaplar ve Kitap Bölümleri:

- Maviş, İ. ve Selvi-Balo, S. (2020). Gecikmiş Konuşması Gelişimsel Dil Bozukluğu/Özgül Dil Bozukluğu Olan Öğrenciler. Özlem Diken (Ed.) Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Eğitimi içinde. MEB Yayınları. (Ders Kitabı- Kitap Bölümü).
- Torun, Ş., Selvi-Balo, S. (2018). Yaşlılıkta Nörolojik Temelli Durumların Bakım ve Rehabilitasyonu, Bölüm Adı: Diğer Nörolojik Bozukluklarda Bakım ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi Editör: Torun Şükrü, Basım sayısı:1, ISBN:978-975-06-2820-7. (Ders Kitabı- Kitap Bölümü).
- Tunçer A. M., Selvi S. (2017). İletişim ve Alternatif İletişim Sistemleri, Bölüm adı: (Dil Edinim Kuramları), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Editör: Diken Özlem, Basım sayısı:1, ISBN:978-975-06-2279-3, Türkçe (Ders Kitabı- Kitap Bölümü).
- Maviş İ., Tunçer A. M., Selvi S. (2017). Gelişimsel ve Edinilmiş Dil Bozukluklarında Terapi Uygulamaları. Detay Yayıncılık, Editör: Maviş, İlknur, Basım sayısı:1, ISBN:978-605-9440-71-4, Türkçe (Bilimsel Kitap).

Projeleri:

- Kapsamlı Afazi Testi'nin Türkçeye Uyarlanması ve Diğer Afazi Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi. (2020). Araştırmacı Görevi, Proje No: 1509S632.

Katılan Kurslar, Eğitimler ve Kongreler:

- 20th International Conference on Turkish Linguistics (ICTL), 2-3 Ağustos 2021, Eskişehir.
- 14th Panhellenic-1st International Congress “Buildingbridges” on Speech and Language Therapy, 28-29-30 Mayıs 2021, Selanik.
- Uzaktan Eğitim Yetkinlikleri Eğitimi Sertifika Programı, SABAK & YÖKAK, Ekim 2020.
- II. Uluslararası Katılımlı Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi, 6-8 Mart 2020, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 5. Araştırma Yöntemleri Semineri (Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Eğitimi), 29 Ocak-1 Şubat 2020, Side-Antalya.
- Academy of Aphasia 57th Annual Meeting, Macau, Macao, SAR China, 27 Oct - 29 Oct, 2019.
- Okul Öncesi Dönemde Kekemelik Değerlendirmesi ve Terapisi Eğitimi, Prof. Dr. Kurt EGGERS, Nisan 2019, Eskişehir.
- Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Uygulayıcı Eğitimi, Prof. Dr. Seyhun Topbaş, Mayıs 2019, Eskişehir.
- X. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, 28 Nisan-1 Mayıs 2019, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- I. Ulusal Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi, 8-9 Mart 2019, Öğrenci Merkezi, Salon 2016, Eskişehir.
- Almanya Kekemelik ve Özyardım Federasyonu'nun 2018 kongresi kapsamında düzenlediği genişletilmiş programa katılım, 4-7 Ekim, Köln, Almanya.
- 13. Uluslararası Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Kongresi, 5-7 Nisan 2018, JW Marriott Hotel, Ankara.
- Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Uygulayıcı Eğitimi, Prof. Dr. Ayşe Gül Güven. Ocak 2017, Eskişehir.
- 2. Araştırma Yöntemleri Semineri (Temel İstatistik ve Hipotez Testleri), 01 Şubat-04 Şubat 2017, Side-Antalya.
- 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, 11-13 Mayıs 2017, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.

- Otizmli bireyler için İşlevsel İletişim Eğitimi (Functional Communication Training (FCT) for Individuals with Autism), Daphne U. Hartzheim, 14 Mayıs 2017, 9. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, İstanbul.
- Acarlar, F. (2016). Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Doğal Bağlamda Öğretimi-Millieu Yöntemi. 3. UDEMKO, Eskişehir.
- 3.Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Nisan 2016, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hacettepe Üniversitesi 1. Dil ve Konuşma Bozuklukları Sempozyumu, Haziran 2015, Bilkent Hotel, Ankara.
- 8. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Mayıs 2015, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Dudak Damak Yarıkları Derneği 4. Bölgesel Toplantısı, Nisan 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayıkçı, M.E. (2014). Velofarengal Yetmezlikte Değerlendirme ve Terapi. 7. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Ekim 2014 Ankara.
- 7. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, Ekim 2014, Rixos Grand Hotel, Ankara.
- 10th Oxford Dysfluency Conference, 17-20 July, 2014, St Catherine's College, Oxford, UK.
- Weidner, M. (2014). Stuttering Treatment: Overall Communication Approaches in Children. Anadolu Üniversitesi DİLKOM, Mayıs, Eskişehir.
- Louis, K. (2014). Stuttering Treatment: Stuttering Modification of Severe Stuttering in Adults. Anadolu Üniversitesi DİLKOM, Mayıs, Eskişehir.
- Ertmer, D.J. (2014). The Impact of Cochlear Implants on Spoken Language Development for Children Who Are Deaf. Anadolu Üniversitesi DİLKOM, Nisan, Eskişehir.

Ödülleri:

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dilbilim Bölümü Birincisi, Haziran 2012.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üvelikleri:

2016, Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği