



**7-10 YAŞ ARALIĞINDAKİ TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK
GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN KİŞİSEL ANLATI
BECERİLERİNİN GLOBAL TALES-TR ARACILIĞIYLA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doktora Tezi
Esra YAŞAR GÜNDÜZ
Eskişehir 2024**

**7-10 YAŞ ARALIĞINDAKİ TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK
GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN KİŞİSEL ANLATI
BECERİLERİNİN GLOBAL TALES-TR ARACILIĞIYLA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Esra YAŞAR GÜNDÜZ

DOKTORA TEZİ

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO

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

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2212S201 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esra YAŞAR GÜNDÜZ'ün "7-10 Yaş Aralığındaki Türkçe Konuşan Tek Dilli Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Kişisel Anlatı Becerilerinin Global TALES-TR Aracılığıyla Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 05.07.2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :	Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO	.....
Üye :	Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Üye :	Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge TUNÇER	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER	.....

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “Evaluating the Personal Narrative Skills of Typically Developing 7-10 Year Old Monolingual Turkish Speaking Children through Global TALES-TR” has been prepared and submitted by Esra YAŞAR GÜNDÜZ 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 05/07/2024.

<u>Committee Members</u>		<u>Signature</u>
Member (Supervisor) :	Asst. Prof. Dr. Semra SELVİ BALO	.....
Member	: Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN	.....
Member	: Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Aylin Müge TUNÇER	.....
Member	: Asst. Prof. Dr. Merve Nur SARIYER	.....

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Director of Graduate Education Institute

ÖZET

7-10 YAŞ ARALIĞINDAKİ TÜRKÇE KONUŞAN TEK DİLLİ TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN KİŞİSEL ANLATI BECERİLERİNİN GLOBAL TALES-TR ARACILIĞIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Esra YAŞAR GÜNDÜZ

Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO

Bu çalışmanın amacı, Türkçe alanyazına kişisel anlatı değerlendirmesinde kullanılabilecek standart bir aracın kazandırılması ve 7-10 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların değerlendirme sonuçlarının sunulmasıdır. Bu amaçla çalışmaya 7, 8, 9 ve 10 yaşlarından 20’şer çocuk olmak üzere tek dilli Türkçe konuşan TGG toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Türkçeye uyarlanan Global TALES-TR protokolü çocuklarla çevrim içi uygulanmıştır. Anlatılar, Türkçe Dil Örnekleri Analizi Programı (SALT) kullanılarak mikro yapı ölçümleri açısından değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizde SPSS 22.0 paket programı ve TURCOSA yazılımı kullanılmıştır. Analiz sonucunda, incelenen 6 mikro yapı ölçümünün 3 tanesinde 7-10 yaş arasında, birinde ise 8-9 yaş arasında farklılık gözlenmiştir. Cinsiyet bakımından yalnızca 9 yaş grubunda iki ölçüm parametresinde, tüm katılımcılar dikkate alındığında (n=80) ise bir parametrede anlamlı fark görülmüştür. Mikro yapı karşılaştırma sonuçları genel olarak çocukların ‘sinirli/kızgın’ anlatısının daha detaylı, ‘gurur duymak’ anlatısının daha kısa olduğuna işaret etmektedir. İpucu kullanımının ve yanıtlanamayan soruların sıklığı, çocukların en zorlandığı sorunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğunu göstermektedir. Anlatılar daha çok aile, arkadaş, okul ve başarı konularına odaklanmıştır. Sonuçlar, uyarlanmış protokolün kişisel anlatı değerlendirmesinde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu sayede dil bozukluğu gibi gruplarda da daha geniş bilgiler edinilebilir. Bireylerin bu yönden desteklenmesi ise müdahale sürecine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Global TALES protokolü, Kişisel anlatı, Mikro yapı, SALT

ABSTRACT

EVALUATING THE PERSONAL NARRATIVE SKILLS OF TYPICALLY DEVELOPING 7-10 YEAR OLD MONOLINGUAL TURKISH SPEAKING CHILDREN THROUGH GLOBAL TALES-TR

Esra YAŞAR GÜNDÜZ

Department of Speech and Language Therapy

Anadolu University, Graduate Education Institute, July 2024

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Semra SELVİ BALO

The aim of this study is to provide the Turkish literature with a standardized tool that can be used in personal narrative assessment and to present the assessment results of typically developing (TD) children aged 7-10 years. For this purpose, 80 monolingual Turkish-speaking TD children participated in the study including 20 for each age group (7, 8, 9 and, 10 years). The Turkish-adapted Global TALES-TR protocol was conducted online with the children. The narratives were assessed for microstructure measures using the Turkish Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) program. SPSS 22.0 package program and TURCOSA software were used for statistical analysis. As a result of the analysis, differences were observed in 3 of the 6 microstructure measures between the ages of 7-10 and one between the ages of 8-9. In terms of gender, a significant difference was observed in two measurement parameters only in the 9-year age group, and in one parameter when all participants (n=80) were taken into consideration. The microstructure comparison results indicate that in general, children's 'annoyed/angry' narrative is more detailed and their 'proud' narrative is shorter. The frequency of follow-up prompts use and unanswered questions indicate that the most difficult prompt for children is the 'problem' narrative. Narratives were mostly focused on the topics of family, friends, school and success. The results show that the adapted protocol can be used in personal narrative assessment. In this way, broader information can be obtained in groups such as language disorders also. Reinforcing individuals in this respect will contribute to the intervention process.

Keywords: Global TALES Protocol, Microstructure, Personal narrative, SALT

Neşe kaynağımız, kardeşim Eda'ya...



ÖNSÖZ

Doktora sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiğim, öğrencisi olduğum için ve birlikte çalışma şansı bulduğum için çok şanslı olduğum, akademisyenliğine hayran olup örnek aldığım, çok severek çalıştığım tez konumun temelini birlikte attığımız, süreci birlikte tamamlama fırsatı bulamasak bile üzerimden emeğini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni motive eden kıymetli hocam Prof. Dr. İlknur MAVİŞ'e,

Motivasyonumun düştüğü her an yanımda olan ve beni destekleyen, danışman yönünden çok şanslı olduğumu ikinci kez hissettiren, aklıma takılan her konuda bir telefon kadar yakın olan, bilgi ve birikimleriyle beni yönlendiren sevgili danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO'ya,

Doktora eğitim sürecimde kendisinden çok şey öğrendiğim, tez izleme jürimde değerli katkılar sunan, komitemde olmasından mutluluk duyduğum, güzel enerjisine her zaman özendiğim hocam Prof. Dr. Elçin TADIHAN ÖZKAN'a,

Tez sürecimde bana olan güveniyle beni cesaretlendiren, tez izleme komitemde olmayı kabul ederek yapıcı yorumlarıyla tezime katkı sağlayan, güler yüzlü hocam Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN'a,

Beni kırmayıp jüri davetimi kabul eden, doktora sürecimde çok şey öğrendiğim, alan ve istatistik bilgisiyle örnek aldığım, bulunduğu ortama her daim neşe katan hocam Dr. Öğr. Üyesi A. Müge TUNÇER'e,

Jürimde olduğu için mutluluk duyduğum, tezime çok değerli katkılar sunan hocam Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER'e,

Tezimi 2212S201 proje koduyla finansal olarak destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine,

Desteğini her zaman hissettiğim, benim için yeri ayrı olan canım arkadaşlarım Kübra Nur ŞİMŞEK, Namık Yücel BİROL ve Serap BUÇUKOĞLU İMREN'e,

İş arkadaşından öte olan, üzüntümü ve sevincimi paylaştığım, moralimin bozulduğu her an motivasyon kaynağım olan canım arkadaşlarım Aslı ONUR CANAYDIN ve Yağmur YAŞAR FIRAT’a,

Her koşulda en büyük desteğim olan, bana inanıp güvenen, hep daha iyisini başarabilmem için ellerinden gelenin fazlasını yapan, tüm başarılarımın en büyük mimarları, hayattaki en büyük şanslarım babam Dursun YAŞAR, annem Hülya YAŞAR, kardeşlerim Emre ve Eda YAŞAR’a,

Çalışma katılımcılarına ulaşmamda desteği olan, hatta destekten fazlası olup emek emek katılımcı arayan tüm sevdiklerime,

Evimize mutluluk getiren, her hareketiyle beni güldüren, uzun uzun yıllar yanımda olmasını ümit ettiğim canım oğlum, kedim Rony’e,

Bu zorlu süreçte desteğini hep yanı başımda hissettiğim, çekilmez olduğum zamanlarda bile bu kadar anlayışlı ve sabırlı olmasına hayret ettiğim, her anımda yükümü hafifleten, hayatımı güzelleştiren, moral ve motivasyon kaynağım olan canım eşim Yekta GÜNDÜZ’e,

Bu çalışmaya katılmayı kabul eden, dinlemekten büyük keyif aldığım tüm çocuklara ve değerli ebeveynlerine bütün kalbimle 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 çalışmamın 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.

Esra YAŞAR GÜNDÜZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	
FINAL APPROVAL FOR THESIS.....	
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Önem ve Amaç.....	3
1.2. Araştırma Soruları	4
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Anlatı Becerilerinin Gelişim Süreci.....	7
2.2. Anlatı Becerilerinin Önemi	10
2.3. Anlatı Analizi.....	12
2.3.1. Anlatı yapısı unsurları.....	14
2.3.2. Anlatı değerlendirme araçları.....	15
2.3.3. Türkçe anlatı analizine dair çalışmalar.....	19
2.3.4. Global TALES ile yapılan çalışmalar.....	23
3. GEREÇ ve YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Kapsamı	30
3.2. Araştırmanın Modeli.....	30
3.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	30
3.4. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4.1. Gönüllü katılım formu/veli onam formu.....	32
3.4.2. Global TALES protokolü demografik anket formu.....	32

	<u>Sayfa</u>
3.4.3. Global TALES protokolü (Global TALES-TR).....	33
3.5. Uygulama Prosedürü	34
3.5.1. Türkçeye uyarlama süreci	34
3.5.2. Pilot çalışma uygulaması	36
3.6. Veri Toplama Süreci	37
3.7. Verilerin Analizi	40
3.7.1. Dil örneği analizi	40
3.7.2. İstatistiksel analiz.....	43
4. BULGULAR.....	45
4.1. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Betimsel Analiz Sonuçları.....	45
4.2. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	48
4.2.1. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	48
4.2.2. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	51
4.2.2.1. 7-10 yaş arası kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçümlerinin incelenmesi.....	51
4.2.2.2. Farklı yaş gruplarındaki okul çağı kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçümlerinin incelenmesi.....	54
4.3. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Farklı Duygu/Olay Türlerine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	59
4.3.1. 7 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	59
4.3.2. 8 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	62

4.3.3. 9 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	63
4.3.4. 10 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	65
4.3.5. 7-10 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi	68
4.4. Global TALES-TR Protokol Soruları Aracılığıyla Kişisel Anlatı Elde Etme Sıklığı.....	71
4.4.1. Çocukların Global TALES-TR protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları.....	71
4.4.2. Kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı	73
4.5. Çocukların Kişisel Anlatılarında En Çok Bahsettiği Konu/İçerik Örnekleri.....	74
5.TARTIŞMA.....	77
5.1. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Anlatıların Mikro Yapı Ölçüm Sonuçları.....	78
5.2. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Çocukların Yaş ve Cinsiyetine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	82
5.2.1. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların yaşına göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	82
5.2.2. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların cinsiyetine göre karşılaştırmalı incelenmesi.....	85
5.3. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Farklı Duygu/Olay Türlerine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi.....	86
5.4. Global TALES-TR Protokol Soruları Aracılığıyla Kişisel Anlatı Elde Etme Sıklığı.....	89
5.4.1. Çocukların Global TALES-TR protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları.....	89

	<u>Sayfa</u>
5.4.2. Kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı.....	91
5.5. Çocukların Kişisel Anlatılarında En Çok Bahsettikleri Konu/İçerik	
Örnekleri	92
6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER	95
6.1. Sonuç	95
6.2. Sınırlılıklar	96
6.3. Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri.....	32
Tablo 3.2. Pilot çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri.....	37
Tablo 4.1. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin farklı yaş gruplarına göre betimsel analiz sonuçları.....	46
Tablo 4.2. TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi bulguları.....	49
Tablo 4.3. S-OSU, B-OSU ve FTS(100) ölçümlerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları.....	50
Tablo 4.4. FTS(100) ölçümü Tukey testi post-hoc analiz sonuçları p değerleri tablosu.....	50
Tablo 4.5. 7-10 yaş arası kız (K) ve erkek (E) çocukların Global TALES-TR protokolünden elde ettikleri mikro yapı ölçümlerinin betimsel analiz sonuçları.....	51
Tablo 4.6. 7-10 yaş arası çocukların mikro yapı ölçümlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları..	53
Tablo 4.7. 7 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar.....	54
Tablo 4.8. 7 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları.....	55
Tablo 4.9. 8 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar.....	55
Tablo 4.10. 8 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları.....	56
Tablo 4.11. 9 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar.....	56
Tablo 4.12. 9 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları.....	57

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.13. 10 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar.....	58
Tablo 4.14. 10 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları	59
Tablo 4.15. 7 yaş grubu çocukların Global TALEs-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları.....	60
Tablo 4.16. Protokol soruları arasında TSS, TSÖZS, FSÖZS ve B-OSU ölçüm farklılığının karşılaştırılması (7 yaş grubu)	61
Tablo 4.17. Protokol soruları arasında S-OSU ölçüm farklılığının karşılaştırılması (7 yaş grubu)	61
Tablo 4.18. 8 yaş grubu çocukların Global TALEs-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları.....	62
Tablo 4.19. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (8 yaş grubu)	63
Tablo 4.20. 9 yaş grubu çocukların Global TALEs-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları	64
Tablo 4.21. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (9 yaş grubu)	65
Tablo 4.22. 10 yaş grubu çocukların Global TALEs-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları	66
Tablo 4.23. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (10 yaş grubu)	67
Tablo 4.24. 7-10 yaş arası çocukların Global TALEs-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları.....	69
Tablo 4.25. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (7-10 yaş grubu).....	70
Tablo 4.26. Çocukların protokol sorularındaki en sık üç anlatı konusu ve içeriğe dair örnekler.....	75

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Global TALES duygu/olay türleri ve soruların (S) sıralaması.....	34
Şekil 3.2. Global TALES protokolünü Türkçeye uyarlama süreci	35
Şekil 4.1. Grupların toplam sözce sayısı (TSS), toplam sözcük sayısı (TSÖZS), toplam farklı sözcük sayısı (FSÖZS) dağılımlarının kutu grafikleri.....	47
Şekil 4.2. Yaş gruplarının mikro yapı ölçümlerine dair ortalamaların değişim grafiği	48
Şekil 4.3. Kız ve erkek çocukların toplam sözce sayısı, toplam sözcük sayısı, toplam farklı sözcük sayısı dağılımlarının kutu grafikleri.....	52
Şekil 4.4. S-OSU ölçümüne dair kız ve erkek çocukların sıra ortalamaları.....	53
Şekil 4.5. 9 yaş kız ve erkek çocukların TSÖZS ölçümü sıra ortalamaları.....	57
Şekil 4.6. İpucu kullanımı olmadan kişisel anlatı üreten çocukların sıklığı.....	72
Şekil 4.7. 7-10 yaş grubu çocukların protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları.....	73
Şekil 4.8. Çocuklardan yanıt alınamayan soruların yaşlara göre sıklıkları.....	73

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Çalışma katılımcılarının dahil edildiği şehirler

38



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

B-OSU	Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu
CD	Clausal density (Cümle yoğunluğu)
COST	European Cooperation in Science and Technology (Bilim ve Teknolojide Avrupa İş Birliği)
COVID-19	2019 Coronavirus Disease (2019 Koronavirüs Hastalığı)
CU	Communication Unit (İletişim Birimi)
DEE	Düşük ebeveyn eğitimi
ENNI	The Edmonton Narrative Norms Instrument (Edmonton Anlatı Normları Aracı)
ERNNI	Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (Anlatı Değerlendirmesinde İfade Etme, Anlama ve Hatırlama Aracı)
FTS(100)	Farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranının hareketli ortalaması
FSÖZS	Farklı sözcük sayısı
GUHREC	Griffith University Human Research Ethics Committee (Griffith Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu)
IALP	International Association of Communication Sciences and Disorders (Uluslararası İletişim Bilimleri ve Bozuklukları Birliği)
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
MATTR	Moving Average Type-token Ratio (Hareketli ortalama tür belirteç oranı)

Med	Medyan
MISL	Monitoring Indicators of Scholarly Language (Bilimsel Dilin İzleme Göstergeleri)
Min	Minimum
n	Number (sayı)
Ort	Ortalama
OSU	Ortalama sözcük uzunluğu
ÖNY	Özne-nesne-yüklem sıralaması
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
SALT	Systematic Analysis of Language Transcripts (Dil Örnekleri Analiz Programı)
sd	Serbestlik derecesi
SNAP	Strong Narrative Assessment Produce (Strong Anlatı Değerlendirme Yöntemi)
S-OSU	Sözcüklerde ortalama sözcük uzunluğu
SS	Standart sapma
TALES	Talking About Lived Experiences in Stories (Yaşanmış Deneyimler ile İlgili Hikaye Anlatımı)
TD	Typically developing
TGG	Tipik gelişim gösteren
TODİL	Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi
TSS	Toplam sözcük sayısı
TSÖZS	Toplam sözcük sayısı
TTR	Type-token ratio (Tür-belirteç oranı)
TNL	The Test of Narrative Language (Anlatı Dili Testi)
ToM	Theory of Mind (Zihin kuramı)
U	Mann Whitney U değeri
YEE	Yüksek ebeveyn eğitimi
X²	Ki-kare değeri

1. GİRİŞ

Anlatı, öykü karakterine dair plan, amaç, duygu ve olay gibi bileşenlerin yer aldığı ilişkili bir dizi cümlelerin birleşiminden oluşur (Stein ve Glenn, 1975). Karmaşık bir süreç olan anlatı, çeşitli bilişsel, dilsel ve pragmatik becerilerin gelişimini gerektirir (Johnston, 2008; Reilly vd., 2004). Bu bakımdan anlatı, genel dil becerisini yansıtan özgün ve sosyal bir söylem türüdür (Bishop ve Adams, 1992; Boudreau, 2008; McCabe ve Marshall, 2006).

Literatürde anlatı temelli müdahalelerin dil bozukluğu olan çocuklarda olumlu kazanımlar sağlayabildiği belirtilmektedir (Petersen vd., 2010, 2014). Bu nedenle, anlatının dil ve konuşma terapisi klinik uygulamalarının değerlendirme ve müdahale süreçlerinde kullanılması önerilmektedir (Botting, 2002). Bu bağlamda, alanyazında “Kurbağa Öyküleri (Frog Story)” (Mayer, 1967, 1969, 1974), “Renfrew Otobüs Öyküsü (Renfrew Bus Story)” (Glasgow ve Cowley, 1994), “Edmonton Anlatı Normları Aracı (Edmonton Narrative Norms Instrument–ENNI)” (Schneider vd., 2005) gibi anlatı becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiş çeşitli araçlar bulunmaktadır. Bununla birlikte söz konusu araçlar için değerlendirme amaçlarına uygun olmama, tasvir edilen resimler bakımından bazı senaryoların uygun olmaması, kültürel ve sosyo-ekonomik geçmişe bağımlı olunması gibi bazı problemler belirtilmektedir (Berman ve Slobin, 1994; Klop, 2011). Bu bakımdan en güncel anlatı değerlendirme araçlarından biri olan “Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı (Multilingual Assessment Instrument for Narratives -MAIN)” (Gagarina vd., 2012) 60’tan fazla ülkeden araştırmacıların oluşturduğu disiplinler arası bir ağ tarafından alanyazındaki mevcut değerlendirme araçlarının söz konusu eksikliklerini gidermeyi hedef alarak geliştirilmiştir. MAIN, Çok Dilli Ortamlarda Dil Bozukluğunu Değerlendirme Aracının (LITMUS; Language Impairment Testing in Multilingual Settings) bir parçasıdır. Söz konusu araç COST (European Cooperation in Science and Technology) Aksiyonunun (IS0804) bir ürünü olarak geliştirilmiştir. MAIN, COST Projesi kapsamında yapılan çalışmalarla Türkçe alanyazına (MAIN-TR) kazandırılmıştır (Maviş vd., 2011) ve Türkçeye kazandırılan en güncel anlatı değerlendirme aracı olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır (Maviş vd., 2020; Selvi-Balo, 2021).

Yukarıda sözü edilen anlatı değerlendirme araçları resim uyaranları sunularak

kişilerin olay anlatımı yapmasını gerektirmektedir (Gagarina vd., 2012; Glasgow ve Cowley, 1994; Mayer, 1967, 1969, 1974; Schneider vd., 2005). Bunun yanı sıra “kişisel anlatı” olarak bilinen bir anlatı türü de mevcuttur. Kişisel anlatılar konuşmacının deneyimlediği geçmiş olayların betimlenmesidir (McCabe ve Bliss, 2003); ayrıca çocukların edindiği ilk ve en önemli anlatı türü olarak belirtilmektedir (McCabe vd., 2008). Araştırmalar, anlatının evrensel olduğunu ve tüm kültürlerde sayısız önemli rol oynadığını göstermektedir (Westerveld vd., 2020). Bireyin kendisi, ailesi ve arkadaşları hakkında anlattığı kişisel anlatılar çoğu zaman günlük yaşamdaki sosyal etkileşimin içeriğini oluşturur; dostlukları pekiştirmeye, anı ve deneyimler kurup güçlendirmeye yardımcı olur. Ayrıca kişisel anlatılar, kimlik ve topluluk duygusu geliştirir; sosyo-emosyonel iyilik hali ve çocuğun akademik başarısı için de önemlidir (Reed ve Spicer, 2003; Westby ve Culatta, 2016; Westerveld, 2020; Westerveld ve Claessen, 2021; Westerveld ve Claessen, 2014). Çocukların tutarlı kişisel anlatılar oluşturabilmeleri, ev, okul ve daha geniş anlamda toplum faaliyetlerine katılımları için önemli olmasına rağmen, kişisel anlatıların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi nispeten az ilgi görmüştür (Westby, 2021; Westerveld vd., 2020). Bu sebeple çocukların kişisel anlatılarının doğası hakkında çok az şey bilinmektedir (Westby, 2021; Westby ve Culatta, 2016). Oysaki zayıf anlatı becerilerine sahip olan çocuklar öğrenme ve okuryazarlıkla ilgili zorluklar açısından da risk altında olabilir (Fivush, 2011; McBride, 2014; McCabe ve Rollins, 1994).

Kişisel anlatıların önemi göz önüne alındığında, literatürde kişisel anlatılara yönelimin nispeten az olması önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir (Westerveld vd., 2020). Bu kapsamda literatürdeki bu boşluğu doldurmak ve çocukların kişisel anlatı performansı üzerine diller ve kültürler arası araştırmalara olanak sağlamak amacıyla Uluslararası İletişim Bilimleri ve Bozuklukları Birliği’nin (International Association of Communication Sciences and Disorders -IALP) Çocuk Dil Komitesi üyeleri (<https://ialpasoc.info/>), 2018 yılında Global TALEs (Talking About Lived Experiences in Stories- Yaşanmış Deneyimler ile İlgili Hikaye Anlatımı) protokolünü geliştirme çalışmalarına başlamışlardır (Westby, 2021; Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2020; Westerveld ve Claessen, 2021). Bu projede, uluslararası bir araştırma ekibi (Avustralya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık, ABD, Rusya, İsrail, Kıbrıs, Yunanistan), çocukların kişisel anlatılarını ortaya çıkarma ve analiz yöntemlerini araştırmak üzere bir araya

gelmiştir. En temel amaç ise dil bozukluğu olanlar da dahil olmak üzere öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu önemli beceriye yönelik müdahaleleri destekleyecek global araç ve yaklaşımlar geliştirmektir (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2021; Westerveld ve Claessen, 2021). Ayrıca dünyanın her yerindeki klinisyenler için kullanışlı olacak bir protokol oluşturmak amaçlanmıştır (Westerveld, 2020; Westerveld ve Claessen, 2021). Protokol kullanılarak çocuklardan duygu veya olay (heyecanlı/mutlu; endişeli/kafası karışık; sinirli/kızgın; gurur duymak; sorun/problem ve önemli olay) temelli 6 soruya karşılık kişisel anlatı üretmeleri beklenmektedir. Uygulama esnasında diller ve kültürler arasında oluşabilecek farklılığı en aza indirmek amacıyla model öykü veya resim kullanılmamaktadır (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2021, 2022).

Global TALEs Protokolü kullanılarak şimdiye kadar Yeni Zelanda, Avustralya, Yunanistan, Rusya, ABD, Tayvan, İngiltere gibi pek çok farklı ülkedeki çocuk veya ergenlerden kişisel anlatıların toplandığı bilinmektedir. Bu çalışmalar kişisel anlatıları; konu farklılıkları, makro ve mikro yapı analizlerine dair ölçüm parametreleri, konu bakımından kültürler arası karşılaştırmalar gibi farklı yönlerden ele almıştır (Einarsdóttir ve Práinsdóttir, 2023; Ferman ve Kavar, 2023; Kuvač Kraljević vd., 2023; Lyons vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Theodorou vd., 2023; Van Vreckem vd., 2023; Westby vd., 2023; Westerveld vd., 2022; Westerveld vd., 2023).

1.1. Önem ve Amaç

Kişisel anlatılar, bir topluluğun kültürel tarzını yansıtır ve kişisel anlatı yapılarında kültürler arasında farklılıklar görülmektedir. Bazı kültürlerde kısa ve öz anlatım önemliyken bazı kültürlerde daha ayrıntılı anlatılar beklenebilir (Bliss ve McCabe, 2008).

Anlatı becerilerini değerlendirmede standart bir protokol kullanmak, farklı kültürel/dilsel geçmişten gelen çocuklarla çalışan klinisyenlerin katılımcıların performansı hakkında fikir edinmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, süreç içerisinde kültürler arası farklılıkları daha net anlamak, değerlendirme ve terapi sürecinde bu benzerlik/farklılıkları göz önünde bulundurmak için kültürler arası kullanılabilirliğin raporlandığı standart değerlendirme araçlarını kullanmak önem taşır (McLeod ve Threats, 2008; Westerveld vd., 2022). Türkçe alanyazına bakıldığında ise anlatı analizlerine yönelik çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuklardan

kişisel anlatı örneği alınmasına ve analizine dair mevcut standart bir protokol bulunmamaktadır.

Literatürdeki bu önemli boşluk göz önüne alınarak planlanan bu tez çalışmasının genel kapsamı; Türkçe alanyazına kişisel anlatı değerlendirmesi için uluslararası kullanılan standart bir protokolün kazandırılması, analiz sonuçlarına göre söz konusu protokolün Türk kültüründe kullanılabilirliğinin raporlanması, dolayısıyla projenin Türkiye ayağının yürütülmesidir. Bu amaçla standart bir protokol olan Global TALES protokolünü mümkün olduğunca orijinal versiyona eşdeğer tutmaya çalışarak Türk kültürüne uyarlamak ve uyarlanan protokol kullanılarak Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren 7-10 yaş aralığındaki çocukların mikro yapı ölçüm sonuçlarını sunmak hedeflenmiştir. Çalışmaya farklı yaş gruplarının dahil edilmesi ile alanyazına protokolün farklı yaş grubu ve kültürlerdeki duyarlılığı bilgisinin sağlanması da planlanmıştır. Bu kapsamda; çalışma gruplarında uygulanan protokol ile elde edilen anlatıların konu içeriğine, bir dizi mikro yapı analiz sonuçlarına (toplam sözcük sayısı-ortalama sözce uzunluğu vs.) dair bilgiler de sunulmuştur. Ayrıca tüm bu parametrelerin yaş ve cinsiyet değişkenleri ile anlatı sorularına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen tipik çocuklara ait bulguların, dil bozukluğu ve/veya öğrenme güçlüğü olan çocukların değerlendirmelerine dayanak oluşturacağı, bu sayede dil ve konuşma terapistlerinin değerlendirme ve müdahale süreçlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Böylece dünya çapında klinisyenler için faydalı bir protokol ve yaklaşım oluşturulması bakımından (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2021; Westerveld ve Claessen, 2021) projeye destek sağlanması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra söz konusu tez çalışmasının, kişisel anlatı temelinde planlanacak olan çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

7;0-10;11 yaş aralığındaki tek dilli Türkçe konuşan tipik gelişim gösteren çocuklardan Global TALES-TR protokolü kullanılarak elde edilen kişisel anlatılar ile bu tez çalışması kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1) Tipik gelişim gösteren 7;0-10;11 yaş aralığındaki çocuklar Global TALEs-TR protokolüne yanıt olarak mikro yapı ölçümlerinde nasıl performans göstermektedir?
 - a) Çalışma gruplarının sözel üretkenlik (toplam sözce sayısı; TSS ve toplam sözcük sayısı; TSÖZS) ölçüm sonuçları nedir?
 - b) Çalışma gruplarının semantik çeşitlilik (toplam farklı sözcük sayısı; FSÖZS ve farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısının hareketli ortalaması; FTS(100)) ölçüm sonuçları nedir?
 - c) Çalışma gruplarının sentaktik karmaşıklık (sözcüklerde ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu; S-OSU ve B-OSU) ölçüm sonuçları nedir?
- 2) Tipik gelişim gösteren 7;0-10;11 yaş aralığındaki çocukların kişisel anlatılarından elde edilen mikro yapı performans sonuçları, çocukların *yaş ve cinsiyet* değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - a) Çalışma gruplarının kişisel anlatılarından elde edilen mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) *yaş*a göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b) Çalışma gruplarının kişisel anlatılarından elde edilen mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) *cinsiyete* göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Tipik gelişim gösteren 7;0-10;11 yaş aralığındaki çocukların farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatıları (6 soru) arasında mikro yapı ölçüm sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a) 7 yaş (7;0-7;11) grubundaki farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatılar arasında mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) 8 yaş (8;0-8;11) grubundaki farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatılar arasında mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) 9 yaş (9;0-9;11) grubundaki farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatılar arasında mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) açısından anlamlı bir fark var mıdır?

- d) 10 yaşı (10;0-10;11) grubundaki farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatılar arasında mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - e) 7-10 yaş arası (7;0-10;11) çocukların farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatıları arasında mikro yapı performans sonuçları (sözel üretkenlik- semantik çeşitlilik- sentaktik karmaşıklık) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Global TALEs-TR protokol soruları aracılığıyla (ipucu kullanımı ile ya da ipucu kullanılmaksızın) kişisel anlatı elde etme sıklığı nedir?
- a) Çocukların kişisel anlatı protokolünde yer alan sorularda ipucu kullanım sıklıkları nedir?
 - b) Kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı nedir?
- 5) Tipik gelişim gösteren 7;0-10;11 yaş aralığındaki çocukların kişisel anlatılarında en çok bahsedilen konular/içerik örnekleri nelerdir?

2. ALANYAZIN

2.1. Anlatı Becerilerinin Gelişim Süreci

Çocuklar 2 yaş gibi erken bir dönemde ebeveynleriyle oyun oynama, resim yapma gibi günlük yaşamdaki basit deneyimleri (kişisel anlatılar) hakkında konuşmaya başlarlar (Vogindroukas vd., 2020; Westerveld, 2020; Westerveld ve Claessen, 2021). Bu sayede, çocuklar kendileri ya da başkaları hakkındaki kişisel deneyimleri anlattıkça ve çocukların dünya hakkında deneyim/bilgileri genişledikçe, günlük yaşam bağlamında çocukların anlatı becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Van Dongen ve Westby, 1986). Erken çocukluk döneminde ebeveynler çok sayıda bağlamsal bilgiye katkıda bulunduklarından dolayı ebeveynlerin çocukları ile günlük etkileşimleri, çocukların anlatı becerilerinin şekillenmesinde biçimlendirici bir rol oynar (Eisenberg, 1985; Hudson, 1990; McCabe ve Peterson, 1991; Melzi, 2000; Vogindroukas vd., 2020; Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2022; Westerveld ve Claessen, 2021). Yaşla birlikte yetkinliği arttıkça ise çocuğun bağımsız anlatı becerisi gelişir (Eisenberg, 1985; Fivush, 1991; Hudson, 1990; Hudson ve Shapiro, 1991; McCabe ve Peterson, 1991; Preece, 1987).

Çocukluk döneminde anlatı becerileri gelişimsel bir süreç izler ve özellikle 2-5 yaşları arasında çocukların ürettikleri anlatılar kapsam açısından genişlemektedir. Dolayısıyla erken dönemlerde birbiriyle ilgisiz olabilen içerik, zamanla çocuğun olay örgüsü, nedensellik gibi bilgileri de eklemesi ile tam bir anlatı haline dönüşür (Kemper, 1984). Bu gelişimsel değişim yalnızca anlatı öğelerinin çeşitliliğinde değil anlatı uzunluğu bakımından da görülmektedir (Umiker-Sebeok, 1979). Örneğin Trabasso ve Nickels (1992) yaptıkları çalışmanın sonucunda; 3 yaşındaki çocukların anlatılarına ana tema ile ilgili olmayan bilgileri de eklediklerini, genel olarak 3 ve 4 yaş grubunun eylem ve nesne tanımlamaya odaklandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çocukların 5 yaşına geldiklerinde ise anlatılarına eylem dizileri ve amaç gibi önemli bileşenleri dahil ettiklerini ve anlatıda tutarlılığı sağlamaya başladıklarını, 9 yaşındaki çocukların ise yetişkin üretimi kadar yapısal karmaşıklığa sahip ve tutarlı hikayeler ürettiklerini raporlamışlardır (Trabasso ve Nickels, 1992).

Sözü edilen gelişimsel süreçlere dair literatürde özel olarak anlatı dönemleri de tanımlanmaktadır. Applebee (1978) anlatı gelişimi ile ilgili temel olarak 6 dönem belirtir. İlk dönem “Kümeleme Aşaması (Heaps stage)” olarak adlandırılır. Ortalama

olarak 2-3 yaş civarında görülen bu aşamada çocuklar, temaya ilişkin organizasyon olmaksızın eylemi veya olayı etiketlemekte veya tanımlamaktadır. Applebee'nin ikinci dönemi olan "Sıralama Aşaması (Sequence stage)" ise 3 yaş civarındaki çocuklarda karşımıza çıkar. Bu aşamada çocuklar, olayları karakter, konu veya ortama bağlı olarak şekillendirebilir. Ancak neden-sonuç ilişkisi gibi bağlantılar bulunmamaktadır. "İlkel anlatı (Primitive narratives)" olarak adlandırılan dönemde ise çocuklar, konu, eylem, olay ve sonucu içeren anlatı üretirler. Dolayısıyla, çocukların anlatılarında öykü dilbilgisi yapıları (başlangıç olayı-girişim-sonuç) bulunmaktadır; ancak net bir sonu olmayan anlatı üretimi söz konusudur. Bu dönem ise ortalama olarak 4 yaş civarında görülmektedir. Birlikte ele alınan 4 ve 5. dönemler ise çocukların 4-5 yaşları civarına denk gelen "Odaklanmamış veya odaklanmış zincirleme anlatılar (Unfocused or focused chain narratives)" dönemidir. Bu aşamada bazı öyküler neden-sonuç ve zamansal ilişki gibi bağlantılar içerir. Ancak öykünün sonu ile olayların mantıksal bağlantısı olmayabilir. Bunun yanı sıra çok güçlü olmayan bir olay örgüsü bulunmaktadır. Applebee tarafından tanımlanan son dönem ise "Gerçek anlatı (true narrative)" dönemidir. Ortalama 5-7 yaş civarındaki bu aşamada çocuklar, konu ve karakter(ler)in yer aldığı, zamansal sıralama ve mantıklı olay örgüsünün olduğu tutarlı anlatı üretirler (Applebee, 1978; Hettiarachchi, 2016; Işitan ve Turan, 2014; Paul, 2001, 2002; Selvi-Balo, 2021). Applebee (1978), anlatı gelişiminde temel olarak 6 dönem tanımlasa da anlatı gelişimi 7 yaştan sonra da devam eder. Çocuklar 7-11 yaş arasında hikayeleri özetlemeye ve kategorilere ayırmaya başlar. Bu yaşlarda öznel değerlendirme yaparak hikayeleri "komik", "üzücü", "heyecan verici" gibi sınıflayabilirler. 11 yaştan yetişkinliğe kadar olan süreçte de hikayeler hem üretim hem analiz düzeyinde daha da karmaşıklaşır (Larson ve McKinley, 1987; Paul, 2002).

Kişisel anlatılara dair yapılan çalışmaların sonucunda da gelişimsel süreçte dair bazı dönemler tanımlanmıştır. Çocuklar yaklaşık 22 aylıkken yetişkinlerin yardımıyla geçmiş olaylar hakkında anlatı üretimine başlarlar (Eisenberg, 1985; Sachs, 1982). 3;6 yaş civarında ise genellikle iki olayı birleştirerek anlatı oluşturabilirler. Bu dönem, "İki olaylı anlatı (Two-event narrative)" dönemi olarak tanımlanmaktadır. 4 yaşında ise çocuklarda en yaygın görülen anlatı modeli "Kurbağa sıçraması (Leap-frog)" modelidir. Bu aşamada çocuklar sistematik olmayan şekilde olaydan olaya atlayarak anlatı üretirler. Önemli olayları da sıklıkla atladıkları görülür ve bu durum dinleyicinin anlatıyı anlamasını zorlaştırmaktadır. 5 yaş civarındaki çocuklarda olay sıralama

açısından problem oldukça az görülür; ancak çocuklar anlatıyı en önemli noktasında sonlandırmaktadır. Söz konusu dönem “Zirvede sonlanan anlatı (End-at-high-point narrative)” dönemi olarak adlandırılır. 6 yaşındaki çocuklar ise dinleyicinin anlatıyı anlamasını kolaylaştıracak şekilde ‘kim, ne, nerede’ gibi bilgiler açısından iyi biçimlendirilmiş anlatı üretebilirler. Bu dönem “Klasik Anlatı (Classic Narrative)” dönemi olarak belirtilmiştir (McCabe ve Peterson, 1991; McCabe ve Rollins, 1994; Peterson ve McCabe, 1983; Selvi-Balo, 2021).

Özellikle erken çocukluk döneminde anlatılarla ilgili literatür incelendiğinde hikayeye çeşitli bileşenleri dahil etme, olay sıralama gibi anlatı üretimine dair farklı gelişimsel süreçlerin raporlandığı görülmektedir (Applebee, 1978; McCabe ve Rollins, 1994; Trabasso ve Nickels, 1992). Bununla birlikte anlatı üretimi ifade edici dilin yanı sıra karakterlerin içinde bulunduğu olayın kavranması, çıkarım yapılması, başkalarının duygu ve davranışlarının perspektif yoluyla anlaşılması gibi becerileri de gerektirmektedir (Fernández, 2013; Ögel-Balaban ve Hohenberger, 2020; Trabasso ve Rodkin, 2013). Bu bakımdan Zihin Kuramı (Theory of Mind- ToM), çocukların sosyal-bilişsel gelişimi için üzerinde durulması gereken önemli bir yöndür. ToM gelişimi ile dil gelişimi arasında pragmatik, semantik ve sözdizimsel boyutlar da dahil olmak üzere bir dizi bağlantı tespit edilmiştir (Astington ve Jenkins, 1999; Farrar ve Maag, 2002; Tager-Flusberg, 2000). Çocuklarda, henüz erken yaşlarda iken “başkalarının niyetlerinin kendisinden farklı olabileceğini anlama” gibi ToM gelişimi açısından ilk adımlar görülebilir (Tomasello, 2014; Tomasello ve Akhtar, 1995). Bununla birlikte önemli ve karmaşık dönüm noktalarının gelişimsel süreci yaşla birlikte devam etmektedir (Tomasello, 2014; Tomasello ve Akhtar, 1995; Wellman vd., 2001; Wimmer ve Perner, 1983). Anlatı temelinde ele alındığında ise ToM gelişim süreciyle bağlantılı olarak çocukların odak noktalarının olay örgüsünün yanı sıra karakterlerin duygu, düşünce ve içsel niyetlerini kapsayacak şekilde genişlediği belirtilir (Astington, 2014). Anlatı performansı bakımından çocukların karakterleri tanımlamaları, içsel durum terimleri vb. aracılığıyla olay örgüsünü tutarlı bir şekilde kurmaları önemlidir (Fernández, 2013). Bu bağlamda literatürde ToM ile anlatılardaki sözdizimsel çeşitlilik, zihinsel/duygusal durum (mental/affective state) kelime sayısı gibi ölçümler arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir (Capps vd., 2000). Buna ek olarak ToM becerisinin yalnızca anlatı üretiminde değil anlatıyı hatırlama, anlama gibi beceriler söz konusu olduğunda da önemli ve yordayıcı olduğu raporlanmaktadır (Kim vd., 2021).

Anlatı yeterliği ile ilgili bir diğer mekanizma ise yürütücü işlevlerdir. Bu kavram; dikkat odağının belirlenmesi, uygun olmayan tepkilerin engellenmesi, çalışma belleğindeki bilgilerin koordinasyonu, davranış organizasyonu, planlama, problem çözme, akıl yürütme gibi çok geniş becerileri kapsar (Blair, 2017). Anlatıda içerik bütünlüğünü sağlamak ve uygun şekilde detaylandırmak için önceki bölümlerin veya epizodik bileşenlerin hatırlanması oldukça önemlidir. Bu durum, anlatı yeterliği ile çalışma belleği arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu ilişki hem anlatı üretimi hem de anlatıyı anlama ve akılda tutma açısından önemlidir (Montgomery vd., 2009; Mozeiko vd., 2011; Ögel-Balaban ve Hohenberger, 2020). Bunun yanında, planlama, dikkati kontrol ederek anlatıda tutarlılığı sağlama, konu dışı yorumların engellenmesi (inhibisyon) gibi beceriler anlatı üretiminde oldukça gerekli bileşenler arasında sayılmaktadır (Drijbooms vd., 2017; Mozeiko vd., 2011).

2.2. Anlatı Becerilerinin Önemi

Anlatılar, çocukların yetişkinler ile (ebeveynler ve/veya öğretmenler) aralarındaki etkileşimler sırasında doğal olarak ortaya çıkar ve çoğunluğu kişisel olayların anlatılmasıdır (Vretudaki ve Tafa, 2022). Bu bakımdan çocuklar kişisel deneyimlerini diğer kişilerle paylaşırken her gün anlatıları kullanırlar (Eisenberg, 1985; Hudson, 1990; Hudson ve Shapiro, 1991; McCabe ve Peterson, 1991; Preece, 1987). Dolayısıyla çocukların konuşmalarının yarısından fazlası kişisel anlatı içermektedir (Peterson ve McCabe, 2013) ve kişisel hikayelerin anlatılması, çocuğun duygusal-sosyal gelişimi açısından önemli bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Vretudaki ve Tafa, 2022). Sosyal etkileşimlerde kişisel anlatı kullanımı kurgusal anlatılardan daha fazla görülmektedir (Hudson ve Shapiro, 1991). Öte yandan kurgusal anlatılar ise karakterlerin içsel durumlarının da önemli olduğu, daha karmaşık düzeyde epizodik yapıyla karakterizedir (McCabe vd., 2008). Bu sebeple çocukların kurgusal anlatı becerilerinin gelişiminin kişisel anlatılara kıyasla daha uzun sürdüğü düşünülmektedir (Vretudaki ve Tafa, 2022).

Anlatı, çocukların bilişsel, sosyal ve dilsel yeteneklerini yansıtan dikkat, hafıza ve biliş gibi bir dizi süreç gerektirir (Curenton, 2011; Dodwell ve Bavin, 2008; Liles, 1993; Reilly vd., 2004). Bu sebeple literatürde çocukların tutarlı anlatı üretme becerilerinin gelişimlerine de önemli katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Westby, 2021).

Anlatı oluşturmak için, dilsel açıdan çocuklar olayların sırasını ve zamansal ilişkileri ifade etmek üzere uygun morfosentaktik yapıları kullanmalı; hikayenin karakterleri ve olaylar hakkındaki bilgileri sözcüksel olarak kodlamalıdır (Reilly vd., 2004). Elde edilen anlatı aracılığıyla ise dil bilgisi ölçümleri, akıcılık, hikaye yapısı ve hatta pragmatik gibi dilin birçok farklı yönüne ilişkin bilgi sahibi olunabilir. Bu bakımdan anlatı, hem tipik gelişim gösteren (TGG) hem de farklı bozukluk gruplarında iletişimsel yeterliğin bir göstergesi olabilir (Botting, 2002).

İyi bir anlatı üretmek için gereken becerilerin çeşitliliği göz önüne alındığında anlatılar, yalnızca karmaşık dil gelişimi ve dilin okul çağındaki çocuklarda kullanımına ilişkin durumu değil, aynı zamanda bilişsel, akademik, sosyal vb. alanlardaki becerileri de ele almamıza olanak tanır (Reilly vd., 2004). Bu bakımdan anlatılar, dikkati yoğunlaştırma, hatırlama (geri çağırma), mantıksal olarak sıralama, hikaye şemasını devam eden olaylarla ilişkilendirme, gelen bilgiye dikkat ederek bellek aracılığıyla yeniden yapılandırma (özellikle tekrar anlatım/re-tell görevinde), hayal gücü gelişimi, bilgi düzenleme ve üretim esnasında dinleyicinin ihtiyaçlarını dikkate alma gibi oldukça kapsamlı beceriler hakkında da önemli bilgiler sağlar (Griffith vd., 1985; John, 2001; Purvis ve Tannock, 1997; Sarbin, 2004).

Anlatı üretme ve anlama becerileri, akademik başarı ve olumlu sosyal etkileşim açısından da önem taşımaktadır. Anlatıların akademik ve sosyal bağlamlarda kullanılması, çocukların çevresi ile ilişki kurmasına (kendisi ya da başkaları hakkında konuşma vb.), açıklama ve özetleme gibi becerileri kullanmasına olanak tanır (Crais ve Lorch, 1994). Bireyin özellikle kendisi hakkında anlattığı hikayeler, benlik kavramını tanımlamada önemli rol oynar. Çünkü içeriğinde sadece olayı değil bireyin duygu ve düşüncelerini de barındırmakta, anlatı aracılığıyla başkalarına aktarmayı sağlamaktadır (Fivush, 1991; Fivush ve Grysman, 2020).

Tutarlı bir anlatı becerisi, çocuğun okuryazarlık becerileri açısından öngörü potansiyeli taşır (Feagans, 1982). Bu açıdan ele alındığında anlatı, klinisyenlere okuryazarlık sorunlarının riski hakkında bilgi verebilir ve müdahale içeriğinin bu becerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenmesine hizmet edebilir (Botting, 2002). Literatürde, ilkokul yıllarında tanımlanmış okuma ve/veya öğrenme güçlüklerinin daha düşük anlatı becerileri ile ilişkilendirilebildiği; anlatıları anlama ve üretme becerisinin özellikle okuduğunu anlama becerisiyle güçlü şekilde bağlantılı olduğu

belirtilir (Feagans ve Appelbaum, 1986; Feagans ve Short, 1984; Roth ve Spekman, 1986; Snyder ve Downey, 1991). Öğrenme güçlüğü olan çocukların anlatıları, TGG akranlarına kıyasla daha kısadır ve daha az tanımlayıcı bilgi içerir. Buna ek olarak sözü edilen çocukların üretimlerini birbirine bağlama olasılıkları daha düşüktür; içerikte ise öğrenme güçlüğü olan çocuklar yanıt, plan ve girişim gibi öykü dilbilgisine dair birimleri anlatılarında daha az kullanılmaktadırlar (Roth ve Spekman, 1986). Yapılan çalışmalarda dil bozukluğu olan öğrencilerin de anlatı yapılandırma problem yaşadıkları belirtilmektedir. Bu çocukların anlatıları, ergenlik yaşlarında bile, zincirleme ya da ilkel anlatı düzeyinde olabilir. Bunun yanı sıra hikaye oluşturma'nın önemli önkoşullarından biri de karakterin bakış açısını ve nasıl hissedeceğini algılayabilme yeteneğidir (Hutson-Nechkash, 1990). Dil bozukluğu ve/veya öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, karakterin duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalık da yavaş gelişmektedir (Westby, 1985). Dolayısıyla literatürde dil bozukluğu ve/veya öğrenme güçlüğü olan birçok çocuğun öykü anlatmakta genellikle yetersiz olduğu belirtilerek dil ve konuşma terapistlerinin anlatılara önem vermesinin ve çocukların bu bakımdan desteklenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Chen ve Westby, 2021; Roth ve Spekman, 1986).

Erken müdahale dil ile ilgili okuryazarlık sorunlarının erken değerlendirilmesine dayandığı için anlatı değerlendirmesi oldukça önemlidir (McCabe ve Rollins, 1994). Ek olarak, anlatı becerilerinin daha sonraki matematiksel başarı için de önemli ölçüde yordayıcı olduğunu belirten bir çalışma bulunmaktadır (O'Neill vd., 2004). Söz konusu çalışmada çocukların anlatılardaki bağlaç kullanımı, olay içeriği ve zihinsel durum terimleri gibi değerlendirme sonuçları iki yıl sonraki matematiksel başarı performansları için yordayıcı özellik göstermiştir. Bununla birlikte ilgili çalışmaya küçük yaşta çocukların (3-4 yaş) dahil edildiği belirtilmekte; anlatı ve matematiksel başarı arasındaki ilişkinin farklı yaş grupları ve ölçümler olmak üzere araştırılması önerilmektedir.

2.3. Anlatı Analizi

Anlatılar, çocukların dil organizasyonu, anlama ve üretim süreçlerine dair önemli bilgiler sunmaktadır (Champion vd., 1995). Bu bakımdan çocuğun dil becerilerinin genel bir profili için anlatı analizinin oldukça önem taşıdığı belirtilir (Hutson-Nechkash, 1990). Sohbet/günlük konuşma dili (conversational) ile karşılaştırıldığında anlatı

bağlamı daha kapsamlı dilsel beceriler içermekte ve klinisyenlere dilin bileşenlerine dair güçlü ve zayıf yönleri tanımlama konusunda avantaj sağlamaktadır (Westerveld vd., 2004).

Sözlü anlatılar, nispeten kısa olmalarına rağmen çocukların doğal bir konuşma bağlamında dil kullanımı hakkında zengin makro yapı ve mikro yapı bilgileri sunar (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Heilmann vd., 2010). Bu nedenle anlatı bağlamlarının, okul çağındaki küçük çocukların spontane dil becerilerini değerlendirmek için uygun bir seçenek olduğu belirtilir (Hughes vd., 1997; Milosky, 1987). Bu kapsamda çocukların anlatı performansı ile ilgili klinik değerlendirme yöntemlerine olan ilgi son zamanlarda artış göstermiştir (Petersen vd., 2008; Westerveld ve Gillon, 2010b). Elde edilen anlatılar üzerinden yapılacak olan değerlendirme ise “anlatı üretimi” ve/veya “anlama” bakımından ele alınabilir (Westerveld ve Gillon, 2010b).

Anlatı üretimi açısından analiz edilecek olan anlatılar öykü anlatma/oluşturma (tell/generation), yeniden anlatma (retell) ya da kişisel deneyimlerin aktarılması bağlamında elde edilebilir (Roth ve Spekman, 1986; Westerveld ve Gillon, 2010a). Öykü anlatma ya da yeniden anlatma bağlamında sıklıkla kullanılan “kurgusal anlatı” gerçek dışı olaylar iken “kişisel anlatı” anlatıcının kendisinin ya da tanıdığı birinin başından geçen gerçek deneyimin aktarımı olarak tanımlanır. Bu sebeple kişisel ve kurgusal anlatılar “anlatı üretimi” esnasında farklı bilişsel süreçler gerektirmekte ve farklı anlatı türleri olarak sınıflandırılmaktadır (Hudson ve Shapiro, 1991).

Öykülemeye ilişkin en sık kullanılan yöntemin öykü anlatma (tell) görevi olduğu belirtilmektedir (Işıtan ve Turan, 2014). Öykü anlatımına, model öykü olmaksızın resim(ler)le hikaye oluşturma şeklinde kurgusal anlatı görevi örnek verilir (Justice vd., 2006; Merritt ve Liles, 1989; Roth ve Spekman, 1986). Bu görevde çocuğa resimler gösterilerek uygun içerik, ayrıntı ve sıralamaya göre bir hikaye anlatması istenir (John, 2001). Yeniden anlatma (retell) görevinde ise birey anlatılan hikayeyi (model öykü) dinler ve ardından (hemen ya da belli bir süre sonra) hikayeyi tekrar anlatması istenir. Yeniden anlatma, anlatılan hikayenin ne derece hatırlandığı ile bağlantılı bir görevdir. Öyküyü hatırlama ve içeriğe dair sağlanan bilgi miktarı aynı zamanda model öykünün resimli ve/veya sözlü gibi farklı sunulma biçimlerine göre de değişkenlik göstermektedir (Schneider ve Dubé, 2005). Literatürde 5-6 yaşlarındaki çocukların

anlatı yapısı hakkında bilgi sahibi olduğu; ancak hikayeden hatırlanan bilgi miktarının yaşla birlikte gelişimsel olarak arttığı belirtilmektedir (Brown ve Smiley, 1977; Roth ve Spekman, 1986; Stein ve Glenn, 1979).

Kişisel anlatı değerlendirmesi ise çeşitli duygu ya da olay türlerine dair uygun soruların yöneltilmesi aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Sorular, kişisel deneyimlere dayalı anlatı örneği almak üzere sorulur. Örneğin McCabe ve Rollins'in (1994) kişisel anlatı değerlendirme çalışmasında çocuklara "Hiç doktora gittin mi?" ve "Hiç araba kazası geçirdin mi?" gibi sorular yöneltilmiştir (McCabe ve Rollins, 1994). Westerveld ve Gillon (2010) çalışmasında ise çocuklara tatil, yaralanma, doğum günü partisi gibi resimler içeren fotoğraf albümü gösterilerek "başına hiç böyle bir şey geldi mi?" sorusunun iletildiği görülmektedir (Westerveld ve Gillon, 2010a).

Anlatıları "anlama" açısından değerlendirmek için sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri ise çocuğa anlama soruları sormaktır (Norbury ve Bishop, 2002). Bu sorular, hikayedeki karakter, ortam, sonuç gibi öge ve bileşenlere dayalı olabilir (Hughes vd., 1997). Yeniden anlatma (retell) görevinin de anlamaya dair bilgi sunacağı belirtilse de (Skarakis-Doyle ve Dempsey, 2008) anlamaya dayalı soruları yanıtlamanın "anlatı anlama" değerlendirilirken daha spesifik bilgi vereceği düşünülmektedir (Westerveld ve Gillon, 2010b).

2.3.1. Anlatı yapısı unsurları

Anlatının başarılı bir şekilde üretilmesi, epizodik yapı (giriş, gelişme, sonuç), nedensel ilişkilere dayalı olay örgüsü oluşturma, tutarlılık, uygun dilbilgisi kullanımı gibi farklı dilsel ve bilişsel becerilerin koordinasyonlu kullanımına bağlıdır (Colozzo vd., 2011; To vd., 2010). Bu bakımdan anlatı yeterliğine dair bilgi edinmek için makro yapı ve mikro yapı düzeyinde analizlerin kullanılabileceği belirtilir (Liles vd., 1995).

Makro yapı analizi, epizodik yapı, ortam, karakter gibi hikaye yapıları ile ilgilidir (Altman vd., 2016; Asli-Badarneh vd., 2023; Xue vd., 2022). Dolayısıyla makro yapı, bir anlatının genel içeriği ile tutarlı organizasyonunu ifade eder ve Öykü Dilbilgisi Kuramı (Story Grammar Theory) ile değerlendirilebilir (Hughes vd., 1997; Stein ve Glenn, 1979). Bu yaklaşım, tipik bir anlatıyı ortam bilgisi, öyküyü başlatan olay, içsel yanıt, plan, girişim, sonuç ve tepki gibi temel bileşenlerle tanımlamaktadır (Epstein ve Phillips, 2009; Gagarina vd., 2015; Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; Stein ve

Glenn, 1979). Bu bağlamda çalışmalarda öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri, anlama gibi makro yapı bileşenlerine odaklanıldığı görülmektedir (Geelhand vd., 2020; Selvi-Balo, 2021). Hikaye yapısının genel olarak tüm dillerde bu şemayı içermesi sebebiyle makro yapının dilden bağımsız olduğu düşünülmektedir (Lipner vd., 2024). İki dilli çocuklarla yapılan bazı çalışmalar (Pearson, 2002; Rodina, 2017) çocukların iki dilde de benzer makro yapı performansına sahip olmasıyla bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Bununla birlikte iki dilde performans farklılığı olduğunu raporlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Rezzonico vd., 2016).

Mikro yapı analizi ise anlatı uzunluğu (toplam sözce sayısı, sözcük sayısı), sözcük çeşitliliği (farklı sözcük sayısı) ve sözdizimsel karmaşıklık gibi çeşitli dilsel özelliklerle ilgilidir (Altman vd., 2016; Justice vd., 2006; Liles vd., 1995; Rezzonico vd., 2016; Xue vd., 2022). Bu bakımdan mikro yapı düzeyinde yapılacak olan analiz, dilin semantik/anlambilgisi, sentaks/sözdizimi ve morfoloji/biçimbilgisi alanlarındaki güçlü ve zayıf yönler ile ilgili bir gösterge sağlamaktadır (Hughes vd., 1997; Westerveld ve Gillon, 2010b). Anlatı mikro yapısına dair bu gibi özelliklerin dile bağımlı olduğu bilinmektedir (Altman vd., 2016; Gagarina vd., 2015). İki dilli çocuklarla yapılan çalışmaların iki dil arasında mikro yapı ölçümleri açısından anlamlı farklılık raporlaması da bu durumu doğrular niteliktedir (Altman vd., 2016; Rodina, 2017).

Literatürdeki bazı çalışmalarda anlatı makro yapısı ve mikro yapısının birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hall-Mills, 2009; Orizaba vd., 2020). Klinik açıdan bakıldığında ise verdiği bilgi çeşitliliği dolayısıyla makro ve mikro yapı analizlerinin zengin bir dil örneği sunma imkanı sağladığı görülür. Bu bakımdan dil ve konuşma terapistlerinin ifade edici dile dair değerlendirme için bir dizi anlatı ölçümünü kullanabileceği belirtilir (Justice vd., 2006).

2.3.2. Anlatı değerlendirme araçları

Son yıllarda, dil değerlendirme ve müdahalesinde anlatıların kullanımına olan ilgi artış göstermiştir (Schneider ve Menard, 2012). Bu amaçla anlatı becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilen çeşitli değerlendirme araçlarının farklı ülkelerde oldukça yaygın kullanımına rastlanmaktadır. Bu bölümde söz konusu değerlendirme araçlarına yer verilmektedir.

“Kurbağa Öyküleri (Frog Stories)” olarak adlandırılan bir dizi resimli hikaye

kitabı, dil üretimi için oldukça zengin bağlam sağlaması nedeniyle farklı popülasyonlar da dahil olmak üzere diller arası çalışmaların odak noktası olmuştur (Berman ve Slobin, 1994; Brown, 2004; Heilmann vd., 2016; Reilly vd., 2004; Reilly vd., 1998; Tager-Flusberg ve Sullivan, 1995). Kurbağa öyküleri kullanılarak öykünün kitaptan okunması ya da çocuğa dinletilmesinin ardından kitap olmaksızın çocuktan öyküyü tekrar anlatması (retell) istenir. Bunun dışında çocuktan kitapta yer alan resimlere bakarak öykü oluşturması gibi farklı görevler de beklenebilir (Işıtan ve Turan, 2014; Piştav-Akmeşe, 2015). Literatürdeki anlatı araştırmaları incelendiğinde özellikle 24 sayfadan oluşan “Kurbağa, Neredesin? (Frog, where are you?) (Mayer, 1969) öykü kitabının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu hikaye kitabı, bir çocuk ve köpeğinin kayıp evcil kurbağalarını aramalarını konu almaktadır. Çocuk ve köpek kurbağayı ararken çeşitli hayvanlarla da karşılaşır. Ardından kurbağayı bir eş ve yavru kurbağalarla birlikte bulurlar. Hikayenin sonunda ise çocuk ve köpek, yavrulardan birini yeni evcil kurbağaları olarak yanlarına alır, eve doğru yola çıkarlar. Mayer tarafından oluşturulan bu hikaye serileri zamansal olarak sıralanmış olaylar dizisine ek olarak karakterlerin ilişkileri, duygu ve düşünceleri hakkında çıkarım yapılmasını gerektirmektedir (Mayer, 1969; Reilly vd., 2004). Bu bağımsız öykü kitapları arasında karakter ve konu sayısı gibi benzerlikler büyük oranda sağlanmaya çalışılsa da bazı hikayeler arasında önemli oranda farklılıklar olduğu da belirtilmektedir (Heilmann vd., 2016). Örneğin “Bir Çocuk, Bir Köpek ve Bir Kurbağa (A Boy, a Dog, and a Frog) 3 karakter ve 5 bölümden oluşurken “Kurbağa Akşam Yemeğine Gidiyor (Frog Goes to Dinner)” 11 karakter ve 11 bölümden oluşmaktadır (Mayer, 1967, 1974).

Bir diğer anlatı değerlendirme aracı olan “Renfrew Otobüs Öyküsü (The Renfrew Bus Story)”, 3;0 – 6;11 yaş aralığındaki çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek üzere İngiltere’de geliştirilen norm referanslı bir tarama testidir. Test, sürücüsünden kaçan bir otobüs hakkında 4 sayfalık hikaye ve 12 resimden oluşmaktadır. Resimler de kullanılarak çocuğa hikaye anlatılır ve ardından çocuktan resimlere bakarak hikayeyi tekrar anlatması (retell) istenir (Renfrew, 1995). Testin, okul öncesi dönemde dil bozukluğu olan çocukların ilerleyen dönem dilsel ve akademik başarısını öngörmeye iyi düzeyde geçerliği olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Bishop ve Edmundson, 1987; Pankratz vd., 2007; Schneider ve Menard, 2012; Stothard vd., 1998). Bununla birlikte, testin dil bozukluğunu tespit etme konusunda zayıf özgüllüğe sahip olduğu ve TGG çocuklarda dil bozukluğunun aşırı tanınmasına yol açabildiği (Pankratz vd.,

2007); öyküleme becerisinden ziyade işitsel belleği daha fazla yansıtabildiği (Schneider ve Menard, 2012) gibi bazı eleştiriler de bulunmaktadır.

“Edmonton Anlatı Normları Aracı” (Edmonton Narrative Norms Instrument - ENNI) anlatı değerlendirme amacıyla geliştirilmiş olan bir diğer resimli testtir. Norm çalışması 4;0-9;11 yaş grubunda 300 TGG, 77 dil bozukluğu olan çocukla tamamlanmıştır (Schneider vd., 2005, 2006). Testteki resimli hikayelerin farklı karmaşıklık ve zorluk düzeyleri sağlanacak şekilde tasarlandığı belirtilmektedir. Hayvan karakterleri içeren siyah-beyaz 6 adet resim seti aracılığıyla çocuktan resimlere bakarak öykü anlatması (generation from pictures) istenir. Buna ek olarak, çocuğa hikaye ile ilgili bazı sorular da sorulmaktadır (Schneider vd., 2006; Schneider ve Menard, 2012). Yeniden anlatma görevinin (retell) daha çok işitsel belleği temsil ettiği düşünülerek bu testte anlatım (tell) ve anlama görevleri tercih edilmiştir (Schneider vd., 2005). ENNI, öykü dil bilgisi ve mikro yapı ölçümlerinin değerlendirilmesine fırsat sağlamasının yanı sıra (Schneider ve Menard, 2012) gelişimsel olarak yaş grupları arasındaki farklılıkları belirlemede ve dil bozukluğunu ayırt etmede kullanılabilir (Schneider vd., 2006).

Sık kullanılan bir diğer anlatı değerlendirme aracı, “Anlatı Dili Testi (Test of Narrative Language-TNL)” olarak karşımıza çıkar. TNL, Gillam ve Pearson (2004) tarafından geliştirilmiş olup norm çalışması 5;0-11;11 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır. İçerikte iki alt test (anlatıyı anlama ve üretme) ve üç farklı format (resimsiz, sıralı resimler ve tek resim) yer almaktadır. Anlama görevi, hikayenin sözel olarak sunulmasının ardından hikaye hakkında soruların sorulması ile değerlendirilir. Bu aşamada öykü birimlerine dair (karakter vb.) soruların yanı sıra çıkarımsal sorular ile çocuğun ana fikre ulaşmak için ilişki kurma becerisi gibi bilgiler de edinilebilir. Üretim alt testi ise anlatı yeterliğini değerlendirmek üzere hem makro yapı hem mikro yapı hakkında bilgiler sağlamaktadır (Gillam ve Pearson, 2004; Rossi vd., 2016).

Karmiloff-Smith tarafından 1981 yılında geliştirilen “Balon Öyküsü (Balloon Story)” ise yazısız ve resimli bir diğer öykü kitabıdır. Bağlantılı 6 resimden oluşan bu hikayede bir ana karakter (çocuk), bir ikincil karakter (baloncu adam) ve ön plana çıkan bir nesne (balon) bulunmaktadır. Sıralı resimlerde çocuğun yolda yürümesi, baloncuyu görmesi ve balon alması, balonla birlikte uzaklaşması, ardından balonun elinden kaçması ve çocuğun ağlamasına dair görseller yer almaktadır. Çocuktan ilgili görsellere bakarak öykü oluşturmaya istenmektedir (Frederiksen ve Mayberry, 2016; Karmiloff-

Smith, 1981, 1985; Kuntay, 2002).

“Strong Anlatı Değerlendirme Yöntemi (Strong Narrative Assessment Procedure-SNAP)” çocukların öykülemeye dair becerilerini değerlendirmek üzere kullanılan yöntemlerden bir diğeri olarak karşımıza çıkar (Strong, 1998). SNAP materyalleri bireysel değerlendirme için tasarlanmıştır ve Kurbağa Öyküleri serisine dair 4 öyküyü içermektedir. Bu öyküler “Bir Çocuk, Bir Köpek ve Bir Kurbağa (A Boy, a Dog, and a Frog; 1967), “Kurbağa, Neredesin?” (Frog, Where Are You?; 1969)”, “Kurbağa Akşam Yemeğine Gidiyor (Frog Goes to Dinner; 1974)” ve “Bir Kurbağa Çok Fazla” (One Frog Too Many; 1975) olarak belirtilir (Mayer, 1967, 1969, 1974; Mayer ve Mayer, 1975). Bu kitaplar uzunluk, ana karakter sayısı, tema gibi birçok özellik açısından benzerdir (Mathias, 2007). Bununla birlikte hikayelerin eşdeğer olmadığına dair bazı tartışmalar da bulunmaktadır (John vd., 2003). Çocuk, önceden alınmış bir kayıt aracılığıyla öyküyü dinler ve ardından çocuktan resimlere bakılmaksızın tekrar anlatım görevi beklenmektedir. SNAP prosedürünün kullanılabileceği yaş grubu 6-13 yaş arası çocuklar olmakla birlikte yalnızca 7-10 yaş grubundaki çocuklar için karşılaştırma verilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Han, 2018).

“Anlatı Değerlendirmesinde İfade Etme, Anlama ve Hatırlama Aracı (Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument- ERRNI)” Bishop (2004) tarafından geliştirilen, her biri renkli 15 adet resimden oluşan sıralı hikaye anlatımı değerlendirme aracıdır. ERRNI, çocuğun hikayeyi anlama, ilişkilendirme ve hatırlama becerilerini değerlendirmektedir. Testin “Balık Öyküsü (The Fish Story)” ve “Plaj Öyküsü (The Beach Story)” olmak üzere 2 paralel formu bulunur. Çocuktan herhangi birini önce resimlere bakarak anlatması, 10-30 dakika süre geçtikten sonra ise hatırlayarak tekrar anlatması istenir. Buna ek olarak, hikayeye dair dokuz adet anlama sorusunu da cevaplaması beklenir. Böylece öykünün makro ve mikro yapısına dair birtakım bilgi elde edilebilir (Bishop, 2004; Joffe vd., 2019; Volden vd., 2017).

En güncel değerlendirme aracı olarak karşımıza çıkan “Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı (Multilingual Assessment Instrument for Narratives-MAIN)” ise Gagarina vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. 3-10 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilmiş olmakla birlikte daha büyük yaş gruplarında da (ergen ve yetişkinler dahil) kullanılabileceği belirtilir (Gagarina vd., 2019). MAIN, model öykü (model story), anlatım (tell) ve tekrar anlatım (retell) görevleri aracılığıyla öyküyü anlama ve üretim

becerilerini değerlendirmektedir (Gagarina vd., 2012; Maviş ve Tunęer, 2012). Model öykü görevinde, çocuğun dinlediği öykünün ardından anlama sorularını yanıtlaması beklenir. Anlatım görevinde çocuğun resimlere bakarak öykü oluşturması; ardından öyküye dair anlama sorularını yanıtlaması gerekir. Tekrar anlatım görevinde ise öncelikle çocuğa öykü dinletilir ve ardından çocuktan öyküyü tekrar anlatması, öykü bittikten sonra ise öyküye dair anlama sorularını yanıtlaması beklenmektedir (Selvi-Balo, 2021). MAIN, elde edilen anlatılar üzerinden makro yapı (öykü yapısı- yapısal karmaşıklık- içsel durum terimleri- anlama) ve mikro yapı (anlatı uzunluğu- sözdizimsel karmaşıklık vb.) gibi geniş kapsamlı değerlendirmeye imkan sağlar (Gagarina vd., 2012). MAIN, Türkęe, Danca, Flemenkęe, Kürtęe, Lehęe, Arapęa gibi pek çok dile uyarlanmıştır (Gagarina vd., 2012, 2020; Maviş ve Tunęer, 2012). MAIN'in Türkęeye (MAIN-TR) uyarlanma süreci, orijinal versiyon ile eşdeğer olmasına dikkat edilerek bir dizi pilot çalışmanın (Maviş vd., 2011, 2012, 2016, 2020) ardından tamamlanmıştır. MAIN-TR'nin içeriğinde 6 resimden oluşan dört öykü (kedi, köpek, yavru kuşlar, yavru keğiler) bulunmaktadır. Bu öykülerin makro yapı, mikro yapı, öyküdeki bölüm ve karakter sayısı gibi pek çok yönden birbiriyle benzer paralellikte olduğu belirtilir. MAIN-TR güncel çalışması aracılığıyla öykülemenin çevrimiçi ortamda değerlendirilmesinin de mümkün olduğu belirtilmekte ve standardize dil değerlendirme araçlarına alternatif olarak öyküleme becerilerinin değerlendirilmesinin de önemi vurgulanmaktadır (Selvi-Balo, 2021).

2.3.3. Türkęe anlatı analizine dair çalışmalar

Kurgusal ve kişisel anlatılar içerik ve gerekli bilişsel beceriler dahil olmak üzere birbirlerinden farklılık göstermektedir (Mills vd., 2013). Türkęede anlatı analizine dair yapılan sınırlı sayıdaki çalışma ise genel olarak kurgusal anlatılar üzerine olup çocuk ya da yetişkin gibi farklı yaş grupları ile geręekleřtirilmiřtir. Çalışmalar aracılığıyla zaman (fiil) kullanımı, söylem belirleyicilerin (şey, yani, işte) kullanımı, gelişimsel dil bozukluğu (GDB) ve TGG çocukların anlatılarına dair makro yapı ölçümleri gibi farklı analizlere odaklanılmıştır (Aksu-Koç, 1988a; Furman ve Özyürek, 2007; Küntay, 2002; Selvi-Balo, 2021). Bu bölümde Türkęe anlatı çalışmalarına yer verilmektedir.

Aksu-Koç (1988) çalışmasına yetişkinler ve farklı yaş gruplarındaki çocuklar (3,5 ve 9 yaş) dahil edilmiştir. Katılımcıların anlatıları zaman kullanımı açısından incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 3 yaşındaki çocukların

anlatılarının henüz yeterli olmadığı, 5 yaşındaki çocukların anlatılarının ise resim tanıtımı şeklinde olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, 9 yaşındaki çocukların zamansal açıdan iyi organize edilmiş anlatılar oluşturduğu, yetişkinlerin anlatılarının ise daha karmaşık dil yapısı düzeninde olduğu raporlanmıştır (Aksu-Koç, 1988a).

Özcan'ın (1993) çalışmasına yetişkinler (n=20) ile 3-7 yaş aralığındaki çocuklar (n=60) dahil edilmiş ve anlatı elde etmek için sessiz video-film kullanılmıştır. Katılımcıların anlatılarında tutarlılığı sağlamak için isim tamlamalarını nasıl kullandıklarını araştırmak üzere kesitsel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çocuklar 3, 5 ve 7 yaş grubu olmak üzere 3 gruba ayrılarak gelişimsel farklılıkları incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar 3 yaş gibi erken dönemde genelde ana karakterle sınırlı olarak nispeten kısa anlatılar üretmekte, ilerleyen yaşlarda ise anlatılarına ikincil karakterleri de dahil etmeye başlamaktadırlar. İsim tamlamalarının tutarlı kullanımına dair dil bilgisel analizler ise -net bir yargı olmamakla birlikte- bu tür kullanımların 3 yaşındaki çocukların anlatılarında ortaya çıkmaya başladığını; ancak tutarlı ve uygun kullanımın ilerleyen yaşlarda gelişimsel artış göstererek devam ettiğini ortaya koymuştur (Özcan, 1993).

Bir diğer anlatı çalışması yürüten Küntay (2002) araştırmasına 3-9 yaş arasındaki çocukları ve 22 yaş üzerindeki yetişkinleri dahil etmiştir. 6 resim dizisinden oluşan "Balon Öyküsü (Balloon Story)" kullanılarak (Karmiloff-Smith, 1981) katılımcıların anlatı yeterliklerindeki gelişimsel farklılıklar araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönemdeki çocuklar ile daha büyük yaştaki katılımcıların anlatıları arasında anlamlı farklılık olduğu; ancak 7 yaştan itibaren bu farklılığın azaldığı raporlanmıştır (Küntay, 2002).

Özcan'ın (2005) çalışmasına 3-9 yaş arası çocuklar (n=98), 13 yaş grubundaki çocuklar (n=14) ve yetişkinler (n=14) olmak üzere toplam 126 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışmada öykü birimlerindeki gelişimsel farklılıklarla birlikte katılımcıların zaman belirten yapıları işlev ve sıklık bakımından nasıl kullandıklarına odaklanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 3-4 yaş grubundaki çocukların üretimlerinin öykü özelliği taşımadığı, öykü üretiminin 5 yaş grubunda görülmesine karşın üretimin öykü bölümlerine dair içerik bakımından yeterli olmadığı, bu yeterliğin ancak 7 yaşta başladığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, zaman belirten yapıların kullanımının gelişimsel özellik gösterdiği raporlanmıştır (Özcan, 2005). Özcan, aynı katılımcı grubuyla yaptığı

bir diğer çalışmasında (Özcan, 2007) ise elde edilen anlatılarda zaman-görünüş-kiplik belirleyicilerinin kullanımına dair sıklık ve işlev incelemesi yapmıştır. Çalışma sonucuna göre sıklık açısından “-mİş” ve “- (I)yor” kullanımının, diğer tüm zaman-görünüş-kiplik belirleyicilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanında, yaşla birlikte zamansal belirleyicilik açısından “-mİş” kullanımı azalırken “- (I)yor” kullanımının arttığı belirtilmiştir. Her iki biçimbirimin cümle ve söylem düzeyindeki işlevlerinin kazanılmasının ise 3-4 yaşları arasında tamamlandığı bulgulanmıştır.

Furman ve Özyürek (2007) çalışmasına yaşları 18-23 arasında değişen 20 yetişkin ve her bir grupta 20 katılımcı olmak üzere 3 yaşında (3;2-4;1), 5 yaşında (5;6-5;11) ve 9 yaşında (8;9-10;1) çocuklar dahil edilmiştir. Elde edilen anlatılar üzerinden “şey”, “yani” ve “işte” olmak üzere söylem belirleyicilerinin gelişimi incelenmiştir. Sonuçlar, söylem belirleyicilerinden “şey” in daha erken öğrenildiğini ancak “yani” ve “işte” nin çoklu işleve sahip olması nedeniyle daha geç öğrenildiğini göstermiştir. Bu bakımdan anlatılarda söylem belirleyicileri kullanmanın karmaşık bir beceri olduğu ve hem kullanım sıklığının hem de işlevlerinin yaşla değişkenlik gösterdiği; özellikle çok işlevli belirleyicileri öğrenmenin 9 yaşından sonra gerçekleştiği belirtilmiştir (Furman ve Özyürek, 2007).

Küntay ve Koçbaş (2009) çalışmasına yetişkinler ile farklı yaş grubundaki çocuklar (3-4, 5-6 ve 9-10 yaş) dahil edilmiştir. “Kurbağa, Neredesin? (Frog Where Are You?)” kitabı aracılığıyla anadili İngilizce (n=140) ve Türkçe (n=136) olan katılımcılardan elde edilen veriler incelenerek öykü karakterlerinin tanımlanmasına dair kültürler arası karşılaştırma yapılmıştır. Okul öncesi dönem incelendiğinde İngilizce konuşan çocukların belirsiz zamir kullanımının Türkçe konuşan çocuklara göre daha fazla olduğu; aradaki farkın 9 yaş sonrasında azaldığı raporlanmıştır. Buna ilaveten öykü karakterlerine dair tanımlamaların da 9 yaştan itibaren daha belirgin olarak yapıldığı bulgulanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının anlatılarına kurbağa ve köpek gibi diğer karakterlerle başladıkları; bunun aksine her iki gruptaki yetişkinler ile 9-10 yaş grubu çocuklarının ise anlatılarına insan karakteriyle başladıkları, ardından diğer karakterleri ekledikleri belirtilmiştir (Küntay ve Koçbaş, 2009).

“Kurbağa Neredesin? Frog Where Are You” aracılığıyla gerçekleştirilen bir diğer anlatı çalışması Işıtan ve Doğan (2011) olarak karşımıza çıkar. Söz konusu çalışmada 7-9 yaş aralığındaki TGG (n=30) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB;

n=30) tanılı çocukların öyküleme becerileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre DEHB grubundaki çocukların TGG akranlarına kıyasla daha zayıf öyküleme becerilerine sahip olduğu raporlanmıştır (Işıtan ve Doğan, 2011).

“Kurbağa Neredesin? Frog Where Are You” kullanılarak gerçekleştirilen Işıtan ve Doğan (2015) çalışmasında ise TGG 7-9 yaş arası 120 çocuğun sonuçları ilköğretim 1-3. sınıfa atfedilerek sunulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre 3. sınıftaki çocukların (9 yaş) öyküleme becerileri açısından çeşitli bileşenlerde daha başarılı olduğu bulgulanmıştır. Buna ek olarak, kız çocuklarının öykü uzunluğu, öyküleme hızı, toplam sözce sayısı gibi bazı ölçümlerde erkeklere kıyasla daha başarılı olduğu; incelenen diğer değişkenler açısından ise cinsiyete göre farklılık bulunmadığı belirtilmiştir (Işıtan ve Doğan, 2015).

Yekeler ve Cengiz (2018), okul öncesi dönemdeki 60-66 aylık çocukların (n=30) öykü bileşenlerini incelemeyi amaçlamışlardır. “Doğum Günü Hediyesi” adlı yazısız kitap kullanılarak elde edilen anlatılar incelendiğinde; çocukların öykü bileşenlerini kullanımının değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Buna göre ilgili yaş grubundaki çocuklar tarafından en fazla kullanılan bileşenler öyküyü başlatan olay, ortam, ana karakter, girişim ve sonuç iken; en az kullanılan bileşenlerin ise tepki, amaç ve zaman olduğu belirtilmiştir (Yekeler ve Cengiz, 2018).

Bilgiç’in (2018) çalışmasında ise yaşları 3;6 ve 6 arasında değişen okul öncesi çocuklar (n=47) ile 20-65 yaş arası yetişkinlerden (n=23) elde edilen anlatılar karşılaştırılmış; katılımcıların kurgusal anlatı oluşturma becerileri ve gösterimsel (deiktik) terim kullanımları araştırılmıştır. Bu amaçla Mayer’in “Kurbağa Neredesin (Frog, where are you?)” resimli kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 3-4 yaşlarındaki çocukların kurgusal hikaye anlatımında büyük çocuklar kadar başarılı olamadıkları; yetişkinlerin ise öykü bileşeni açısından daha yüksek puanlar elde ettikleri raporlanmıştır. Bunun yanında, daha küçük çocukların bağlama kıyasla daha çok resimli kitaba odaklandıkları, dolayısıyla buna uygun gösterimsel terim kullandıkları; zaman belirten gösterimsel terimleri ise yetişkinlere kıyasla daha az kullandıkları belirtilmiştir (Bilgiç, 2018).

Selvi-Balo (2021) ise tek dilli Türkçe konuşan, 45-89 aylık 128 çocuğun kurgusal anlatı becerilerini “MAIN-TR” aracılığıyla değerlendirmiştir. Çalışmaya TGG (n=96) ve GDB (n=32) çocuklar olmak üzere iki grup dahil edilmiştir. MAIN-TR (Maviş ve Tunçer, 2012), model öykü, anlatım ve tekrar anlatım olmak üzere üç anlatı modunda

çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen tanımlayıcı ve karşılaştırmalı sonuçlar, TGG grubun dil bozukluğu olan akranlarına kıyasla MAIN-TR üretim ve anlama bölümlerinde daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, her iki grup çocukların puanları üzerinde yaş değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahipken, cinsiyetin anlamlı etkisi olmamıştır. Çalışma sonucunda ise GDB çocukların terapi sürecine katkı sağlamak amacıyla çocukların öykü anlama ve üretme becerilerinin desteklenmesinin faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Selvi-Balo, 2021).

Görüldüğü üzere Türkçe literatürde daha çok kurgusal anlatılara yönelim söz konusudur. Tek dilli Türkçe konuşan çocukların kişisel anlatılarını analiz eden tek çalışma ise “korku” duygusu üzerine kişisel anlatıların sonuçlarını bildirmektedir. Bu çalışmada Akıncı-Oktay (2010), anlatıların dilsel ve sosyolinguistik yapısını incelemek ve ebeveyn eğitim düzeyine göre karşılaştırmak amacıyla 9-10 yaş arası 200 çocukla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla, çocuklar her grupta 100 katılımcı olacak şekilde 2 gruba (düşük ebeveyn eğitimi; DEE ve yüksek ebeveyn eğitimi; YEE) ayrılmıştır. Çocuklardan başlarına gelen en korkutucu deneyimi yazmaları istenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, YEE grubundaki çocukların DEE grubundakilere kıyasla anlatılarında kullandıkları sözcük ve cümle sayısının daha fazla olduğu görülmüştür (Akıncı-Oktay, 2010).

2.3.4. Global TALES ile yapılan çalışmalar

Global TALES protokolü kullanılarak yapılan çalışmalar özellikle 2023 yılı içerisinde artış göstermiştir. Söz konusu çalışmalara pek çok farklı ülkeden farklı dil konuşan katılımcılar dahil edilmiştir. Aynı zamanda yaş gruplarının çeşitlendirilmesi, farklı analizlere odaklanması, disleksi grubunun sonuçlarının sunulması gibi yenilikler ile literatüre çok önemli katkılar sağlanmıştır (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Ferman ve Kavar, 2023; Kuvač Kraljević vd., 2023; Lyons vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Theodorou vd., 2023; Van Vreckem vd., 2023; Westby vd., 2023; Westerveld vd., 2023).

Vogindroukas vd. (2020) çalışmasında 10 yaşındaki TGG 20 Yunan çocuğun (10 kız, 10 erkek) kişisel anlatılarına dair farklı parametrelerdeki bulgular açıklanmaktadır. Çalışmada, çocuklardan elde edilen anlatıların hem makro hem mikro yapısına odaklanılmıştır. Her bir anlatı (6 soru) için iletişim birimi (C-unit;CU), toplam sözcük

sayısı (TSÖZS) ve toplam farklı sözcük sayısı (FSÖZS) hesaplanmış olup çocukların TSÖZS değişkenine ilişkin tüm sorularda benzer performans sergiledikleri ($p>0,05$); aynı durumun FSÖZS ve CU değişkenleri için de “gurur duymak” sorusu dışında geçerli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada çocukların anlatılarındaki makro ve mikro yapıya dair analizler için ise her iki yapısal alt ölçeği barındıran ve anlatı yeterlik puanı elde etmeye imkan sağlayan “Bilimsel Dilin İzleme Göstergeleri (MISL; Monitoring Indicators of Scholarly Language)” (Gillam vd., 2012, 2017) kullanılmıştır. MISL sonuçlarına göre sorular olumlu (heyecanlı/mutlu, gurur duymak ve önemli olay) ve olumsuz (endişeli/kafası karışık, sinirli/kızgın, sorun/problem) duygulara göre gruplandırıldığında; çocuklar gruplara ilişkin sorularda kendi içinde benzer performans sergilemişlerdir. Buna ek olarak incelenen parametrelerin hiçbirinde cinsiyete göre anlamlı farklılık raporlanmamıştır (Vogindroukas vd., 2020).

Global TALEs protokolü, 2022 yılında 10 farklı ülkeden 8 farklı dildeki 10 yaşındaki çocuklarla ($n= 249$) pilot olarak uygulanmış ve protokolün çeşitli kültürel ve/veya dilsel geçmişe sahip çocuklarla kullanılmasının uygunluğuna dair umut verici ilk sonuçlar elde edilmiştir. 249 çocuğun verilerine dayanan fizibilite çalışmasında sözel üretkenlik analizi bakımından toplam sözce sayısı (TSS) ve TSÖZS ölçümleri incelenmiştir. TSS ölçümünün 17 (Rusya) ile 227 (Tayvan) arasında, TSÖZS ölçümünün ise 71 (ABD) ile 2348 (Tayvan) arasında değiştiği raporlanmıştır. Benzer şekilde her bir ülkenin kendi içerisinde de ölçüm sonuçlarının bireysel farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Örneğin Tayvan’da TSS 22-227, TSÖZS ise 158-2348 aralığında değişkenlik göstermiştir. Bunun yanında, çalışmada protokol sorularında ipucu kullanım oranları incelenmiş; önemli olay anlatısını içeren 6. soru için ipucu kullanma oranı %34,3; heyecanlı/mutlu olay anlatısını içeren 1. soru için ise %10,6 olarak belirtilmiştir. Protokol sorularına yanıt olarak anlatı elde edememe oranı ise oldukça düşük (%0,87) olarak bildirilmiştir. Ayrıca, çocukların anlatı konuları incelenmiş ve bazı ülkelerde konuların sıklıkları farklılık gösterse de genel olarak farklı kültürlerdeki çocukların benzer konular hakkında kişisel anlatılar ürettikleri ortaya konmuştur (Westerveld vd., 2022).

Theodorou vd. (2023) çalışmasında Kıbrıs Yunancası ($n= 19$) ve Standart Modern Yunanca ($n= 20$) konuşan 39 çocuğun sonuçları sunulmaktadır. Söz konusu çalışma aracılığıyla, daha önceki çalışmalarda (Vogindroukas vd., 2020; Westerveld vd., 2022)

sonuçları raporlanan 9;8-11;9 yaş aralığında Kıbrıs'tan ve 10;0-10;11 yaş aralığında Yunanistan'dan katılımcıların anlatıları yeniden analiz edilmiştir. Bu sayede, aynı dilin farklı lehçelerini konuşan çocukların kişisel anlatılarındaki performans farklılıkları araştırılmıştır. Çocukların kişisel anlatıları hem makro yapı (genel yapı ve ögelerin dahil edilmesi) hem de mikro yapı (sözel üretkenlik, semantik çeşitlilik ve sözdizimsel karmaşıklık) düzeylerinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Kıbrıs Yunancası konuşan çocuklar ile Standart Modern Yunanca konuşan çocuklar arasında protokol sorularına verilen yanıtlarda makro yapı açısından anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Mikro yapı ölçümü bakımından ise yalnızca sözdizimsel karmaşıklık (OSU) bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, Modern Yunanca konuşan çocukların daha uzun ifadeler ürettikleri bulgulanmıştır (Theodorou vd., 2023).

Einarsdóttir ve Þráinsdóttir (2023) çalışmalarında İzlandaca konuşan 9;8-10;9 yaş aralığındaki 27 çocuğun kişisel anlatı analiz sonuçlarını sunmuşlardır. Çevrimiçi ortamda (Zoom) elde edilen anlatılara dair mikro yapı analizi; TSS, TSÖZS, FSÖZS, sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu (S-OSU) ve dil bilgisi hatası içeren sözcüklerin oranına dair ölçümlerle ele alınmıştır. Sonuçlar büyük bireysel değişkenlik göstermiştir. Bununla birlikte sözel üretkenliğe dair ölçümlerde katılımcıların yaklaşık %70-75'lik kısmının ± 1 standart sapma içerisinde olduğu; genel olarak katılımcıların çok az dil bilgisi hatası yaptıkları raporlanmıştır. 6 sorunun her biri için TSS ve TSÖZS ayrı ayrı ele alındığında ise sorulardaki ölçüm ortalamaları (TSS: 9,96-12,89; TSÖZS: 75-111) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların ipucu kullanım oranları %11-%33 aralığında hesaplanmış olup en yüksek ipucu kullanımının endişeli olay anlatımını gerektiren 2. soru ve önemli olay anlatımını gerektiren 6. soruda; en düşük ipucu kullanım oranının ise sinirli/kızgın olay anlatımını gerektiren 3.soruda görüldüğü bildirilmiştir. Anlatı konularının ise çoğunlukla kişisel başarı, aile ya da arkadaşlar üzerine olduğu, bazı istisnalar dışında genel olarak daha önce yapılan fizibilite çalışması (Westerveld vd., 2022) ile benzer konulardan bahsedildiği belirtilmiştir (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023).

Lyons vd.'nin (2023) çalışmasına tek dilli İngilizce konuşan 19 çocuk (6 erkek, 13 kız) dahil edilmiştir. Yaşları 10;0-10;11 aralığında değişen İrlandalı çocuklardan çevrimiçi ortamda (Zoom) elde edilen kişisel anlatılar, mikro yapı ölçümleri ve konu bakımından incelenmiştir. Sözel üretkenlik (TSS ve TSÖZS) ve sözdizimsel

karmaşıklık (S-OSU) ölçümlerinde uç değer görülmemekle birlikte büyük oranda bireysel değişkenlik raporlanmıştır. Protokol kullanılarak anlatı elde etme oranı ise %95,6 (toplam 109 anlatı) olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı çocuklardan birinin 6 sorunun 3'üne yanıt vermediği; genel olarak anlatı elde etmede en az başarılı olunan sorunun ise %15,7 (n= 3) yanıt alamama oranı ile sorun/problem anlatımını gerektiren 5. soru olduğu bildirilmiştir. Anlatılar konu bakımından incelendiğinde ise en sık karşılaşılan konuların aile, bir şeyi bulma/düzeltilme üzerine olduğu; genel olarak konuların daha önce yapılan fizibilite çalışması (Westerveld vd., 2022) ile benzer olduğu bulgulanmıştır (Lyons vd., 2023).

Kuvač Kraljević vd. (2023) çalışmalarına Hırvatça konuşan 7-13 yaş arası 60 çocuk dahil etmişlerdir. Gelişimsel farklılıkları incelemek amacıyla çocuklar her grupta 20 katılımcı olacak şekilde en küçük (7;3-8;11), orta (9;6-11;5) ve en büyük yaş grubu (12;1-13;9) olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Kişisel anlatılar sözel üretkenlik (TSÖZS), sözdizimsel karmaşıklık (S-OSU ve cümle yoğunluğu: clausal density; CD) ve semantik çeşitlilik (FSÖZS ve lemma-token ratio) ölçümleri bakımından analiz edilmiştir. Buna ek olarak bağlam, kronoloji ve tema boyutlarında anlatı tutarlılığı değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sözdizimsel karmaşıklık (S-OSU ve CD) ve bağlam boyutlarında en küçük (7-8) ve en büyük (12-13) yaş grupları arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunduğu raporlanmıştır. İncelenen diğer parametreler açısından ise grup farklılıkları bulunamamış ve yaşıml kişisel anlatı becerisindeki varyansın %18'ini açıkladığı belirtilmiştir. Bunun yanında, çalışmada protokol soruları (S) duygusal bakımdan olumlu (S1 ve S4), olumsuz (S2 ve S3) ve nötr (S5 ve S6) olarak kategorize edilmiştir. Sonuçlar, olumlu duygularda çocukların anlatıya bağlamı dahil etme (örneğin yer ve zaman tanımlama) olasılığının daha yüksek olduğunu, olumsuz ve nötr duygularda ise kronoloji ve tema açısından daha yüksek puanlar elde edildiğini göstermiştir (Kuvač Kraljević vd., 2023).

Ferman ve Kavar'ın (2023) çalışmasında farklı değerlendirme modlarının (yüz yüze ve çevrimiçi) çocukların anlatı konuları ve mikro yapı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İsrail'de yaşayan 9;6-10;11 yaş aralığındaki 89 (İbranice konuşan 51, Arapça konuşan 38) çocuk dahil edilmiştir. Bu çocuklardan bir kısmının (İbranice konuşan 20 çocuk, Arapça konuşan 19 çocuk) ilk fizibilite çalışmasına da (Westerveld vd., 2022) dahil edilen çocuklar olduğu

belirtilmektedir. Değerlendirme modlarının karşılaştırılması amacıyla 40 katılımcı çevrimiçi, 49 katılımcı ise yüz yüze uygulama grubuna atanmıştır. Elde edilen anlatılar mikro yapı ölçümleri (TSS, TSÖZS, FSÖZS, S-OSU) ve anlatı konuları bakımından analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, dil/kültürden bağımsız olarak incelendiğinde değerlendirme modunun anlatı mikro yapı ölçümleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla Global TALEs protokolünün çevrimiçi uygulanabilirliği de desteklenmektedir. Bununla birlikte, dil/kültür etkisi dikkate alındığında; Arapça konuşan çocukların yüz yüze uygulamada daha fazla sözce ürettikleri ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmektedir. Bir diğer bulgu ise dil/kültürden bağımsız olarak değerlendirme modunun çocukların anlatı konularının sıklığını etkilemiş olmasıdır. Örneğin yüz yüze uygulamada kişisel başarı ve ilişkilere dair anlatılar daha sık gözlenmiştir. Benzer şekilde dil/kültür etkisi dikkate alındığında da konuların sıklığı bakımından farklılık gözlenmiştir. Örneğin İbranice konuşan çocuklar Arapça konuşanlara kıyasla kişisel gelişime dair daha fazla anlatı üretmişlerdir. Araştırmacılara göre değerlendirme modları karşılaştırıldığında elde edilen farklılıklar, yüz yüze uygulamanın daha samimi bir ortam oluşturması gibi bazı olası nedenlere atfedilmiştir. Bununla birlikte bu varsayımları test edip net yargıya varmak için ileri çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir (Ferman ve Kavar, 2023).

Westby vd.'nin (2023) çalışmasına Tayvan (Mandarin, n= 20), Hong Kong (Kantonca, n= 20) ve Kore (Korece, n= 20) olmak üzere üç Doğu Asya bölgesinden ve İngilizce konuşulan üç Batı ülkesinden (ABD; n= 22, Yeni Zelanda; n= 20, Avustralya; n= 20) 10 yaşındaki çocuklar dahil edilmiştir. Kişisel anlatıların konu ve içeriklerini araştırmak amacıyla tümevarımsal içerik analizi kullanılmış, eksik veri ve zaman kısıtlaması nedeniyle protokolde yer alan 6 sorunun 4 tanesine (S1, S2, S3, S5) odaklanılmıştır. Avustralya, Yeni Zelanda ve ABD'den dahil edilen katılımcılar daha önceki fizibilite çalışmasının (Westerveld vd., 2022) bir parçası olduğu için ilgili çalışmada belirtilen konular esas alınmış, diğer katılımcılar için ise anlatı konularını incelemeye dair analizler tamamlanmıştır. Çalışma sonucunda Doğu Asyalı çocuklar ile İngilizce konuşan ülkelerdeki çocukların kişisel anlatılarında genel olarak benzer konulardan bahsettikleri; ancak bu konuların sıklığının farklılık gösterdiği raporlanmıştır. Örneğin İngilizce konuşan ülkelerdeki çocuklar akran ilişkileriyle ilgili daha fazla öykü anlatmışlardır. Söz konusu farklılıklar kültürel boyutlar çerçevesinde açıklanmaktadır. Bununla birlikte, Korece ve Kantonca anlatılar çevrimiçi (Zoom),

diğer anlatılar ise yüz yüze ortamda toplanmıştır. Farklı yöntemlerle anlatı toplanmış olmasının çocukların anlatıları üzerinde etkili olabileceği (Ferman ve Kavar, 2023) göz önüne alınarak yazarlar tarafından söz konusu durumun anlatı konu ve içeriklerini etkilemesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir (Westby vd., 2023).

Srivastava vd.'nin (2023) çalışmasında, yüz yüze yapılan uygulama ile elde edilen anlatılar analiz edilerek anlatı konularının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, anadili Hintçe olup Hintçe-İngilizce iki dilli 6;1-9;0 yaş aralığındaki 30 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular dahilinde, çocukların anlatı konularının daha önceki fizibilite çalışması (Westerveld vd., 2022) ile büyük oranda benzerlik gösterdiği; bunun yanı sıra bazı ek konuları da barındırdığı belirtilmektedir. Söz konusu bu yeni konulardan (örneğin misafir ağırlama, finansal problemler vb.) bazılarının Hint kültürünü yansıtmasının olası olduğu düşünülmektedir. Çalışma aracılığıyla, önceki çalışmalardan farklı olarak, protokolün daha küçük yaş gruplarında kullanılabilirliğine dair ilgili literatüre katkı sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, kültürel ve dilsel etkileri daha net anlayabilmek için ileri çalışmaların yürütülmesini önermektedir. Bu durumun farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip çocuklarla çalışan dil ve konuşma terapistlerinin değerlendirme ve müdahale süreçlerine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Srivastava vd., 2023).

Van Vreckem vd. (2023) Global TALEs protokolünü tek dilli Flemenkçe konuşan 11-16 yaş grubunda (16 erkek, 28 kız) kullanmışlardır. Çalışmaya yaş ve cinsiyet açısından eşleştirilmiş disleksi olmayan (n= 22) ve disleksili (n= 22) katılımcılar dahil edilmiştir. Elde edilen anlatılar, ifade edici sözcük dağarcığının değerlendirilmesi amacıyla FSÖZS ölçümü ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ise disleksili çocukların önemli ölçüde daha az farklı sözcük kullandıkları ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu raporlanmıştır. Araştırmacılara göre çalışmanın sonuçları, okuma bozukluğu olan çocukların kişisel anlatı becerileri bakımından da akranlarının gerisinde olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla Global TALEs protokolünün disleksi grubunda da kullanılabileceği görüşü desteklenmektedir (Van Vreckem vd., 2023).

Westerveld ve diğerlerinin (2023) çalışmasına ABD, Yeni Zelanda ve Avustralya'dan anadili İngilizce olan 10 yaşındaki çocuklar (n= 82) dahil edilmiştir. Katılımcıların tamamının daha önce fizibilite çalışmasına dahil edilen çocuklar olduğu

belirtilmektedir. Dolayısıyla daha önceden elde edilen kişisel anlatılar; içsel duygusal durumlar (internal emotional states; örneğin “çok mutluydum”), değerlendirici sözcükler (evaluative words; örneğin “muhtemelen gidiyorlar”), yoğunlaştırıcılar (intensifiers; örneğin “oldukça keyif alıyorum”), nedensel açıklamalar (causal explanations; örneğin “...çünkü...”) gibi 12 farklı dilsel değerlendirme aracının kullanımı açısından analiz edilmiştir. Sonuçlar, çocukların en sık “yoğunlaştırıcılar” ve “değerlendirici sözcükler” olmak üzere çok sayıda değerlendirme aracı kullandığını göstermiştir. Buna ek olarak, kız çocuklarının daha fazla değerlendirme aracı kullandıkları belirtilmiştir. Sorular ayrı ayrı ele alındığında ise değerlendirme araçlarının kullanımı bakımından anlamlı bir fark hesaplanmamıştır. Dilsel değerlendirme araçları, kişinin inançları, duygu ve düşüncelerine dair yansımalar barındırabilir. Bu bakımdan söz konusu çalışmanın, çocukların kişisel anlatılarının yapısal dil becerileri bakımından değerlendirilmesinin ötesine geçerek zihin teorisi yönünden de anlaşılmasına destek olabileceği belirtilmektedir. Araştırmacılara göre bu durum, bireyselleştirilmiş hedef belirleme ve müdahale gibi klinik uygulamalara katkı sağlayabilir (Westerveld vd., 2023).

Literatür incelendiğinde anlatı değerlendirmesi için geliştirilmiş olan araçların farklı çalışmalarda kullanıldığı; kişisel anlatı değerlendirmesi için geliştirilen “Global TALES protokolü”nün ise özellikle son yıllarda farklı ülkelerde kullanıldığı gözlenmektedir. Dil becerilerini değerlendirirken standardize değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu durumlarda öyküleme becerilerini değerlendirmenin alternatif bir yol olabileceği (Selvi-Balo, 2021) dikkate alındığında anlatı değerlendirmesine yönelimin önemi daha net anlaşılmaktadır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın kapsamı, araştırma modeli, veri toplama yöntemi, çalışmanın katılımcıları, verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler yer almaktadır.

Bu tez çalışmasında kullanılan “Global TALES Protokolü” uluslararası kullanımı planlanan bir değerlendirme aracıdır. Söz konusu aracın araştırmalarda kullanılması için proje geliştirici ekibin Griffith Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (Griffith University Human Research Ethics Committee- GUHREC) etik onayı bulunmaktadır (2020/942). Bu tez çalışması kapsamında proje ekibine katılmak için öncelikle proje geliştirici ekipte yer alan Başkan Doç. Dr. (Assoc.Prof.) Marleen Westerveld’ten ve ardından GUHREC’ten gerekli izinler alınmıştır (Bkz. EK-1). Bu aşamaların ardından söz konusu tez çalışmasının yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik onay (31.08.2022- Protokol No: 358190) alınmıştır (Bkz. EK-2).

3.1. Araştırmanın Kapsamı

Bu çalışmanın genel kapsamı, Global TALES Protokolünün Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan protokol kullanılarak tek dilli anadili Türkçe olan 7-10 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren çocukların kişisel anlatılarının mikro yapı ölçümleri ve anlatı konuları bakımından değerlendirilmesidir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Kişisel anlatıların mikro yapı ölçümleri ve konu bakımından farklı yaş gruplarına ilişkin analizine dayanan bu çalışma, karşılaştırmalı betimsel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar var olan durumu nicel ya da nitel yönlerden tanımlayan araştırmalardır (McMillan ve Schumacher, 1984). Literatürde temelde bir araştırmaya yeni başlandığında var olan durumu ortaya koymak ve ileri çalışmalara bilgi sağlamak için betimsel araştırma yapılması önerilmektedir (Balcı, 1989; Kaptan, 1982; Williamson vd., 1977).

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmaya tipik gelişim gösteren, anadili Türkçe olan tek dilli okul çağı çocuklar dahil edilmiştir. Tez çalışmasının örneklem grubu 7;0-7;11, 8;0-8;11, 9;0-9;11 ve 10;0-10;11 yaş aralıklarının her birinden 20’şer çocuk (10 kız-10 erkek) olmak üzere toplam

80 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcı sayısı, Global TALEs kullanılarak yapılan önceki çalışmaların (Kuvač Kraljević vd., 2023; Lyons vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Theodorou vd., 2023) örneklem büyüklükleri baz alınarak belirlenmiştir. Katılımcı çocukların çalışmaya dahil edilme kriterleri ise aşağıdaki gibidir:

1. *Belirtilen yaş kriterlerini sağlamak,*
2. *Tek dilli ve anadili Türkçe olmak,*
3. *Dil ve konuşma bozukluğu öyküsüne sahip olmamak,*
4. *Çalışmaya katılım döneminde herhangi bir uzman desteği (dil ve konuşma terapisi- özel eğitim- ergoterapi vb.) almıyor olmak,*
5. *Herhangi bir duyu-bilişsel ve motor gelişimsel soruna sahip olmamak.*

Söz konusu dahil edilme kriterlerini sağlayarak çalışmaya gönüllü katılımı kabul eden bireyler bu tez çalışmasına dahil edilmiştir. Çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri

		7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş
Cinsiyet (n)	<i>Kız</i>	10	10	10	10
	<i>Erkek</i>	10	10	10	10
Yaş	<i>Ortalama ± SS</i>	7;5 ± 0;4	8;6 ± 0;4	9;6 ± 0;4	10;4 ± 0;4
	<i>Minimum- maksimum</i>	7;0- 7;11	8;0- 8;11	9;0- 9;11	10;0- 10;11
Eğitim düzeyi (n)	Anne				
	<i>İlkokul/ortaokul</i>	4	6	5	5
	<i>Lise</i>	3	4	3	7
	<i>Ön lisans/Lisans</i>	13	7	11	5
	<i>Lisansüstü</i>	-	3	1	3
	Baba				
	<i>İlkokul/ortaokul</i>	3	4	2	2
	<i>Lise</i>	4	5	4	7
	<i>Ön lisans/Lisans</i>	12	8	11	9
	<i>Lisansüstü</i>	1	3	3	2
Hane gelir düzeyi (n)	<i>Çok düşük</i>	1	-	-	1
	<i>Düşük</i>	1	1	-	1
	<i>Ortalama</i>	15	16	18	14
	<i>Yüksek</i>	3	3	2	4

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında “Gönüllü katılım formu/Veli onam formu”, “Global TALES protokolü demografik anket formu” ve “Global TALES protokolü” olmak üzere 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bölümde söz konusu araçlara dair bilgiler sunulmaktadır.

3.4.1. Gönüllü katılım formu / veli onam formu

Çalışma katılımcılarının ebeveynlerine araştırmanın kapsamı, veri toplama süreci gibi bilgilerin verildiği; bu bilgiler dahilinde çalışmaya katılım onaylarının alındığı formdur (Bkz. EK-3).

3.4.2. Global TALES protokolü demografik anket formu

Global TALES protokolü (Global TALES-TR) demografik anket formu, orijinal demografik anket formunun Türkçeye uyarlanmış versiyonudur (Bkz. EK- 4). Bu form aracılığıyla; çocuğun yaş, cinsiyet, doğum tarihi gibi genel bilgilerine ek olarak okul

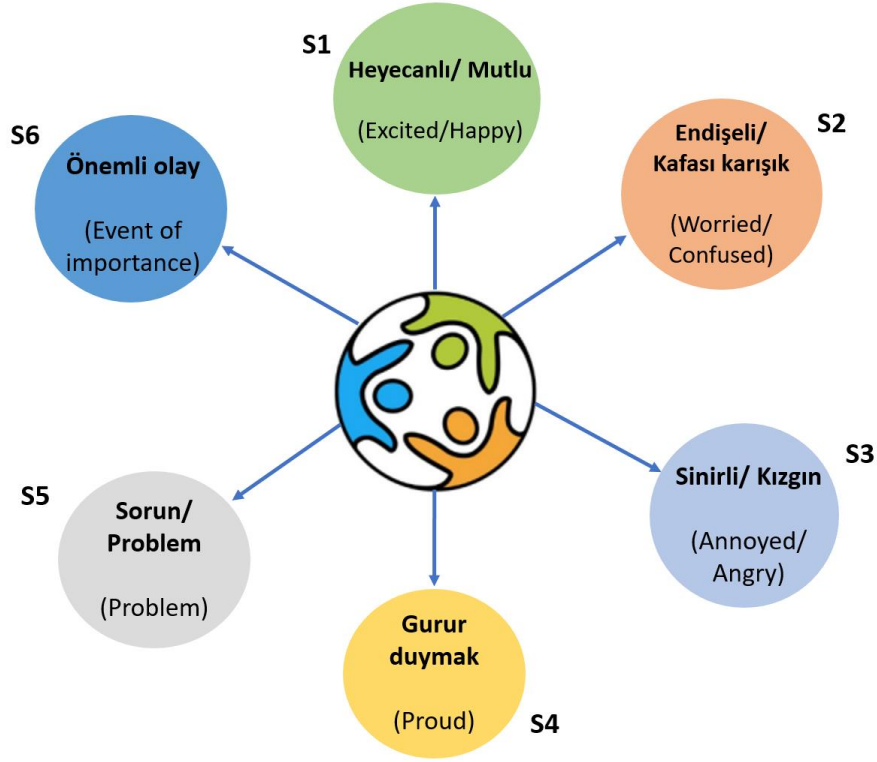
başarısı, ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi bilgiler sorgulanmaktadır. Formda yer alan sorular ile çocuğun dahil edilme kriterlerini sağlama durumu da (tipik gelişim öyküsüne sahip olma, tek dilli anadili Türkçe olma gibi) kontrol edilmiştir.

Demografik anket formunun orijinal versiyonunda yer almayıp Türkçe versiyonuna eklenen birtakım sorular bulunmaktadır. Literatürde belirtildiği gibi anlatı becerileri çocukların mizaç özellikleri (Shiner ve Caspi, 2012), ekrana maruz kalma süresi (Linebarger ve Piotrowski, 2009), çocukların kitap okuma alışkanlıkları ve ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma alışkanlıkları (Dickinson ve Smith, 1994; Lonigan ve Whitehurst, 1998) gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu bakımdan daha kapsamlı bilgi edinmek amacıyla (Marleen Westerveld'ten onay alınarak) uyarlanmış versiyonun demografik anket kısmına bu faktörlere dair sorular eklenmiştir (Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023).

Demografik anket formunun tamamı ebeveynlerden (genellikle anneden) alınan bilgiler ile doldurulmuştur.

3.4.3. Global TALES protokolü (Global TALES-TR)

Global TALES protokolü, 2018 yılında uluslararası bir çalışma ekibi olan IALP-Çocuk Dil Komitesi tarafından geliştirilen kişisel anlatı değerlendirme aracıdır (Westby, 2021; Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2020; Westerveld ve Claessen, 2021). IALP Çocuk Dil Komitesi ekibi bu protokol ile, farklı bozukluk grupları da dahil olmak üzere kişisel anlatı becerilerine yönelik değerlendirme ve müdahalenin dünya çapında kullanılabilecek şekilde desteklenmesini hedeflemiştir (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2021; Westerveld ve Claessen, 2021). Bu bakımdan içerikte dünyanın her yerindeki çocuklara hitap edebilecek duygu/olay türleri kullanılmıştır. Uluslararası kullanımda dilsel ve kültürel farklılıkların olabildiğince en aza indirilmesi ve aracın dünya çapında kullanılabilmesi için protokolde model hikaye ve resim kullanılmamaktadır (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2020, 2021, 2022). Protokol sırasıyla “Heyecanlı/Mutlu- Endişeli/Kafası karışık- Sinirli/Kızgın- Gurur duymak- Sorun/Problem- Önemli olay” anlatıları olmak üzere toplam 6 soru; her bir soru için 1 ipucu olmak üzere toplam 6 ipucu içermektedir (Bkz. Şekil 3.1). Protokolde yer alan soru çocuğa yöneltildikten sonra 10 saniye içerisinde çocuktan yanıt alınamaması durumunda ilgili sorunun hemen altında yer alan ipucu kullanılmaktadır (Bkz. EK-5).



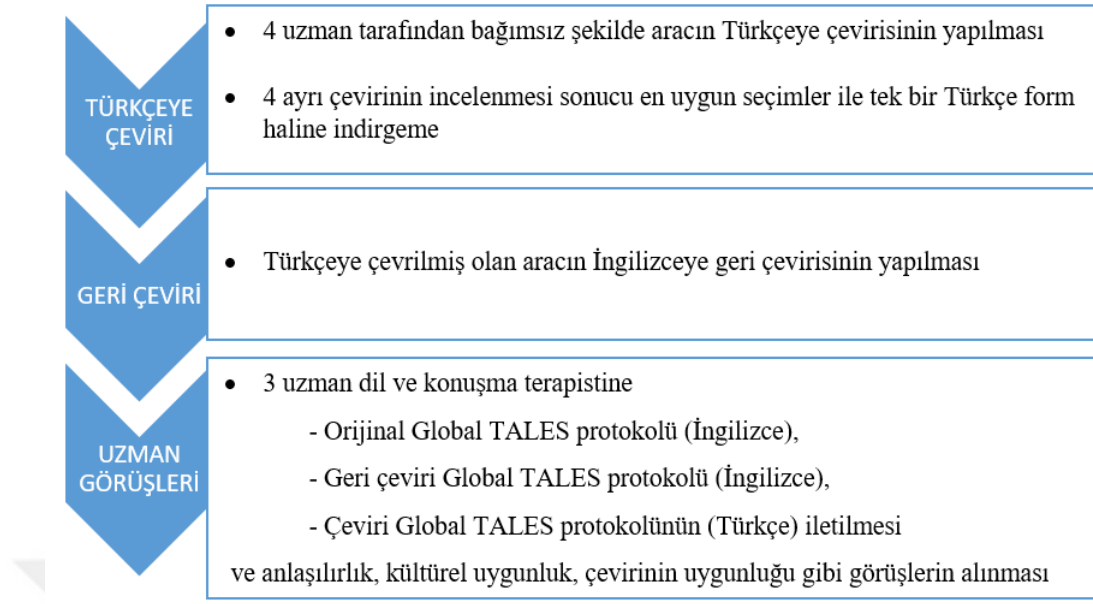
Şekil 3.1. Global TALEs duygu/olay türleri ve soruların (S) sıralaması

3.5. Uygulama Prosedürü

Bu bölümde Global TALEs protokolünün Türkçeye uyarlanma süreci ve ilk aşama olarak gerçekleştirilen pilot çalışma sürecine dair bilgiler sunulmaktadır.

3.5.1. Türkçeye uyarlama süreci

Öncelikle protokolün Türkçe konuşan çocuklarda uygulanabilmesi için demografik anket formu (Bkz. EK-4) ve protokol (Bkz. EK-5) Türkçeye uyarlanmıştır. Söz konusu uyarlama süreci Şekil 3.2’de sunulmaktadır.



Şekil 3.2. Global TALEs protokolünü Türkçeye uyarlama süreci

Şekil 3.2.'de sunulduğu gibi uyarlama esnasında çeviri-geri çeviri süreçleri takip edilmiştir. Süreç boyunca gerçekleştirilen adımlarda kültürel ve dilsel uygunluğa dikkat edilmiştir. Bunun yanında, uyarlanan protokolün orijinal protokole olabildiğince eşdeğer tutulması için aynı soru ve ipuçlarının kullanımına, soruların aynı sırada sorulmasına ve aynı temel duygu/olay türlerine değinilmesine özen gösterilmiştir.

Uyarlamanın ilk adımı olarak 4 ayrı uzman tarafından birbirinden bağımsız çeviri yapılmıştır. Bu aşama, dil ve konuşma terapisi bölümüne hakim olmayan ve her iki dili (Türkçe-İngilizce) çok iyi düzeyde bilen uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu Türkçe çeviriler araştırmacılar tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve uygun sözcük/ifade vb. seçimlerin yapılmasıyla tek bir Türkçe form haline indirgenmiştir. Ardından Türkçe formun orijinal dil olan İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Bu aşama, söz konusu protokolün orijinal versiyonunu görmemiş olan, akademik hayatının bir döneminde yurtdışında bulunması dolayısıyla her iki kültüre hakim olan, İngilizce ve Türkçeyi çok iyi bilen, doktora düzeyi mezunu bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ardından uzman görüşlerinin alınması sürecine geçilmiştir. Bu amaçla, orijinal protokol, geri çeviri protokol ve üzerinde uzlaşılan Türkçe protokol formu dil ve konuşma terapisi alanında uzmanlığını almış olan (en az yüksek lisans derecesi mezunu) 3 uzman dil ve konuşma terapistine gönderilmiştir. Tez çalışmasının yazarı tarafından hazırlanan bir uzman görüşü formu kullanılarak uzmanlardan bağımsız şekilde görüşleri alınmıştır. Bu form aracılığıyla

uzmanlardan; protokolün orijinal ve geri çeviri İngilizce versiyonlarının birbirini temsil edip etmediğini incelemesi, özellikle Türkçe konuşan 7-10 yaş arası çocukları göz önünde bulundurarak protokolü anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesi, Türkçe formu anlam bozukluğu/problem varlığı ve kültürel uygunluk açısından incelemesi beklenmiştir. Uzmanların geri dönüşlerinin araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi sonucunda protokole son hali verilmiştir.

3.5.2. Pilot çalışma uygulaması

Pilot çalışma uygulaması araştırmanın tasarımını doğrulamak, yöntemin veri toplamaya uygunluğunun test edilmesi gibi oldukça önemli avantajlar sağlar (In, 2017). Özellikle ölçüm aracı yeni bir popülasyonda kullanıldığında anlaşılabilirliğin kontrol edilmesi, ihtiyaç duyulan değişikliklerin belirlenmesi gibi amaçlarla pilot çalışma yapılması ve sonuçlarının analiz edilmesi önerilir (Hazzi ve Maldaon, 2015). Bu sayede daha sonraki araştırmanın kalitesini iyileştirme potansiyeli de elde edilebilir (Beebe, 2007; In, 2017). Bu sebeple birçok alanda büyük örneklemle çalışma öncesinde pilot çalışma yapılmasının gerekliliği belirtilir (Thabane vd., 2010).

Tez çalışması sürecinde 15 Kasım-31 Aralık 2022 tarihleri arasında Zoom uygulaması aracılığıyla çevrimiçi toplanan veriler ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, çalışma sürecinde karşılaşılabilecek sorunların öngörülmesi, uyarlanan protokolün anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi ve uyarlanan protokolün Türk kültüründe kullanılabilirliğine dair ilk bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır.

Pilot çalışma aşamasına, tez çalışmasının iki uç yaş grubu (en küçük ve en büyük yaşlar) olan 7 yaşındaki (7;0-7;11) ve 10 yaşındaki (10;0-10;11) katılımcılar dahil edilmiştir. Her iki grupta 10'ar çocuk (5 kız-5 erkek) olmak üzere toplam 20 çocuk yer almıştır. Tüm katılımcılar hane geliri ortalama düzeyde olan ailelerin çocuklarıdır. Pilot çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri Tablo 3.2'de sunulmaktadır.

Tablo 3.2. Pilot çalışma katılımcılarının tanımlayıcı özellikleri

		7 yaş	10 yaş
Cinsiyet (n)	<i>Kız</i>	5	5
	<i>Erkek</i>	5	5
Yaş	<i>Ortalama ± Standart sapma</i>	7;8 ± 0;4	10;7 ± 0;3
	<i>Minimum - maksimum</i>	7;2 - 7;11	10;3 - 10;11
Eğitim düzeyi (n)	Anne		
	<i>İlkokul/ortaokul</i>	3	4
	<i>Lise</i>	1	3
	<i>Mesleki eğitim</i>	1	0
	<i>Lisans</i>	5	3
	Baba		
	<i>İlkokul/ortaokul</i>	1	2
	<i>Lise</i>	1	3
	<i>Mesleki eğitim</i>	1	0
	<i>Lisans</i>	7	3
	<i>Lisansüstü (yüksek lisans/doktora)</i>	0	2

* Pilot çalışma aşamasına dahil edilen çocuklar ana çalışma sürecinde yer almamıştır.

Gerçekleştirilen pilot çalışma, çocukların çoğunluğunun (7 yaş grubu %76,7, 10 yaş grubu %83,3 oranında) ipucu kullanmaksızın anlatı ürettiğini ve yanıt alınamayan soru olmadığını göstermiştir. Bu durum, protokol sorularının anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığına işaret ettiği için protokol içeriğinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır. Bununla birlikte pilot çalışma sonucunda, çocukların kişisel anlatılarının mikro yapı ölçümlerinde büyük oranda bireysel değişkenlik saptanmıştır. Bu amaçla, söz konusu farklılıklara ilişkin ileri çalışmalarda yol gösterici olabileceği düşünülerek demografik anket formu (Bkz. EK-4) bölümüne “çocukların mizaç özellikleri, ekrana maruz kalma süresi, kitap okuma alışkanlıkları” gibi bazı tanımlayıcı sorular eklenmiştir (Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023). Bu revizyon ile Şubat 2023 tarihinde Global TALEs protokolünün Türkçe adaptasyonuna son hali verilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Çalışma katılımcılarına erişim, kartopu ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışma katılımcılarına kişisel ve sosyal ağlar aracılığıyla erişilmiştir. Literatürde belirtildiği gibi öncelikle araştırma kriterlerine uyan hedef katılımcılardan birine ulaşılmış; ardından bu katılımcıların referansları ile

diğer kişilere de ulaşılarak katılımcı sayısı genişletilmiştir (Parker vd., 2019). Bu aşamada hedef katılımcıların çalışma amacına ve araştırma sorularını en uygun biçimde ele almaya olanak sağlayacak kriterlere uygun olarak seçimine (Rai ve Thapa, 2015) özen gösterilmiştir.

Evrene genellemeyi arttırabilmek amacıyla veriler, ülkemizde bulunan 7 coğrafi bölgeyi kapsayacak şekilde her bölgeden en az 1 şehir seçilerek (her bölgeden en az 1 katılımcı) toplanmıştır. Bu sayede protokolün ve araştırma tasarımı popülasyona uygunluğunu da gözlemlemek amaçlanmıştır. Çalışma katılımcılarının dahil edildiği şehirler Görsel 3.1.'de sunulmaktadır. Görselde 7 coğrafik bölge için farklı renklendirmeler kullanılmıştır.



Görsel 3.1. Çalışma katılımcılarının dahil edildiği şehirler

Çalışma katılımcılarına ulaşmak amacıyla ebeveynle kurulan ilk iletişim esnasında aile çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çocuğun dahil edilme kriterlerini karşılama durumu teyit edilmiştir. Ardından görüşme oturumunu gerçekleştirmek üzere uygun gün ve saat planlanmıştır.

Görüşme tek oturum olmak üzere çevrimiçi ortamda (Zoom) gerçekleştirilmiştir. Görüşme için araştırmacı standart olarak dizüstü bilgisayar kullanırken katılımcının kendi tercihiyle bağlı olarak mobil cihaz, dizüstü ya da masaüstü bilgisayar kullanımına esneklik tanınmıştır. Ebeveyn ve çocuktan alınan izin doğrultusunda görüşme esnasında video kaydı alınmıştır. Kayıt için Zoom uygulamasının kayıt sistemi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılım öncesinde çocuklara ve ebeveynlerine tez çalışmasının içeriği, amaç ve önemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bakımdan hem ailenin hem çocuğun gönüllü katılımı esas alınmıştır. Bununla birlikte çalışma katılımcıları 18

yaşından küçük oldukları için resmi katılım onayı ise “Gönüllü katılım formu/Veli onam formu” kullanılarak ebeveynlerden alınmıştır (Bkz. EK-3). Çalışmaya katılım onayı alınan çocukların dahil edilme kriterlerini karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek üzere öncelikle ebeveyn ile görüşülerek Global TALEs-TR demografik anket formu (Bkz. EK-4) doldurulmuştur. Bu aşama 5 ila 10 dakika sürmüştür.

Çocukların kişisel anlatı değerlendirmesi aynı oturumda, standart olarak her çocuk kendi evinde iken gerçekleştirilmiştir. Çocukların çevresinden ipucu almaması, ebeveynlerden çekinmemesi, ortamın sessiz olması gibi durumlar gözetilerek görüşme esnasında çocuğun odada yalnız olması istenmiştir. Çalışma kapsamında görüşülen 86 çocuktan bu şartlara uyum sağlamadığı ve çevreden ipucu aldığı belirlenen 6 çocuk çalışmadan çıkarılmıştır. Diğer uygun şartların sağlanamaması durumunda ise (internet bağlantısı problemi, ortamın yeterince sessiz olmaması vb.) ortam değişikliği veya görüşme seansının ertelenmesi gibi seçenekler uygulanmıştır.

Literatürde dil örneği alırken etkileşimin özellikle ilk birkaç dakikasının oldukça önemli olduğu belirtilir. Çünkü uygun bir ortam sağlanamazsa alınan dil örneği konuşmacının ifade edici dil performansının geçerli bir göstergesi olmayabilir. Bu sebeple dil örneği bağlamına başlamadan önce 5 dakikalık ısınma sohbeti kullanılması önerilmektedir (Miller vd., 2020b). Bu sebeple alınacak anlatı örneği öncesinde çocuğun araştırmacıya ısınması amacıyla her çocukla en az 5 dakikalık ısınma sohbeti gerçekleştirilmiştir. Ardından Zoom ekran paylaşımı aracılığıyla Global TALEs-TR ekrana yansıtılmış ve çocuğa aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

“Sana altı tane soru göstereceğim. Her soruyu yüksek sesle okuyacağım. Her soruda, başına gelen bir şeyi anlatmanı isteyeceğim. Anlattığın şeyler hakkında net bir fikir edinmem için bana anlatabildiğin kadar çok şey anlatmanı istiyorum. Her soruyu dinle ve bana anlatabileceğin bir “hikayeni” düşün. Başlamaya hazır olduğunda bana söyle, ben de kaydı başlatayım. İstedikçe kadar zamanın var.”

Zoom paylaşım ekranına yansıtılan Global TALEs-TR protokol soruları uygulama talimatlarına uygun olarak (soruların sırayla sorulması, yönlendirici olunmaması gibi) çocuklara yöneltilmiştir. Protokolde yer alan 6 duygu/olay türü ile ilgili sorular çocuğa yöneltilerek (örneğin “Bana, kendinle gurur duyduğun bir hikayeni anlat”) çocuğun ilgili soruya dair hikayesini anlatması beklenmiştir. Bu aşamada soruların sorulma sırası (1-6) sabit tutulmuştur.

Literatürde iyi bir dil örneği alabilmek için konuşmacının anlattıklarına ilgi gösterilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Miller vd., 2020b). Bu sebeple protokol uygulama kurallarında da belirtildiği gibi (Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2020, 2021) uygulama boyunca araştırmacı, yüz ifadeleri ve yönlendirici olmayan teşvikler (“oww!”, “hı hı”, “aaa” gibi) ile çocuğun anlattıklarına ilgi göstermiş ve çocuğu daha fazla anlatıma teşvik etmiştir. Elde edilen anlatı örneğinin kısa olması ya da çocuğun yanıt vermemesi durumunda ise daha fazla anlatım için teşvik ifadeleri veya protokolde yer alan ipuçları kullanılmıştır. Örneğin çocuk, “Bana, başına gelen ve senin için çok önemli olan bir olay hakkında hikayeni anlat” sorusuna 10 saniye içerisinde yanıt veremediği zaman protokolde ilgili sorunun hemen altında yer alan “Bazı çocuklar bana, bir şey kazandıklarından ya da okulda çok başarılı oldukları bir zamandan/bir sınavdan bahseder” şeklindeki ipucu kullanılmıştır. Anlatı örneğinin kısa (2-3 cümle) olması durumunda ise daha fazla anlatıma teşvik eden ifadeler (“Bana bundan biraz daha bahsedebilir misin?” vb.) kullanılmıştır (Bkz. EK-5). Çocuklarla yapılan görüşme esnasında süre kısıtlaması yapılmamış olup görüşmeler 5-22 dakika arasında sürmüştür.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, dil örneği analizi ve istatistiksel analiz olmak üzere iki aşamalı süreçte gerçekleştirilmiştir.

3.7.1. Dil örneği analizi

Westerveld vd. (2020) tarafından da önerildiği gibi transkripsiyonların analizi için sözcük, sözce ve biçimbirim gibi farklı düzeylerde standart analizler yapılabilen ve dil örneğinin hızlı, kolay ve güvenilir yapılabilmesine imkan sağlayan (Acarlar, 2020; Acarlar vd., 2006) “Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT)” programı tercih edilmiştir.

SALT, konuşmacıdan alınan dil örneklerinin analizinde kullanılan bir bilgisayar programıdır (Miller ve Chapman, 1984). Wisconsin-Madison Üniversitesi Dil Analizi Laboratuvarında yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen SALT, 2006 yılında Türkçeye uyarlanmış ve ilk sürüm hazırlanmıştır (Acarlar ve Johnston, 2006). Güncel çalışmalar ile 2020 yılında ise SALT Türkçe versiyon son sürümü kullanıma açılmıştır. Bu tez çalışmasında SALT programının 2020 güncel Türkçe versiyon araştırma sürümü (Acarlar vd., 2020) kullanılmıştır.

Transkripsiyon aşamasında “ayak pedalı (foot pedals)” kullanımının eller serbest modda iken yazma imkanı sağlaması nedeniyle süreci kısalttığı ve yazımın genel doğruluğunu iyileştirdiği belirtilmektedir (Miller vd., 2020c). USB kablo ile kullanılan ayak pedalı aracılığıyla gerekli durumda ekran geçişi yapmaksızın videoyu durdurma, sonlandırma gibi avantajlar da sağlanmaktadır. Bu bakımdan çalışmada anlatıların transkripsiyonu yapılırken Olympus RS31H marka USB ayak pedalı kullanılmıştır.

SALT temel transkripsiyon protokolü dil örneğindeki sözceleri, sözcükleri, biçimbirimleri, duraklamaları, anlaşılmayan kısımları, atlamaları ve hataları tanımlamaya yöneliktir. Bu amaçlarla çeşitli ölçümleri doğru, güvenilir ve tutarlı şekilde hesaplayabilmek için standart kodlamalar kullanılmaktadır (Miller vd., 2020c). Türkçe SALT programı özelinde ele alındığında; Türkçe sondan eklemeli, özne-nesne-yüklem (ÖNY) sıralamasına sahip bir Altay dilidir ve belli kuralları bulunmaktadır. Sahip olduğu bazı özellikler şu şekilde örneklendirilebilir: Ek ile uyumlu olarak gerektiğinde kökteki son harf değişir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985) (örneğin: kitap-ı=kitabı). Aynı biçimdeki ekler farklı işlevlerle kullanılıyor olabilir; örneğin -ler eki isim çoğul eki (çiçek-**ler**) ya da fiil eki (git-ti-**ler**) olarak görülebilir (Acarlar ve Johnston, 2006). Bu gibi sebeplerle doğru analiz için dil örneğinin bazı yazım ve kodlama tutarlılıklarına sahip olması gerekmektedir. Türkçe SALT programı da bu özelliklere dikkat edilerek hazırlanmış kodlamalar içermektedir (Acarlar ve Johnston, 2006). Bu bakımdan söz konusu çalışmada Türkçe SALT için tanımlanan tutarlı yazım ve kodlama biçimleri kullanılmıştır.

Fonolojik birimlerle kıyaslandığında sözdizimsel kurallara daha fazla tutarlılık sağladığı için bu çalışmada İletişim Birimleri (Communication Units-CU) kullanılarak sözceleri ayırmak tercih edilmiştir (Loban, 1963; Miller vd., 2015, 2020c). Analiz için yalnızca tamamlanmış ve anlaşılır sözel sözceler kullanılmıştır. Dil örneklerinden kapsamlı sonuçlar elde edilebilen SALT programı aracılığıyla aşağıdaki ölçümler hesaplanmıştır:

- Anlatı uzunluğu/sözel üretkenlik (Toplam Sözcük Sayısı: TSS; Toplam Sözcük Sayısı: TSÖZS)
- Semantik çeşitlilik (Toplam Farklı Sözcük Sayısı: FSÖZS ve Farklı Sözcük Sayısı/Toplam Sözcük Sayısı Oranının Hareketli Ortalaması: FTS(100))

- Sentaktik karmaşıklık (Biçimbirimlerde ve Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu: B-OSU ve S-OSU)

Literatürde TSS ve TSÖZS ölçümlerinin sözel üretkenliğe dair sorunları gösterebileceği belirtilir (Leadholm ve Miller, 1994; Miller, 1991). Bu bakımdan çalışmada hesaplanan TSS ve TSÖZS ölçüm sonuçları, anlatı uzunluğu/sözel üretkenliğe dair yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu aşamada sözce ve sözcüklerin yazımı için önemli olduğu belirtilen kurallara dikkat edilmiştir (Acarlar ve Johnston, 2006; Miller vd., 2020c). Örneğin SALT transkripsiyon formatına göre konuşmacının kullandığı telaffuzun değil sözcüğün yazıya dökülmesi gerektiği belirtilir (Miller vd., 2015, 2020c). Bu sebeple farklı tonlamalarla vb. söylense de kelime sayısını yanıltıcı biçimde arttırmamak için (Miller vd., 2020c) bazı kullanımlarda tek tip yazım tercih edilmiştir. Örneğin “Çocuklaaaar bu tarafa!” ve “Gelin çocuklar” cümlelerinin her ikisindeki “çocuklar” sözcüğü için “çocuk/larÇ” şeklinde yazım kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bölgesel farklılıklar (örneğin Kayseri’deki çocuklar “k” sesi yerine genellikle “g” sesi kullanmaktadır; gafa=kafa) hata olarak kodlanmamıştır. Ayrıca doldurma sözcükler (“ıı, “ee” gibi), tekrarlar, revizyonlar ise parantez içerisine alınarak analiz dışı bırakılmıştır.

FSÖZS ölçümü, dil örneğindeki farklı sözcük köklerinin hesaplanması ile (Acarlar, 2005) yapılmıştır. Literatürde farklı sözcük sayısı hesaplamasının sözcük çeşitliliğinin doğrudan göstergesi olduğu (Miller vd., 2020a), dolayısıyla sözcük dağılımı ve sözcük bulma sorunlarına dair bilgi verebileceği belirtilmektedir (Leadholm ve Miller, 1994). Bu bakımdan çalışmada hesaplanan toplam farklı sözcük sayısı ölçümü semantik çeşitlilik temelinde (Klee vd., 2004) ele alınmıştır. Bu aşamada da literatürde belirtilen kurallar (Acarlar ve Johnston, 2006; Miller vd., 2020c) göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin FSÖZS ölçümünü yanıltıcı şekilde arttırmamak için gelen ek ile bağlantılı olarak kökteki değişimlere dikkat edilmiş ve sözcüklerin orijinal kök hali yazılmıştır (örneğin “gidiyorum” = git/iyor/um).

Semantik çeşitlilik için yapılan bir diğer ölçüm hareketli ortalama tür belirteç oranı (moving average type-token ratio; MATTR) ölçümüdür. Farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranının hareketli ortalaması olarak elde edilen FTS(100), ardışık bölümler boyunca her 100 sözcükte (1-100, 2-101, 3-102. sözcük gibi) tür belirteç oranlarını hesaplar ve bu hesapların ortalamasını temel alır. Tür belirteç

oranın (Type token ratio; TTR) ortalamasına dayanan bu ölçümün daha güvenilir olduğu ve dil örneğinin uzunluğundan etkilenmeksizin semantik çeşitlilik bilgisi sağladığı belirtilmektedir (Covington ve McFall, 2010; Kettunen, 2014). Bu sebeple mevcut çalışmada SALT aracılığıyla her 100 sözcük için hesaplamalar yapılmış ve FTS(100) sonuçları ele alınmıştır.

Bir diğer ölçüm olarak anlatılar üzerinden OSU hesaplanmıştır. Söz konusu ölçüm, biçimbirimlerde ve sözcüklerde olacak şekilde ayrı ayrı ele alınmıştır. Önemli gelişimsel ölçümlerden biri olarak kabul edilen (Leadholm ve Miller, 1994) OSU sentaktik karmaşıklık temelinde bilgi sağlamıştır.

Kayıtların izlenmesi ve tüm katılımcıların anlatılarına dair transkripsiyonların yapılması tez çalışmasının yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak anlatıların %30'luk kısmı transkripsiyon güvenilirliği için Shriberg vd.'nin (1984) önerdiği şekilde kontrol edilmiştir. Söz konusu kontrol, SALT kullanımına hakim olan bir başka uzman DKT tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından her iki transkripsiyon karşılaştırılarak görüş birliği ile güvenilirlik sağlanmıştır (sözceler %90.28; biçimbirimler %94.35).

3.7.2. İstatistiksel analiz

Araştırmaya dahil edilen 80 çocuğun anlatı mikro yapı ölçümlerine dair verilerin istatistiksel analizi IBM SPSS Statistics 22.0 paket programı ve TURCOSA yazılımı (Turcosa Analytics Ltd Co, Turkey, www.turcosa.com.tr) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri ve mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı bilgiler ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerler ile sunulmuştur. Ölçüm sonuçlarına dair karşılaştırmalar ise temel olarak yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş ve cinsiyet iken bağımlı değişkenleri çocukların kişisel anlatılarından elde edilen mikro yapı performans ölçümleridir.

Verilerin normallik dağılımları Shapiro-Wilk normallik testi ile değerlendirilmiş olup normal dağılım durumları dikkate alınarak hem parametrik (tek yönlü ANOVA-tekerrarlı ölçümlerde ANOVA- bağımsız gruplarda t test) hem de parametrik olmayan testler (Kruskal Wallis- Friedman- Mann Whitney U test) kullanılmıştır. Ele alınan

sorular temelinde analizler grup içi (within groups) ya da gruplar arasında (between groups) gerçekleştirilmiş olup analizlerin tamamı için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda anlamlı farklılık saptanması halinde post-hoc analizler gerçekleştirilmiştir. Post-hoc karşılaştırmalar için verinin normallik dağılımı, varyans homojenliği gibi durumlar gözetilerek literatürde daha sık tercih edilen ve daha güçlü sonuçlar verdiği önerilen (Conover, 1999; Dinno, 2024) testler (Tukey, Conover-Iman test vb.) kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, Global TALES-TR protokolüyle tipik gelişim gösteren 7;0-10;11 yaş aralığındaki çocuklardan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulguların sunumunda, çalışmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Bu bölümde, araştırmaya katılan dört farklı yaş grubundaki (7, 8, 9 ve 10 yaş) anadili Türkçe olan tek dilli TGG çocukların Global TALES Protokolüne yanıt olarak ürettikleri 6 kişisel anlatının toplamından elde edilen ölçüm sonuçlarına yer verilmektedir.

Çocukların sözel üretkenliğine dair ölçümler olarak “toplam sözce sayısı (TSS)” ve “toplam sözcük sayısı (TSÖZS)”; semantik çeşitlilik ölçümü olarak “toplam farklı sözcük sayısı (FSÖZS)” ve “farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısının hareketli ortalaması (FTS(100))”; sentaktik karmaşıklık ölçümü olarak ise “sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu (S-OSU)” ve “biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu (B-OSU)” ölçümleri dikkate alınmıştır. Her bir yaş grubunun mikro yapı ölçümleri için ortalama (ort), standart sapma (SS), medyan (med), minimum (min) ve maksimum (max) değerleri olmak üzere tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin farklı yaş gruplarına göre betimsel analiz sonuçları

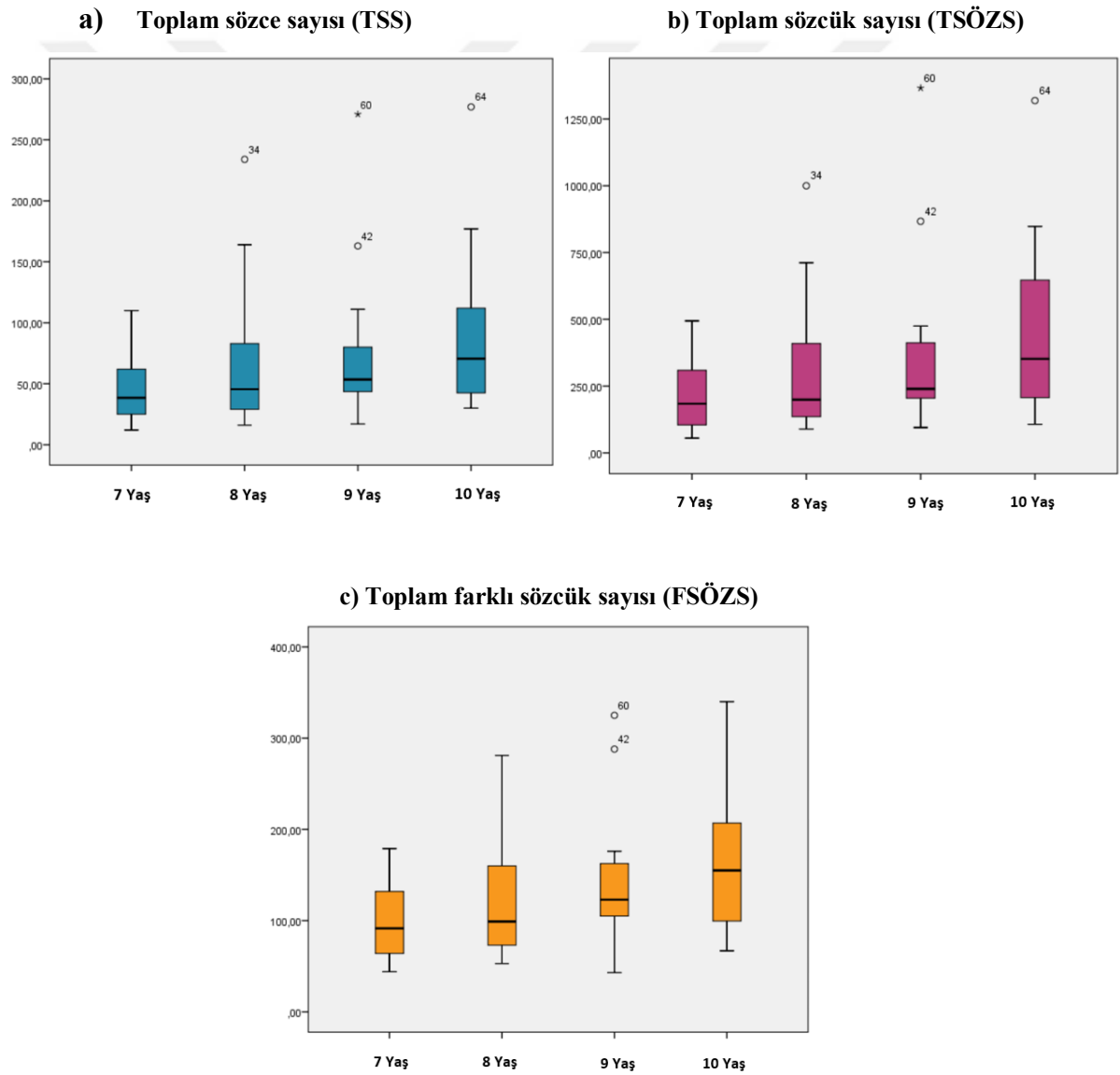
	Yaş Grupları	n	Ort	SS	Med	Min	Max
Toplam Sözce Sayısı (TSS)	7 yaş	20	47.40	30.05	38.5	12	110
	8 yaş	20	63.70	54.08	45.5	16	234
	9 yaş	20	74.20	56.23	53.5	17	271
	10 yaş	20	89.15	62.84	70.5	30	277
Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)	7 yaş	20	213.90	124.62	184	55	494
	8 yaş	20	294.75	230.91	199	89	1000
	9 yaş	20	359.25	292.02	239.5	95	1366
	10 yaş	20	445.70	308.66	352	107	1319
Toplam Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)	7 yaş	20	98.20	40.82	91.5	44	179
	8 yaş	20	118.45	61.12	99	53	281
	9 yaş	20	144.00	64.62	123	43	325
	10 yaş	20	166.60	78.53	155	67	340
FTS(100)	7 yaş	17	0.59	0.05	0.61	0.44	0.67
	8 yaş	19	0.58	0.04	0.59	0.51	0.66
	9 yaş	19	0.63	0.03	0.63	0.57	0.69
	10 yaş	20	0.61	0.04	0.62	0.52	0.70
Sözcüklerde OSU (S-OSU)	7 yaş	20	4.67	0.76	4.62	3.50	6.53
	8 yaş	20	4.77	0.45	4.68	4.04	5.79
	9 yaş	20	4.78	0.61	4.54	3.81	5.94
	10 yaş	20	4.97	0.75	4.8	3.45	6.32
Biçimbirimlerde OSU (B-OSU)	7 yaş	20	9.20	1.69	9.02	6.85	14.00
	8 yaş	20	9.24	1.04	9.43	6.98	10.92
	9 yaş	20	9.21	1.02	9.06	7.47	11.47
	10 yaş	20	9.53	1.34	9.05	7.55	12.22

Tablo 4.1 incelendiğinde; TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinin tamamı için ortalama ve medyan değerlerinde yaşla birlikte kademeli artış olduğu; en yüksek ortalama ve medyan değerlerinin ise 10 yaş grubunda gözlemlendiği dikkat çekmektedir. S-OSU ve B-OSU ortalama ve medyan değerlerinin ise yaş gruplarında birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tabloda, yaş gruplarının her biri için çalışmaya katılan 20 çocuğun verileri yer almaktadır. FTS(100) ölçümünde ise yalnızca 10 yaş grubunda kayıp veri gözlenmemiş; ancak diğer yaş gruplarında veri kaybı yaşanmıştır. Dolayısıyla FTS(100) ölçümüne dair tanımlayıcı bilgiler için 7 yaş grubunda 17 çocuğun, 8 ve 9 yaş gruplarında ise 19 çocuğun verisi dikkate alınmıştır. Bu durumun sebebi, ilgili yaş

grubundaki çocuklardan toplam en az 100 sözcüklü kişisel anlatı elde edilememesidir. Bu nedenle, sözü edilen katılımcı çocukların FTS(100) ölçüm sonuçları hesaplanamamıştır. Hesaplanan FTS(100) ölçümlerinin medyan ve ortalama değerleri tüm yaş gruplarında birbirine oldukça yakın seyretmiştir.

Bunun yanı sıra TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinde pozitif yönlü bazı uç değerler gözlenmiştir (Şekil 4.1). TSS ölçümü bakımından 8 yaş ve 10 yaş grubunda birer katılımcı, 9 yaş grubunda ise 2 katılımcı uç değere sahiptir. İlgili katılımcılar benzer şekilde TSÖZS ölçümleri için de uç değer olarak karşımıza çıkmıştır. FSÖZS ölçümünde ise yalnızca 9 yaş grubunda 2 katılımcı uç değer olarak gözlenmiştir.



Şekil 4.1. Grupların toplam sözce sayısı (TSS), toplam sözcük sayısı (TSÖZS), toplam farklı sözcük sayısı (FSÖZS) dağılımlarının kutu grafikleri

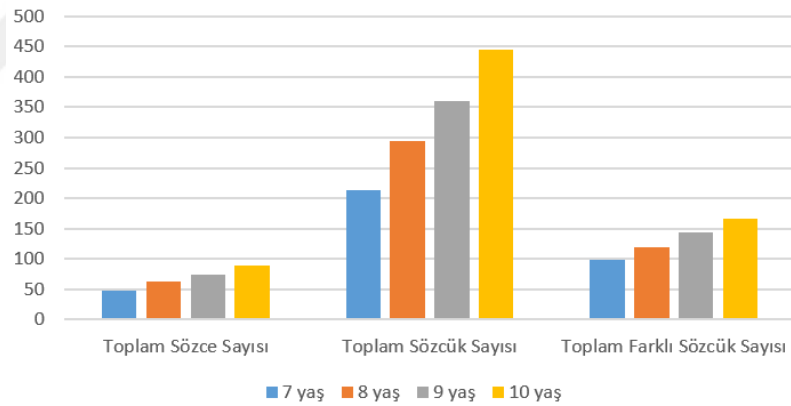
4.2. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Karşılaştırmalı İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çocukların Global TALES Protokolündeki 6 kişisel anlatının toplamından elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların yaş ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırılmasına yönelik analiz bulguları ele alınmaktadır.

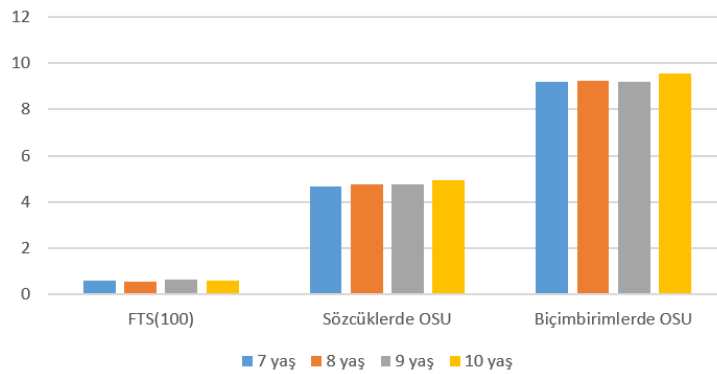
4.2.1. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırmalı incelenmesi

Her bir yaş grubu için (7, 8, 9 ve 10 yaş) ayrı ayrı ele alınarak ilgili mikro yapı ölçümlerinin (TSS, TSÖZS, FSÖZS, FTS(100), S-OSU, B-OSU) yaşa göre değişimine dair görsel grafik oluşturulmuştur. Grupların mikro yapı ölçüm ortalamalarının değişim grafikleri Şekil 4.2’de sunulmaktadır.

a) Toplam sözce sayısı- Toplam sözcük sayısı- Toplam farklı sözcük sayısı



b) FTS(100)- Sözcüklerde OSU- Biçimbirimlerde OSU



Şekil 4.2. Yaş gruplarının mikro yapı ölçümlerine dair ortalamalarının değişim grafiği

Yaş gruplarının mikro yapı ölçümlerine dair normallik dağılımları Shapiro-Wilk test istatistiği ile incelenmiştir. Buna göre TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinin normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$); S-OSU, B-OSU ve FTS(100) ölçümlerinin ise normal dağılımda olduğu bulunmuştur ($p > 0.05$). Gruplar arası farklılıkların incelenmesi, normal dağılıma uygun olan veriler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA), normal dağılıma uygun olmayanlar için ise Kruskal-Wallis testi ile gerçekleştirilmiştir. TSS, TSÖZS ve FSÖZS için analiz sonuçları Tablo 4.2.'de, S-OSU, B-OSU ve FTS(100) ölçümleri için analiz sonuçları ise Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.2. TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis testi bulguları

	Gruplar	Sıra ortalaması	Test değeri (X^2)	sd	p	Post-hoc analiz	
						Gruplar	p
TSS	7 yaş (1)	30.05	9.088	3	0.028*	1-4	0.028*
	8 yaş (2)	36.55					
	9 yaş (3)	44.80					
	10 yaş (4)	50.60					
TSÖZS	7 yaş (1)	29.63	9.398	3	0.024*	1-4	0.020*
	8 yaş (2)	37.05					
	9 yaş (3)	44.43					
	10 yaş (4)	50.90					
FSÖZS	7 yaş (1)	28.65	12.527	3	0.006*	1-4	0.007*
	8 yaş (2)	34.88					
	9 yaş (3)	46.65					
	10 yaş (4)	51.83					

$p < 0.05$

Kruskal-Wallis test sonucuna göre TSS ($p = 0.028$), TSÖZS ($p = 0.024$) ve FSÖZS ($p = 0.006$) mikro yapı ölçümleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır (Tablo 4.2). Söz konusu anlamlılığın hangi yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla Bonferroni düzeltmeli post-hoc analiz (Conover-Iman Test) yapılmıştır. Analiz sonucu ise ilgili parametrelerin tamamı (TSS, TSÖZS ve FSÖZS) için anlamlılığın yalnızca çalışmanın iki uç yaş grubu olan 7 yaş ve 10 yaş grubu arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermiştir (Tablo 4.2). Buna göre 7 yaş grubunun TSS, TSÖZS ve

FSÖZS ölçümlerinin sıra ortalamaları 10 yaş grubunun ölçüm sonuçlarından anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.3. S-OSU, B-OSU ve FTS(100) ölçümlerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
S-OSU	Gruplar arası	0.910	3	0.303	0.695	0.558	0.027
	Gruplar içi	33.177	76	0.437			
	Toplam	34.086	79				
B-OSU	Gruplar arası	1.546	3	0.515	0.302	0.824	0.012
	Gruplar içi	129.650	76	1.706			
	Toplam	131.196	79				
FTS(100)	Gruplar arası	0.021	3	0.007	3.200	0.028*	0.119
	Gruplar içi	0.153	71	0.002			
	Toplam	0.173	74				

$p < 0.05$

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, tek yönlü varyans analizi sonucuna göre yalnızca FTS(100) ölçüm sonucu yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(3-71)}=3.200$, $p = 0.028$, $\eta^2=0.119$). Buna göre, FTS(100) ortalamalarındaki toplam varyansın %11.9'u yaş grubunun değişmesiyle açıklanabilmektedir. FTS(100) ölçümü için söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc analiz yapılmıştır. Varyans homojenliği ($p = 0.461$) gözetilerek Tukey test sonuçları dikkate alınmıştır (Tablo 4.4).

Tablo 4.4. FTS(100) ölçümü Tukey testi post-hoc analiz sonuçları p değerleri tablosu

	7 yaş	8 yaş	9 yaş
8 yaş	0.969	-	-
9 yaş	0.099	0.027*	-
10 yaş	0.741	0.433	0.510

$p < 0.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde post-hoc analiz sonucuna göre FTS(100) ölçümüne dair yaş grupları arasındaki farklılığın yalnızca 8-9 yaş grupları arasında olduğu bulgulanmıştır ($p = 0.027$). Buna göre 8 yaş grubunun FTS(100) ortalaması 9 yaş grubundan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Diğer yaş grupları için yapılan ikili karşılaştırmalar ise grupların FTS(100) ölçümü açısından benzer olduğuna işaret etmiştir ($p > 0.05$).

FTS(100) açısından 7 yaş grubundaki bir uç değer atılarak tekrarlanan analiz sonuçları da hem varyans analizi bakımından ($F_{(3-70)}=3.325$, $p = 0.025$) hem de post-hoc

analiz bakımından ($p = 0.013$) benzer şekilde yalnızca 8-9 yaş grubu arasındaki anlamlı farklılığa işaret etmiştir. Bu nedenle, uç değer çıkarılmaksızın yapılan analiz sonucu kabul edilmiştir.

S-OSU bakımından da aynı şekilde 10 yaş grubundaki bir uç değer çıkarılarak yapılan analiz sonuçları grup farklılığı olmadığını göstermiştir ($F_{(3-75)}=1.216$, $p = 0.310$). Bu nedenle, S-OSU ölçümünde de uç değer çıkarılmadan yapılan analiz kabul edilmiştir.

4.2.2. Global TALEs-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

Protokole yanıt olarak üretilen kişisel anlatılardaki mikro yapı ölçümlerinin cinsiyet açısından karşılaştırmaları, hem katılımcıların tamamı (40 kız-40 erkek) hem de her yaş grubundaki çocuklar için (her yaş grubunda 10 kız-10 erkek) ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.5 ile Tablo 4.14 arasında sunulmaktadır.

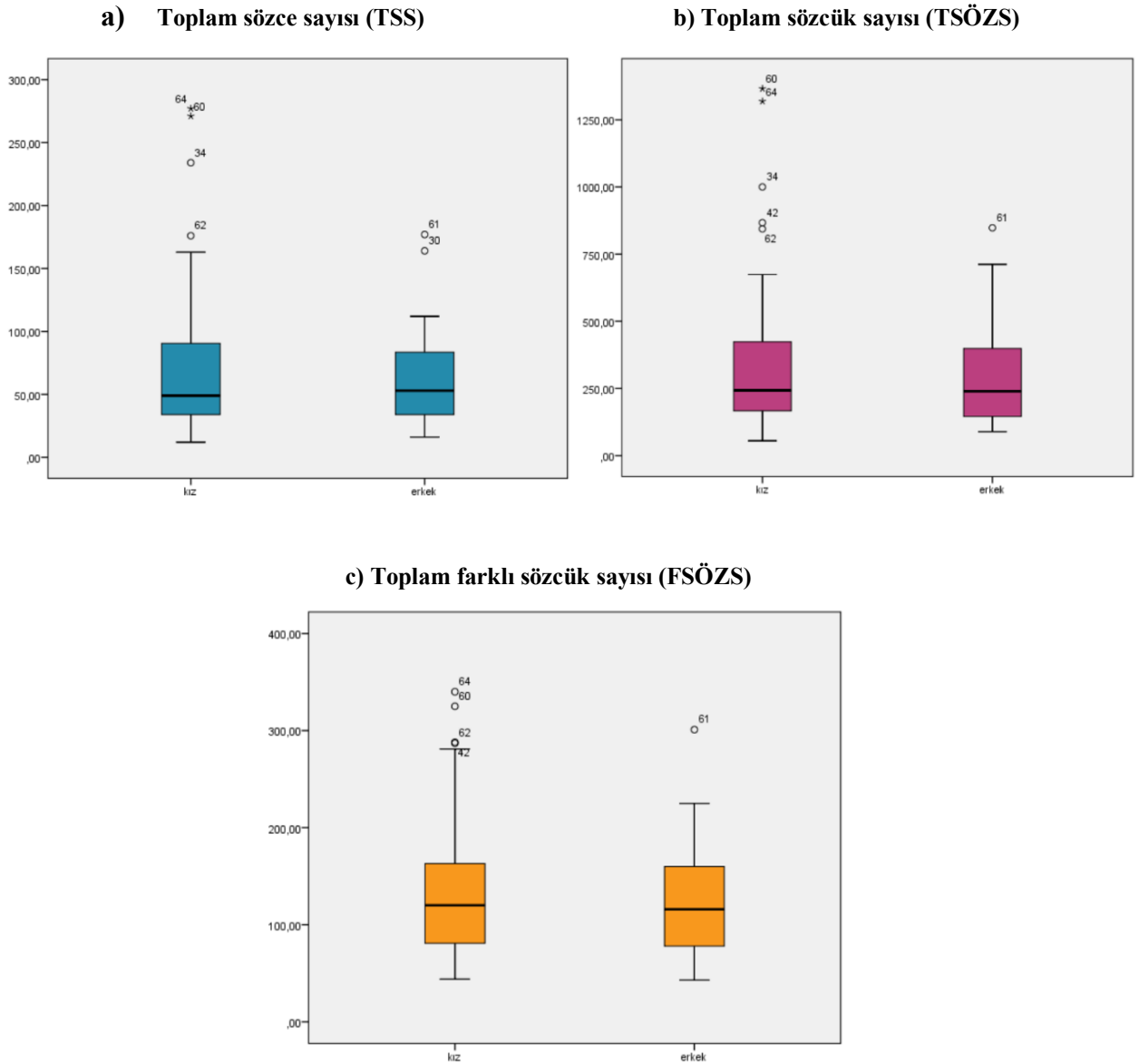
4.2.2.1. 7-10 yaş arası kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçümlerinin incelenmesi

7-10 yaş arası kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçüm sonuçlarına dair betimsel analiz sonuçları Tablo 4.5'te görülmektedir.

Tablo 4.5. 7-10 yaş arası kız (K) ve erkek (E) çocukların Global TALEs-TR protokolünden elde ettikleri mikro yapı ölçümlerinin betimsel analiz sonuçları

Mikro yapı ölçümü	N	Ort		SS		Med		Min		Max	
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
TSS	40 K 40 E	74.85	62.37	65.27	38.26	49.00	53.00	12	16	277	177
TSÖZS	40 K 40 E	363.02	293.77	313.29	189.04	243.00	239.50	55	89	1366	848
FSÖZS	40 K 40 E	137.80	125.82	75.41	57.25	120.00	116.00	44	43	340	301
FTS(100)	38 K 37 E	0.60	0.61	0.04	0.05	0.60	0.62	0.53	0.44	0.70	0.69
S-OSU	40 K 40 E	4.91	4.68	0.58	0.71	4.85	4.59	3.77	3.45	6.13	6.53
B-OSU	40 K 40 E	9.45	9.13	1.08	1.46	9.47	8.90	7.53	6.85	11.91	14.00

Tablo 4.5 incelendiğinde FTS(100) dışındaki tüm mikro yapı ölçümleri için 7-10 yaş arası kız çocukların ölçüm ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Medyan değerleri bakımından ise TSS ve FTS(100) dışındaki mikro yapı ölçümlerinde kız çocuklarının ölçüm sonuçları daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte mikro yapı ölçümlerinin cinsiyete göre dağılımında pozitif yönlü uç değerler söz konusudur. TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinin dağılımı ve gözlenen uç değerler Şekil 4.3'te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Kız ve erkek çocukların toplam sözce sayısı, toplam sözcük sayısı, toplam farklı sözcük sayısı dağılımlarının kutu grafikleri

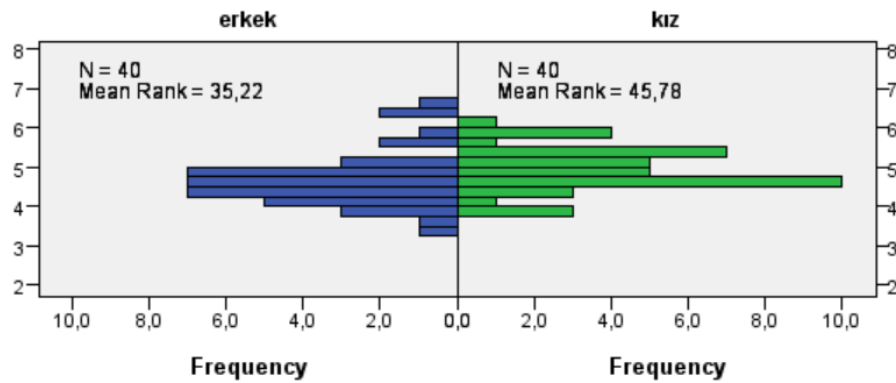
Ele alınan mikro yapı ölçümlerinin cinsiyete göre normallik dağılımları Shapiro-Wilk test istatistiği ile incelenmiştir. Tüm ölçümler için verilerin normal dağılıma uygun bulunmaması ($p < 0.05$) nedeniyle grup karşılaştırmaları Mann Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. 7-10 yaş arası çocukların mikro yapı ölçümlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi analiz sonuçları

Mikro yapı ölçümleri	Sıra ortalamaları		U	z	p
	K	E			
TSS	40.81	40.19	787.50	-0.120	0.90
TSÖZS	41.94	39.06	742.50	-0.553	0.58
FSÖZS	41.52	39.48	759.00	-0.395	0.69
FTS(100)	34.97	41.11	818.00	1.222	0.22
S-OSU	45.78	35.22	589.00	-2.031	0.042*
B-OSU	44.75	36.25	630.00	-1.636	0.10

$p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda S-OSU dışındaki tüm mikro yapı ölçümleri kız ve erkek gruplarında benzer bulunmuş ($p > 0.05$); yalnızca S-OSU ölçümü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Buna göre, kız çocuklarının S-OSU medyanı (4.85) erkek çocukların medyanından (4.59) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p = 0.042$). İlgili mikro yapı ölçümünün sıra ortalamaları Şekil 4.4’te sunulmaktadır.



Şekil 4.4. S-OSU ölçümüne dair kız ve erkek çocukların sıra ortalamaları

4.2.2.2. Farklı yaş gruplarındaki okul çağı kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçümlerinin incelenmesi

Tüm mikro yapı ölçümlerinin cinsiyet karşılaştırmaları yaş grupları için (7, 8, 9 ve 10 yaş) ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. 7 yaş grubunun mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. 7 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar

	Cinsiyet	Ort	SS	Med	Min	Max
TSS	K	42.9	28.64	34.5	12	91
	E	51.9	32.26	45	19	110
TSÖZS	K	191.4	104.40	182.5	55	360
	E	236.4	144.08	207	91	494
FSÖZS	K	89.8	35.34	89.5	44	138
	E	106.6	45.94	98.5	60	179
FTS(100)	K*	0.59	0.04	0.59	0.53	0.67
	E*	0.60	0.07	0.62	0.44	0.67
S-OSU	K	4.74	0.70	4.62	3.78	5.82
	E	4.60	0.85	4.58	3.5	6.53
B-OSU	K	9.53	1.32	10.10	7.53	10.93
	E	8.86	2.01	8.65	6.85	14

*FTS ölçümüne 8 kız, 9 erkek çocuğun verisi dahil edilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde 7 yaş grubu katılımcılarına dair sözel üretkenlik (TSS ve TSÖZS) ile semantik çeşitlilik (FSÖZS ve FTS(100)) ölçümlerinde erkeklerin ortalama ve medyan değerlerinin kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, sentaktik karmaşıklık ölçümlerinde kızların ortalama ve medyan değerleri daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu durumun istatistiksel anlamlılık düzeyi için öncelikle verilerin normal dağılım durumları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş; B-OSU dışındaki tüm mikro yapı ölçümlerinin normal dağıldığı gözlenmiştir. Grup karşılaştırmaları B-OSU için Mann Whitney U test ile gerçekleştirilmiş olup sonuçlar sıra ortalamaları (kız-erkek), U, z ve p değerleriyle ele alınmıştır. Diğer tüm mikro yapı ölçümleri için ise grup karşılaştırmaları bağımsız gruplarda t-test ile gerçekleştirilmiş olup sonuçlar ortalama fark, t, sd ve p değerleriyle ele alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. 7 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları

	Ortalama fark/ Sıra ortalamaları (K-E)	t / U	sd/ z	p
TSS	-9.00	-0.660	18	0.518
TSÖZS	-45.00	-0.800	18	0.434
FSÖZS	-16.80	-0.916	18	0.372
FTS(100)	-0.005	-0.173	15	0.865
S-OSU	0.134	0.381	18	0.707
B-OSU	12.40-8.60	31.00	-1.436	0.165

p < 0.05

Analiz sonuçları, 7 yaş grubundaki kız ve erkeklerin tüm mikro yapı ölçümlerinde benzer performans sergilediğini göstermiştir (p > 0.05).

8 yaş grubundaki kız ve erkeklerin mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı bilgiler ise Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9. 8 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar

	Cinsiyet	Ort	SS	Med	Min	Max
TSS	K	69.4	63.77	39.5	20	234
	E	58	45.11	51	16	164
TSÖZS	K	324.2	267.81	189.5	102	1000
	E	265.3	197.26	224	89	712
FSÖZS	K	126.6	68.75	96.5	60	281
	E	110.3	54.87	100	53	225
FTS(100)	K	0.59	0.04	0.59	0.53	0.66
	E*	0.59	0.04	0.59	0.51	0.64
S-OSU	K	4.88	0.45	4.79	4.27	5.79
	E	4.66	0.44	4.6	4.04	5.56
B-OSU	K	9.41	0.84	9.48	7.94	10.52
	E	9.05	1.23	8.86	6.98	10.92

*FTS ölçümüne 9 erkek çocuğun verisi dahil edilmiştir.

Tablo 4.9’a göre, 8 yaş grubu katılımcılarda S-OSU ve B-OSU ölçümlerinin hem medyan hem ortalama değerinin kızlarda daha yüksek olduğu görülürken TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinde ise ortalama değer açısından kızların, medyan değeri açısından ise erkeklerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun istatistiksel anlamlılık düzeyi için öncelikle verilerin normal dağılım durumları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş; sözel üretkenlik ölçümlerinin (TSS ve TSÖZS) normal dağılım göstermediği (p<0.05), diğer tüm ölçümlerin ise normal dağılımda olduğu görülmüştür (p>0.05). Bu nedenle TSS ve TSÖZS ölçümlerine dair grup karşılaştırmalarında Mann

Whitney U test kullanılmış ve sonuçlar sıra ortalamaları (kız-erkek), U, z ve p değerleriyle verilmiştir. Diğer tüm mikro yapı ölçümleri için ise analizler bağımsız gruplarda t-test ile gerçekleştirilmiş olup sonuçlar ortalama fark, t, sd ve p değerleriyle ele alınmıştır. Bulgular Tablo 4.10’da sunulmaktadır.

Tablo 4.10. 8 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları

	Ortalama fark/ Sıra ortalamaları (K-E)	t / U	sd / z	p
TSS	11-10	45.00	-0.378	0.739
TSÖZS	11-10	45.00	-0.378	0.739
FSÖZS	16.300	0.586	18	0.565
FTS(100)	0.0074	0.365	17	0.719
S-OSU	0.2160	1.065	18	0.301
B-OSU	0.3580	0.755	18	0.460

p < 0.05

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere analiz sonuçları 8 yaş grubundaki kız ve erkeklerin tüm mikro yapı ölçümlerinde benzer performans sergilediğini, cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir (p > 0.05).

9 yaş grubundaki kız ve erkeklerin mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.11’de sunulmaktadır.

Tablo 4.11. 9 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar

	Cinsiyet	Ort	SS	Med	Min	Max
TSS	K	93.9	72.03	75	35	271
	E	54.5	24.99	50	17	111
TSÖZS	K	476.3	370.09	360.5	159	1366
	E	242.2	112.33	215	95	473
FSÖZS	K	171.6	76.36	154.5	94	325
	E	116.4	35.94	114.5	43	176
FTS(100)	K	0.62	0.03	0.62	0.57	0.66
	E	0.64	0.04	0.66	0.59	0.69
S-OSU	K	5.05	0.56	5.1	4.34	5.94
	E	4.50	0.55	4.40	3.81	5.59
B-OSU	K	9.30	0.95	9.31	8.09	10.73
	E	9.10	1.13	8.97	7.47	11.47

*FTS ölçümüne 9 erkek çocuğun verisi dahil edilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, 9 yaş grubu katılımcılarda FTS(100) ölçümü dışındaki tüm mikro yapı ölçümlerinin hem ortalama hem medyan değerlerinin kız çocuklarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu durumun istatistiksel anlamlılık düzeyi için öncelikle verilerin normal dağılım durumları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş olup

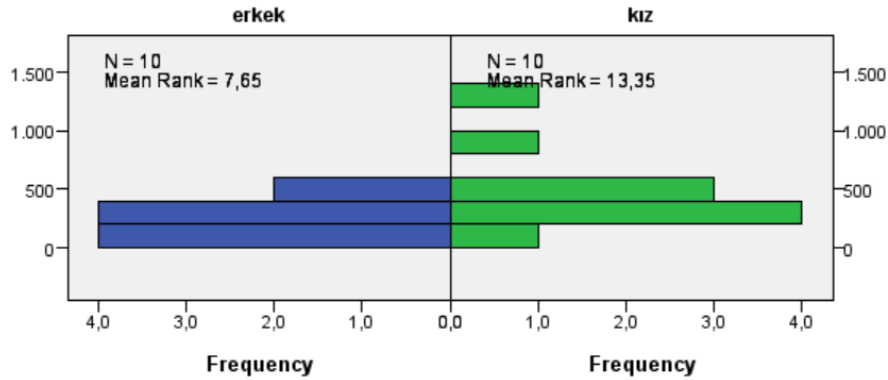
sentaktik karmaşıklık ölçümlerinin (S-OSU ve B-OSU) normal dağılıma uygun olduğu ($p > 0.05$), diğer ölçümlerin ise normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) görülmüştür. Grup karşılaştırmaları S-OSU ve B-OSU için bağımsız gruplarda t-test ile gerçekleştirilmiş olup sonuçlar ortalama fark, t, sd ve p değerleriyle ele alınmıştır. Diğer tüm ölçümler için gruplar arası karşılaştırmalar ise Mann Whitney U test ile yapılmış; sonuçlar sıra ortalamaları (kız-erkek), U, z ve p değerleriyle ele alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. 9 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları

	Ortalama fark/ Sıra ortalamaları (K-E)	t / U	sd / z	p
TSS	12.30-8.70	32.00	-1.361	0.190
TSÖZS	13.35-7.65	21.50	-2.155	0.029*
FSÖZS	12.75-8.25	27.50	-1.703	0.089
FTS(100)	8.20-12.00	63.00	1.476	0.156
S-OSU	0.552	2.198	18	0.041*
B-OSU	0.678	0.422	18	0.678

p < 0.05

Tablo 4.12’de sunulan analiz sonuçlarına göre S-OSU ölçümü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. 9 yaş grubundaki kızların S-OSU ölçüm ortalaması erkeklerden anlamlı derecede yüksektir ($t_{(18)}=2.198$, $p=0.041$). Bir diğer anlamlı farklılık ise TSÖZS ölçümünde bulgulanmıştır. Analiz sonucunda kız çocukların medyanı (360.5) erkek çocuklara göre (215) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($U=21.50$, $z=-2.155$, $p=0.029$). Sıra ortalamalarına dair görsel ise Şekil 4.5’te yer almaktadır.



Şekil 4.5. 9 yaş kız ve erkek çocukların TSÖZS ölçümü sıra ortalamaları

Çalışmadaki en büyük yaş grubu olan 10 yaş grubundaki kız ve erkek çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı bilgiler ise Tablo 4.13'te sunulmaktadır.

Tablo 4.13. 10 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair tanımlayıcı sonuçlar

	Cinsiyet	Ort	SS	Med	Min	Max
TSS	K	93.2	80.27	59	30	277
	E	85.1	43.09	79.5	31	177
TSÖZS	K	460.2	382.87	307.5	113	1319
	E	431.2	232.52	378.5	107	848
FSÖZS	K	163.2	90.27	136.5	78	340
	E	170	69.60	171.5	67	301
FTS(100)	K	0.60	0.04	0.60	0.55	0.7
	E	0.61	0.04	0.63	0.52	0.67
S-OSU	K	4.99	0.61	4.86	3.77	6.13
	E	4.94	0.91	4.74	3.45	6.32
B-OSU	K	9.56	1.28	9.19	7.63	11.91
	E	9.49	1.46	8.84	7.55	12.22

Tablo 4.13 incelendiğinde ise 10 yaş grubu katılımcılarda semantik çeşitlilik (FSÖZS ve FTS(100)) ölçümlerine dair ortalama ve medyan değerlerinin erkeklerde, sentaktik karmaşıklık (S-OSU ve B-OSU) ölçümlerinin ise kızlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Sözel üretkenlik (TSS ve TSÖZS) ölçümlerinde ise ortalama değer kızlarda, medyan değeri ise erkeklerde daha yüksek bulunmuştur. İlgili tanımlayıcı sonuçların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi amacıyla öncelikle verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Sözel üretkenlik ölçümlerinin (TSS ve TSÖZS) normal dağılım göstermediği, diğer tüm ölçümlerin ise normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Shapiro-Wilk test istatistiği sonucuna göre normal dağılıma uygun olan veriler için bağımsız gruplarda t-test uygulanırken parametrik olmayan veriler için ise Mann Whitney U test kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre grup karşılaştırmalarında TSS ve TSÖZS için sonuçlar sıra ortalamaları (kız-erkek), U, z ve p değerleriyle ele alınırken diğer ölçümler için ise sonuçlar ortalama fark, t, sd ve p değerleriyle ele alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14'te sunulmaktadır.

Tablo 4.14. 10 yaş kız (K) ve erkek (E) çocukların mikro yapı ölçümlerine dair grup karşılaştırma bulguları

	Ortalama fark/ Sıra ortalamaları (K-E)	t / U	sd / z	p
TSS	9.80-11.20	57.00	0.530	0.631
TSÖZS	10.10-10.90	54.00	0.302	0.796
FSÖZS	-6.800	-0.189	18	0.852
FTS(100)	-0.014	-0.713	18	0.485
S-OSU	0.045	0.130	18	0.898
B-OSU	0.068	0.110	18	0.914

p < 0.05

Analiz sonuçlarına göre 10 yaş grubu mikro yapı ölçümlerinin tamamında kız ve erkek çocuklar benzer performans göstermiş olup aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0.05).

4.3. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Farklı Duygu/Olay Türlerine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi

Global TALES protokolünde yer alan 6 soru için ayrı ayrı olacak şekilde TSS, TSÖZS, FSÖZS, S-OSU ve B-OSU ölçümleri hesaplanmıştır. Ardından her bir yaş grubu için farklı duygu/olay bildiren kişisel anlatılar (6 soru) arasında mikro yapı ölçüm sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık düzeyi incelenmiştir.

4.3.1. 7 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

7 yaş grubu için ilgili ölçümlere dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.15'te sunulmaktadır.

Tablo 4.15. 7 yaş grubu çocukların Global TALES-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları

		Ort	SS	Med	Min- max	Sıra ort
TSS	Heyecanlı /mutlu	8.25	7.18	5.5	1-24	3.58
	Endişeli/ kafası karışık	10.10	7.60	8.5	1-28	4.38
	Sinirli/ kızgın	7.25	4.90	6.0	1-22	3.52
	Gurur duymak	6.35	4.10	5.0	1-15	3.02
	Sorun/ problem	7.45	7.09	6.0	0-30	3.30
	Önemli olay	8.10	9.76	6.0	0-46	3.20
TSÖZS	Heyecanlı /mutlu	36.70	29.74	23.5	3-87	3.40
	Endişeli/ kafası karışık	45.00	34.08	38.5	5-141	4.00
	Sinirli/ kızgın	31.35	19.08	27.5	5-81	3.45
	Gurur duymak	31.40	17.70	32.5	4-69	3.30
	Sorun/ problem	35.05	31.61	29.0	0-143	3.75
	Önemli olay	34.40	36.82	25.5	0-174	3.10
FSÖZS	Heyecanlı /mutlu	23.85	15.93	19.0	3-49	3.48
	Endişeli/ kafası karışık	29.1	18.40	25.5	4-71	3.95
	Sinirli/ kızgın	21.15	9.34	20.0	5-40	3.28
	Gurur duymak	23.20	11.29	24.0	4-47	3.30
	Sorun/ problem	24.25	16.56	22.5	0-70	3.92
	Önemli olay	23.75	20.81	18.0	0-98	3.08
S-OSU	Heyecanlı /mutlu	4.64	1.09	4.77	2.50-6.57	3.65
	Endişeli/ kafası karışık	4.51	0.87	4.33	2.50-6.00	3.12
	Sinirli/ kızgın	4.54	1.18	4.46	1.67-7.00	3.05
	Gurur duymak	5.34	1.23	5.19	3.40-7.80	4.58
	Sorun/ problem	4.47	2.46	4.74	0.00-9.00	3.32
	Önemli olay	4.42	1.96	4.05	0.00-8.50	3.28
B-OSU	Heyecanlı /mutlu	9.03	2.28	8.87	6.00-14.00	3.08
	Endişeli/ kafası karışık	9.41	2.06	9.13	6.89-14.00	3.45
	Sinirli/ kızgın	9.24	2.43	9.13	4.33-15.00	3.65
	Gurur duymak	9.95	2.41	9.16	6.80-15.80	4.28
	Sorun/ problem	9.22	5.34	8.72	0.00-18.67	3.62
	Önemli olay	8.28	3.08	7.69	0.00-13.50	2.92

Tablo 4.15 incelendiğinde TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri bakımından en yüksek sıra ortalamalarının ‘endişeli/kafası karışık’ anlatısında olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise TSS ölçümünde ‘gurur duymak’, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinde ise ‘önemli olay’ anlatısında görülmüştür. Öte yandan S-OSU ortalama değeri ile B-OSU sıra ortalaması ise en yüksek ‘gurur duymak’ anlatısında, en düşük ‘önemli olay’ anlatısında bulgulanmıştır.

Protokolde yer alan 6 kişisel anlatı sorusu arasında ilgili mikro yapı

ölçümlerindeki farklılığın istatistiksel anlamlılığını belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk test istatistiği sonucuna göre 7 yaş katılımcı grubunda yalnızca S-OSU ölçümü normal dağılıma uygun bulunmuştur ($p > 0.05$). Bu nedenle protokol soruları arasında S-OSU bakımından anlamlılığı belirlemek üzere tekrarlı ölçümler için ANOVA testi kullanılırken diğer tüm ölçüm parametreleri için Friedman testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de sunulmaktadır.

Tablo 4.16. Protokol soruları arasında TSS, TSÖZS, FSÖZS ve B-OSU ölçüm farklılığının karşılaştırılması (7 yaş grubu)

	Test istatistiği (X^2)	sd	Friedman p
TSS	6.672	5	0.246
TSÖZS	3.043	5	0.693
FSÖZS	3.814	5	0.577
B-OSU	6.624	5	0.250

$p < 0.05$

Friedman analiz sonucuna göre protokolda yer alan sorular arasında TSS, TSÖZS, FSÖZS ve B-OSU mikro yapı ölçümleri açısından anlamlı farklılık saptanmadığı görülmektedir (Tablo 4.16). Buna göre, 7 yaş grubundaki çocukların protokolda yer alan 6 soruda TSS, TSÖZS, FSÖZS ve B-OSU ölçümlerinin sıra ortalamaları açısından benzer performans sergilediği bulgulanmıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.17. Protokol soruları arasında S-OSU ölçüm farklılığının karşılaştırılması (7 yaş grubu)

Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Ölçüm	11.762	2.781	4.230	1.300	0.284	0.064
Hata	171.941	52.830	3.255			

$p < 0.05$

Tablo 4.17’deki S-OSU tekrarlı ölçüm ANOVA analizinde Mauchly küresellik testine göre küresellik varsayımı sağlanmadığı için ($p < 0.001$) Greenhouse-Geisser analiz sonucu dikkate alınmıştır (Tablo 4.17). Bulgular, 7 yaş grubunda S-OSU ölçümü açısından protokoldaki sorular arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını, katılımcı çocukların sorulardaki ölçüm performanslarının benzer olduğunu göstermektedir ($p=0.284$).

4.3.2. 8 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

8 yaş grubu için ilgili ölçümlere dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tablo 4.18. 8 yaş grubu çocukların Global TALES-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları

		Ort	SS	Med	Min- max	Sıra ort
TSS	Heyecanlı /mutlu	11.10	14.71	6.5	2-69	3.28
	Endişeli/ kafası karışık	9.15	6.25	6.5	3-24	3.45
	Sinirli/ kızgın	15.60	15.35	10.0	3-58	4.55
	Gurur duymak	8.20	7.48	5.5	1-25	2.70
	Sorun/ problem	8.50	8.33	5.5	0-38	3.58
	Önemli olay	11.15	14.16	6.5	0-63	3.45
TSÖZS	Heyecanlı /mutlu	51.50	67.63	32.0	8-317	3.20
	Endişeli/ kafası karışık	43.60	26.78	36.5	18-116	3.55
	Sinirli/ kızgın	70.40	67.71	50.5	18-272	4.62
	Gurur duymak	40.45	33.24	29.0	8-116	2.98
	Sorun/ problem	38.75	37.73	25.0	0-170	3.40
	Önemli olay	50.05	59.36	30.5	0-263	3.25
FSÖZS	Heyecanlı /mutlu	31.65	28.09	23.5	8-135	3.32
	Endişeli/ kafası karışık	29.5	16.10	25.5	15-80	3.55
	Sinirli/ kızgın	39.35	26.17	31.0	13-102	4.75
	Gurur duymak	26.30	17.41	20.5	8-67	2.88
	Sorun/ problem	25.25	18.71	20.0	0-86	3.25
	Önemli olay	30.80	26.69	23.5	0-115	3.25
S-OSU	Heyecanlı /mutlu	4.65	0.64	4.53	3.67-5.86	3.05
	Endişeli/ kafası karışık	5.05	1.24	4.71	3.00-8.00	3.75
	Sinirli/ kızgın	4.68	0.72	4.67	3.17-6.33	3.32
	Gurur duymak	5.70	1.88	5.26	3.00-12.00	4.62
	Sorun/ problem	4.40	1.57	4.32	0.00-7.75	3.00
	Önemli olay	4.50	1.38	4.49	0.00-7.50	3.25
B-OSU	Heyecanlı /mutlu	9.40	1.78	8.86	6.50-11.86	3.48
	Endişeli/ kafası karışık	9.68	2.38	9.10	6.50-14.67	3.52
	Sinirli/ kızgın	8.96	1.72	8.81	5.76-12.67	3.42
	Gurur duymak	11.15	3.77	10.18	6.67-24.00	4.32
	Sorun/ problem	8.75	3.12	8.75	0.00-15.50	3.10
	Önemli olay	8.48	2.54	8.82	0.00-13.00	3.15

Tablo 4.18 incelendiğinde 8 yaş grubunda TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri bakımından en yüksek sıra ortalamalarının ‘sinirli/kızgın’ anlatısında; en düşük sıra ortalamalarının ise ‘gurur duymak’ anlatısında olduğu bulgulanmıştır. Öte yandan S-

OSU ve B-OSU ölçümlerinde ise en düşük sıra ortalamaları ‘sorun/problem’ anlatısında, en yüksek sıra ortalamaları ise ‘gurur duymak’ anlatısında görülmüştür.

Söz konusu farklılıkların istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk normalite testinin sonucuna göre 8 yaş katılımcı grubundaki ölçüm parametreleri normal dağılıma uygun bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle, protokol soruları arasında mikro yapı ölçümleri bakımından anlamlılığı belirlemek için Friedman testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.19’da sunulmaktadır.

Tablo 4.19. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (8 yaş grubu)

	Test istatistiği (X^2)	sd	Friedman p	Post-hoc	
				Gruplar*	p
TSS	10.785	5	0.056	-	-
TSÖZS	9.834	5	0.080	-	-
FSÖZS	12.257	5	0.031*	3-4	0.023*
S-OSU	10.769	5	0.056	-	-
B-OSU	5.575	5	0.350	-	-

*1: Heyecanlı/mutlu, 2: Endişeli/kafası karışık, 3: Sinirli/kızgın, 4: Gurur duymak, 5: Sorun/problem, 6: Önemli olay
 $p < 0.05$

Protokolde yer alan 6 sorudan elde edilen anlatıların mikro yapı ölçümlerine dair karşılaştırmalar Friedman testi ile incelendiğinde yalnızca FSÖZS ölçümü bakımından anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır (Tablo 4.19). Söz konusu anlamlılığın hangi çiftler arasında olduğunu belirlemek üzere çoklu karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltmeli post-hoc analiz yapılmıştır. Post-hoc analiz sonucunda ise yalnızca ‘sinirli/kızgın’ anlatısı ile ‘gurur duymak’ anlatısı arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 8 yaş grubunda ‘sinirli/kızgın’ anlatısından elde edilen FSÖZS sıra ortalaması ‘gurur duymak’ anlatısına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.3.3. 9 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

9 yaş grubu için ilgili ölçümlere dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.20’de sunulmaktadır.

Tablo 4.20. 9 yaş grubu çocukların Global TALES-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları

		Ort	SS	Med	Min- max	Sıra ort
TSS	Heyecanlı /mutlu	12.00	15.21	8.0	3-74	3.12
	Endişeli/ kafası karışık	12.35	9.29	9.5	3-39	3.72
	Sinirli/ kızgın	14.85	13.46	10.5	3-56	3.95
	Gurur duymak	9.35	6.65	9.0	2-28	2.85
	Sorun/ problem	12.10	11.34	9.0	0-55	3.30
	Önemli olay	13.55	9.97	11.0	3-37	4.05
TSÖZS	Heyecanlı /mutlu	58.05	89.19	34.5	14-429	2.85
	Endişeli/ kafası karışık	58.15	47.01	45.5	12-204	3.68
	Sinirli/ kızgın	69.85	63.45	46.5	18-237	4.05
	Gurur duymak	48.80	32.29	40.5	11-132	3.00
	Sorun/ problem	58.45	51.32	46.0	0-239	3.55
	Önemli olay	65.95	55.34	44.0	15-213	3.88
FSÖZS	Heyecanlı /mutlu	32.85	27.38	26.5	10-141	2.82
	Endişeli/ kafası karışık	37.15	22.61	31.0	12-94	3.75
	Sinirli/ kızgın	42.45	28.91	36.0	12-125	4.05
	Gurur duymak	33.15	17.37	30.0	9-75	3.35
	Sorun/ problem	36.75	19.88	34.5	0-86	3.38
	Önemli olay	39.25	24.12	33.5	11-100	3.65
S-OSU	Heyecanlı /mutlu	4.66	1.02	4.65	3.29-7.67	3.12
	Endişeli/ kafası karışık	4.73	1.18	4.74	2.40-7.86	3.18
	Sinirli/ kızgın	4.94	1.42	4.61	2.63-8.80	3.40
	Gurur duymak	5.48	1.18	5.38	3.45-8.22	4.52
	Sorun/ problem	4.65	1.45	4.60	0.00-6.75	3.58
	Önemli olay	4.79	1.05	4.73	3.00-8.00	3.20
B-OSU	Heyecanlı /mutlu	9.03	1.87	8.67	6.57-15.00	3.30
	Endişeli/ kafası karışık	9.21	2.00	9.39	4.80-14.00	3.25
	Sinirli/ kızgın	9.38	2.86	8.82	5.25-16.40	3.10
	Gurur duymak	10.30	2.19	10.06	6.09-14.67	4.35
	Sorun/ problem	9.13	2.78	9.29	0.00-13.75	3.65
	Önemli olay	9.20	1.64	8.97	7.08-13.80	3.35

Tablo 4.20 incelendiğinde 9 yaş grubunda TSS ölçümü sıra ortalamaları bakımından en yüksek değer ‘önemli olay’ anlatısında görülürken en düşük değer ise ‘gurur duymak’ anlatısında bulgulanmıştır. TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri bakımından en düşük sıra ortalamaları ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısında; en yüksek sıra ortalamaları ise ‘sinirli/kızgın’ anlatısında görülmüştür. S-OSU ölçümünde en düşük sıra ortalaması ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısında görülürken B-OSU ölçümünde ise ‘sinirli/kızgın’

anlatısında görülmüştür. Sentaktik karmaşıklık ölçümleri olan S-OSU ve B-OSU ölçümlerinin bu yaş grubundaki en yüksek medyan değerleri ise ‘gurur duymak’ anlatısında bulgulanmıştır.

Söz konusu farklılıkların istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk normallik testine göre 9 yaş katılımcı grubundaki ölçüm parametreleri normal dağılıma uygun bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle, protokol soruları arasında mikro yapı ölçümleri bakımından anlamlılığı belirlemek için Friedman testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.21’de sunulmaktadır.

Tablo 4.21. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (9 yaş grubu)

	Test istatistiği (X^2)	sd	Friedman p
TSS	6.877	5	0.230
TSÖZS	6.574	5	0.254
FSÖZS	5.079	5	0.406
S-OSU	8.049	5	0.154
B-OSU	5.886	5	0.317

$p < 0.05$

Tablo 4.21’e göre protokolde yer alan sorular arasında mikro yapı ölçüm farklılığı gözlenmediği dikkat çekmektedir. Buna göre 9 yaş grubu çocuklar protokolde yer alan 6 soru kıyaslandığında sorularda benzer sözel üretkenlik (TSS, TSÖZS), semantik çeşitlilik (FSÖZS) ve sentaktik karmaşıklığa (S-OSU, B-OSU) sahip bulunmuştur.

4.3.4. 10 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

10 yaş grubu için ilgili ölçümlere dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

Tablo 4.22. 10 yaş grubu çocukların Global TALES-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları

		Ort	SS	Med	Min- max	Sıra ort
TSS	Heyecanlı /Mutlu	12.45	7.84	11.0	3-28	3.10
	Endişeli/ kafası karışık	13.25	7.55	10.0	3-30	3.78
	Sinirli/ kızgın	19.95	16.52	15.0	3-63	4.62
	Gurur duymak	9.90	8.67	8.0	2-43	2.10
	Sorun/ problem	16.65	23.54	12.0	3-112	3.48
	Önemli olay	16.95	14.73	11.5	2-56	3.92
TSÖZS	Heyecanlı /Mutlu	61.90	40.10	48.0	12-138	2.90
	Endişeli/ kafası karışık	65.40	40.94	54.0	13-155	3.68
	Sinirli/ kızgın	97.55	82.94	67.0	11-354	4.68
	Gurur duymak	55.80	48.79	47.0	9-236	2.40
	Sorun/ problem	81.25	98.87	54.0	12-469	3.58
	Önemli olay	83.80	70.59	55.5	13-238	3.78
FSÖZS	Heyecanlı /Mutlu	38.55	20.50	31.0	11-79	2.88
	Endişeli/ kafası karışık	43.20	22.71	37.0	12-91	3.85
	Sinirli/ kızgın	53.10	32.77	44.0	11-131	4.50
	Gurur duymak	35.55	21.21	34.0	9-102	2.55
	Sorun/ problem	43.20	34.53	35.0	11-169	3.45
	Önemli olay	47.15	32.63	36.0	10-116	3.78
S-OSU	Heyecanlı /Mutlu	5.01	1.17	4.87	3.00-7.50	3.30
	Endişeli/ kafası karışık	4.88	1.14	4.56	2.80-7.40	2.80
	Sinirli/ kızgın	4.95	0.89	4.97	3.59-6.29	3.20
	Gurur duymak	5.61	0.99	5.43	3.60-7.69	4.62
	Sorun/ problem	5.19	1.03	5.03	4.00-8.60	3.85
	Önemli olay	5.10	1.05	5.03	3.45-7.25	3.22
B-OSU	Heyecanlı /Mutlu	9.95	2.54	9.24	6.18-16.00	3.55
	Endişeli/ kafası karışık	9.67	2.10	9.06	6.60-13.70	3.25
	Sinirli/ kızgın	9.53	1.75	9.13	7.09-13.14	3.40
	Gurur duymak	10.57	1.78	10.21	6.60-14.67	4.52
	Sorun/ problem	9.73	2.14	9.17	7.25-16.60	3.40
	Önemli olay	9.53	1.57	9.36	7.18-12.50	2.88

Tablo 4.22 incelendiğinde 10 yaş grubunda TSS, TSÖZS ve FSÖZS bakımından en yüksek sıra ortalamalarının ‘sinirli/kızgın’ anlatısında; en düşük sıra ortalamalarının ise ‘gurur duymak’ anlatısında olduğu görülmektedir. S-OSU ölçümü bakımından en düşük sıra ortalaması ‘endişeli/kafası karışık’ anlatısında görülürken B-OSU bakımından ise ‘önemli olay’ anlatısında hesaplanmıştır. Öte yandan sentaktik

karmaşıklık ölçümlerinin her ikisinde en yüksek sıra ortalamaları ise ‘gurur duymak’ anlatısında bulgulanmıştır.

Söz konusu farklılıkların istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk test istatistiği sonucuna göre 10 yaş katılımcı grubundaki ölçüm parametreleri normal dağılıma uygun bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle protokol soruları arasında mikro yapı ölçümleri bakımından anlamlılığı belirlemek için Friedman testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.23’te sunulmaktadır.

Tablo 4.23. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (10 yaş grubu)

	Test istatistiği (X^2)	sd	Friedman p	Post-hoc	
				Gruplar*	p
TSS	21.395	5	0.001*	3-4	<0.001*
				4-6	0.031*
TSÖZS	17.575	5	0.004*	1-3	0.040*
				3-4	0.002*
FSÖZS	14.415	5	0.013*	3-4	0.015*
S-OSU	11.993	5	0.035*	2-4	0.031*
B-OSU	8.746	5	0.120	-	-

*1: Heyecanlı/mutlu, 2: Endişeli/kafası karışık, 3: Sinirli/kızgın, 4: Gurur duymak, 5: Sorun/problem, 6: Önemli olay

$p < 0.05$

Tablo 4.23’e göre 10 yaş grubunda yalnızca B-OSU ölçümünde protokoldeki sorular arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır ($p=0.120$). Diğer parametreler için belirtilen istatistiksel anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Her bir mikro yapı ölçümü için anlamlılığın kaynağını belirlemek üzere Bonferroni düzeltmeli post-hoc analiz gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre TSS ölçümünde ‘gurur duymak-sinirli/kızgın’ ve ‘gurur duymak-önemli olay’ çiftleri arasında anlamlı farklılık raporlanmıştır. Buna göre ‘gurur duymak’ anlatısının sıra ortalaması hem ‘sinirli/kızgın’ anlatısından ($p < 0.001$) hem de ‘önemli olay’ anlatısından ($p = 0.031$) anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

TSÖZS ölçümü için gerçekleştirilen post-hoc analiz sonucu ise ‘sinirli/kızgın-heyecanlı/mutlu’ ($p = 0.040$) ve ‘sinirli/kızgın-gurur duymak’ ($p = 0.002$) çiftleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre 10 yaş grubunda ‘sinirli/kızgın’ anlatısının sıra ortalaması hem ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısının hem de

‘gurur duymak’ anlatısının sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

FSÖZS ölçümüne dair post-hoc analiz sonucu ise yalnızca ‘sinirli/kızgın-gurur duymak’ anlatı çiftlerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($p = 0.015$). Buna göre, ‘sinirli/kızgın’ anlatısından elde edilen sıra ortalamaları ‘gurur duymak’ anlatısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

S-OSU ölçümüne dair post-hoc analiz sonucu ise yalnızca ‘endişeli/kafası karışık-gurur duymak’ çifti arasında istatistiksel anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($p = 0.031$). Buna göre 10 yaş grubunda ‘endişeli/kafası karışık’ anlatısından elde edilen S-OSU ölçümü sıra ortalaması ‘gurur duymak’ anlatısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

4.3.5. 7-10 yaş grubu çocukların mikro yapı ölçümlerinin farklı duygu/olay türlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi

7-10 yaş arası çocuklar için ($n=80$) ilgili ölçümlere dair tanımlayıcı bilgiler Tablo 4.24’te sunulmaktadır.

Tablo 4.24. 7- 10 yaş arası çocukların Global TALES-TR protokol sorularındaki mikro yapı ölçüm sonuçları

		Ort.	SS	Med	Min- max	Sıra ort
TSS	Heyecanlı /mutlu	10.95	11.73	7.00	1-74	3.27
	Endişeli/ kafası karışık	11.21	7.78	9.00	1-39	3.83
	Sinirli/ kızgın	14.41	13.88	10.00	1-63	4.16
	Gurur duymak	8.45	6.93	7.00	1-43	2.67
	Sorun/ problem	11.17	14.35	8.00	0-112	3.41
	Önemli olay	12.43	12.56	8.00	0-63	3.66
TSÖZS	Heyecanlı /mutlu	52.03	60.88	35.50	3-429	3.09
	Endişeli/ kafası karışık	53.03	38.35	45.50	5-204	3.72
	Sinirli/ kızgın	67.28	66.15	45.50	5-354	4.20
	Gurur duymak	44.11	35.34	36.50	4-236	2.92
	Sorun/ problem	53.37	62.52	39.50	0-469	3.57
	Önemli olay	58.55	58.73	39.00	0-263	3.50
FSÖZS	Heyecanlı /mutlu	31.72	23.66	25.50	3-141	3.12
	Endişeli/ kafası karışık	34.73	20.62	30.50	4-94	3.78
	Sinirli/ kızgın	39.01	27.91	31.00	5-131	4.14
	Gurur duymak	29.55	17.60	26.00	4-102	3.02
	Sorun/ problem	32.36	24.41	28.50	0-169	3.50
	Önemli olay	35.23	27.38	28.50	0-116	3.44
S-OSU	Heyecanlı /mutlu	4.74	0.99	4.65	2.50-7.67	3.28
	Endişeli/ kafası karışık	4.79	1.11	4.57	2.40-8.00	3.21
	Sinirli/ kızgın	4.78	1.08	4.69	1.67-8.80	3.24
	Gurur duymak	5.53	1.35	5.37	3.00-12.00	4.59
	Sorun/ problem	4.68	1.70	4.69	0.00-9.00	3.44
	Önemli olay	4.70	1.41	4.56	0.00-8.50	3.24
B-OSU	Heyecanlı /mutlu	9.35	2.13	8.91	6.00-16.00	3.35
	Endişeli/ kafası karışık	9.49	2.11	9.24	4.80-14.67	3.37
	Sinirli/ kızgın	9.28	2.21	9.05	4.33-16.40	3.39
	Gurur duymak	10.49	2.63	9.96	6.09-24.00	4.37
	Sorun/ problem	9.21	3.50	9.03	0.00-18.67	3.44
	Önemli olay	8.87	2.31	8.95	0.00-13.80	3.08

Tablo 4.24 incelendiğinde 7-10 yaş grubu çocuklar için TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerindeki en yüksek sıra ortalamalarının ‘sinirli/kızgın’ anlatısında, en düşük sıra ortalamalarının ise ‘gurur duymak’ anlatısında olduğu görülmektedir. Sentaktik karmaşıklık ölçümlerinde ise aksine en yüksek sıra ortalaması ‘gurur duymak’ anlatısında bulgulanmıştır. Sentaktik karmaşıklık ölçümlerindeki en düşük sıra ortalamaları ise S-OSU için ‘endişeli/kafası karışık’, B-OSU için ‘önemli olay’

anlatısında hesaplanmıştır.

Söz konusu farklılıkların istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek üzere öncelikle verilerin normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Shapiro-Wilk test istatistiği sonucuna göre 7-10 yaş arası katılımcı grubundaki ölçüm parametreleri normal dağılıma uygun bulunmamıştır ($p < 0.05$). Bu nedenle, protokol soruları arasında mikro yapı ölçümleri bakımından anlamlılığı belirlemek için Friedman testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.25'te sunulmaktadır.

Tablo 4.25. Protokol soruları arasında mikro yapı ölçüm farklılıklarının karşılaştırılması (7-10 yaş grubu)

	Test istatistiği (X^2)	sd	Friedman p	Post-hoc	
				Gruplar	p*
TSS	31.411	5	<0.001*	1-3	0.038*
				4-2	0.001*
				4-3	<0.001*
				4-6	0.013*
TSÖZS	24.250	5	<0.001*	1-3	0.003*
				3-4	<0.001*
FSÖZS	20.071	5	0.001*	1-3	0.009*
				3-4	0.002*
S-OSU	33.419	5	<0.001*	1-4	<0.001*
				2-4	<0.001*
				3-4	<0.001*
				4-5	0.002*
				4-6	<0.001*
B-OSU	22.699	5	<0.001*	1-4	0.009*
				2-4	0.011*
				3-4	0.015*
				4-5	0.026*
				4-6	<0.001*

*1: Heyecanlı/mutlu, 2: Endişeli/kafası karışık, 3: Sinirli/kızgın, 4: Gurur duymak, 5: Sorun/problem, 6: Önemli olay
p < 0.05

Tablo 4.25 incelendiğinde 7-10 yaş grubunda ele alınan tüm mikro yapı ölçümleri için protokoldeki sorular arasında anlamlı farklılık bulgulandığı dikkat çekmektedir. Her bir mikro yapı ölçümü için anlamlılığın kaynağını belirlemek üzere Bonferroni düzeltmeli post-hoc analiz gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre TSS ölçümünde ‘gurur duymak’ anlatısı ile ‘endişeli/kafası karışık-sinirli/kızgın-önemli olay’ anlatıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Buna göre, ‘gurur duymak’ anlatısının sıra ortalaması hesaplanan en düşük ortalama olmuş ve ‘endişeli/kafası karışık ($p = 0.001$), sinirli/kızgın ($p < 0.001$), önemli olay ($p = 0.013$)’ anlatılarının sıra ortalamalarından

anlamalı düzeyde düşük bulunmuştur. TSS ölçümlerinde bir diğer anlamlı farklılık ise ‘heyecanlı/mutlu-sinirli/kızgın’ anlatı çiftleri arasında görülmüştür ($p = 0.038$). Buna göre, ‘sinirli/kızgın’ anlatısının sıra ortalaması ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısının sıra ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri bakımından ise ‘sinirli/kızgın-heyecanlı/mutlu’ (sırasıyla $p = 0.003$, $p = 0.009$) ve ‘sinirli/kızgın-gurur duymak’ (sırasıyla $p < 0.001$, $p = 0.002$) anlatı çiftleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre, ‘sinirli/kızgın’ anlatısının TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerindeki sıra ortalamaları hem ‘heyecanlı/mutlu’ hem ‘gurur duymak’ anlatılarının sıra ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

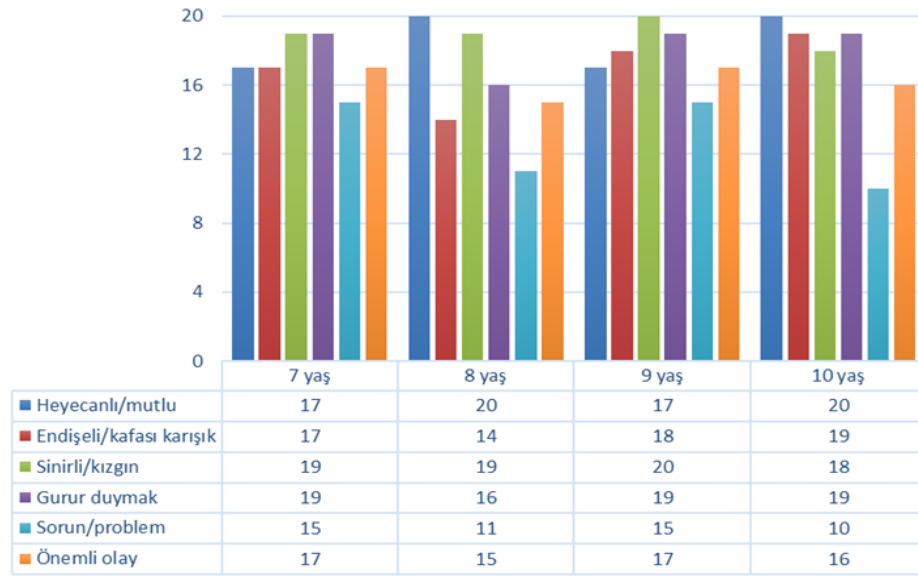
Sentaktik karmaşıklık ölçümlerinin her ikisinde ise (S-OSU ve B-OSU) ‘gurur duymak’ anlatısı ile diğer tüm anlatı soruları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, ‘gurur duymak’ anlatısının S-OSU ve B-OSU ölçümlerindeki sıra ortalamaları diğer tüm anlatı sorularından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.4. Global TALEs-TR Protokol Soruları Aracılığıyla Kişisel Anlatı Elde Etme Sıklığı

Protokolde yer alan 6 farklı duygu/olay türünün kişisel anlatı ortaya çıkarmada frekans açısından birbirine üstünlüğünü ve çocukların protokol sorularında olası zorlanma durumunu gözlemlemek amacıyla soruların her biri için ipucu olmaksızın anlatı elde etme sıklığı ve kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı hesaplanmıştır.

4.4.1. Çocukların Global TALEs-TR protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları

Global TALEs-TR protokolünde yer alan her bir duygu/olay türü sorusu için çocukların ipucu kullanım durumu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre her bir soruda ipucu kullanmaksızın anlatı üreten çocukların sıklığı Şekil 4.6’da sunulmaktadır.



Şekil 4.6. İpucu kullanımı olmadan kişisel anlatı üreten çocukların sıklığı

Şekil 4.6 incelendiğinde 7 yaş grubunda (n=20) en az ipucu ihtiyacı duyulan soruların ‘sinirli/kızgın’ ve ‘gurur duymak’ anlatıları olduğu görülmektedir. 7 yaşındaki katılımcı çocukların %95’i (f=19) ipucu kullanmaksızın ilgili sorularda kişisel anlatı üretmişlerdir. 7 yaş grubunda en fazla ipucu ihtiyacı ise ‘sorun/problem’ anlatısında yaşanmıştır (f=5). Diğer anlatı sorularında ise (heyecanlı/mutlu- endişeli/kafası karışık- önemli olay) eşit sayıda (f=3) ipucu kullanılmıştır.

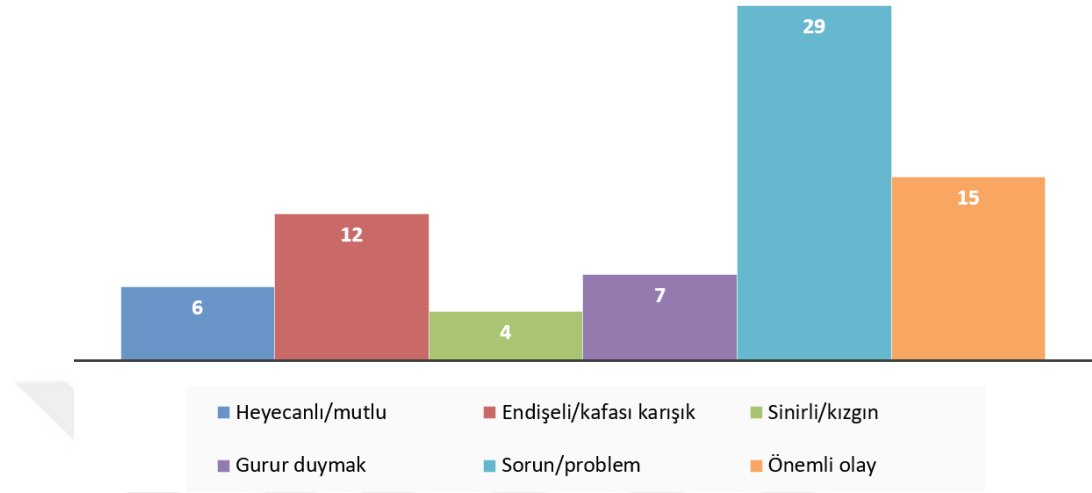
8 yaş grubu katılımcı çocukların (n=20) tamamı ipucu kullanmaksızın ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısı üretirken ‘sorun/problem’ anlatısında çocukların %45’i (f=9) ipucu kullanmışlardır. Tüm soruların toplamında ise 25 ipucu kullanımı ile en fazla ipucu kullanan grup 8 yaş grubu olmuştur. Ayrıca bu gruptaki çocuklardan dördü 6 sorunun 3’ünde; bir tanesi ise 6 sorunun 4’ünde ipucu kullanmıştır.

9 yaş grubu çocuklarda ise ‘sinirli/kızgın’ anlatısı için hiç ipucu kullanılmamış; en fazla ipucu ihtiyacı ise ‘sorun/problem’ anlatısında (f=5) duyulmuştur. Tüm soruların toplamında ise 14 ipucu kullanımı ile 9 yaş grubu en az ipucu kullanan grup olmuştur. Ayrıca çocuklardan 1 tanesi 6 sorunun 3’ünde ipucu ihtiyacı duymuştur.

Çalışmadaki 10 yaş grubu çocuklar ise ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısında hiç ipucu kullanmamış olmasına rağmen tüm yaş grupları içerisinde ‘sorun/problem’ anlatısında en fazla ipucu kullanan grup olmuşlardır. İlgili soruda çocukların %50’si (f=10) ipucu kullanmıştır. Ayrıca bir çocukta 6 sorunun 3’ü için, diğer bir çocukta ise 6 sorunun 4’ü

için ipucu kullanılmıştır.

Katılımcı çocukların tamamında (n = 80) 6 farklı duygu/olay türü sorusunda duyulan ipucu ihtiyacına dair frekanslar Şekil 4.7’de sunulmaktadır.

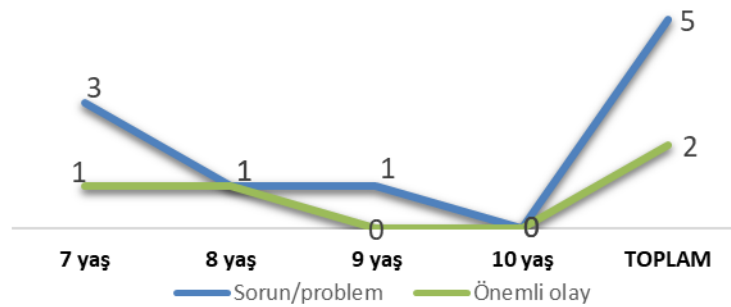


Şekil 4.7. 7-10 yaş grubu çocukların protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları

Şekil 4.7 incelendiğinde tüm yaş grupları için en fazla ipucu ihtiyacı olan (f=29) sorunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcı çocuklarda en az ipucu kullanımı ise (f=4) ‘sinirli/kızgın’ anlatısında görülmüştür.

4.4.2. Kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı

Şekil 4.6 ve Şekil 4.7’de incelendiği gibi çocukların bir kısmı anlatı üretiminde ipucu ihtiyacı duymuştur. Bununla birlikte, ipucu kullanımına rağmen anlatı elde edilemeyen bazı çocuklar olmuştur. Global TALES-TR protokolünde çocuklardan yanıt alınamayan sorulara dair frekanslar Şekil 4.8’de sunulmaktadır.



Şekil 4.8. Çocuklardan yanıt alınamayan soruların yaşlara göre sıklıkları

Şekil 4.8’de görüldüğü üzere çocukların bir kısmı Global TALES-TR protokolünde yer alan ‘sorun/problem’ ve ‘önemli olay’ hakkında kişisel anlatı üretememiştir. Diğer anlatı türlerinde ise katılımcı çocukların yanıtsız bıraktığı soru gözlenmemiştir.

‘Sorun/problem’ anlatısı için 7 yaş grubunda üç çocuk, 8 ve 9 yaş grubunda birer çocuk olmak üzere toplam 5 çocuktan yanıt alınamamıştır. İlgili anlatı türünde çocuklardan birinin yanıtı, içerik açısından ‘sorun/problem’ anlatısına uygun olmaması nedeniyle SALT programında ‘uygun olmayan cevap (UOC)’ etiketiyle kodlanmış ve sayıma dahil edilmemiştir.

‘Önemli olay’ anlatısında ise 7 ve 8 yaş grubundan birer çocuk olmak üzere toplam 2 çocuktan yanıt alınamamıştır.

10 yaş grubundaki çocukların ise yanıtsız bıraktığı herhangi bir soru gözlenmemiştir.

4.5. Çocukların Kişisel Anlatılarında En Çok Bahsettiği Konu/İçerik Örnekleri

Global TALES-TR protokolünde yer alan her bir duygu/olay türü sorusu için çocukların anlatı konuları ve içerik örnekleri incelenmiştir. Ana konuların belirlenmesinde, Global TALES protokolü kullanılarak anlatı konularının incelendiği çalışmalar (Lyons vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Westby vd., 2023; Westerveld vd., 2022) temel alınmıştır. Her bir duygu/olay türü için çocukların anlatmayı en sık tercih ettikleri üç anlatı konusu ve içerik örnekleri Tablo 4.26’da gösterilmektedir.

Tablo 4.26. Çocukların protokol sorularındaki en sık üç anlatı konusu ve içeriğe dair örnekler

	Konu	İçerik Örnekleri	f*
Heyecanlı/ mutlu	Aile etkinliği	Aile gezisi, tatil, doğum günü kutlamak, kardeşle vakit geçirmek	39
	Akran ilişkisi	Arkadaşıyla vakit geçirmek, yeni arkadaş edinmek	26
	Yeni deneyim/ yeni bir şey	Birisinden hediye almak, yüzmeye kursuna yazılmak	23
Endişeli/ kafası karışık	Okul görevi	Bazı soruları anlamamak, kitabını evde unutmak, ödevi yapamamak	44
	Ne yapacağını bilememek	Kararsız kalmak, seçim yapmakta zorlanmak, hangi tarafa gideceğini şaşırarak	15
	Güvenlik endişesi/ korku	Deprem, köpeğin kovalaması, gök gürültüsü, evde tek başına olmak, kaybolmak	14
Sinirli/ kızgın	Kardeş/akran ilişkisi	Arkadaşı tarafından suçlanmak, dışlanmak, oyunda hile yapan/ yalan söyleyen arkadaş, kardeşiyle kavga etmek, kural dinlemeyen arkadaş, zorbalık	63
	Hayal kırıklığı	Daha iyi yapabiliyordum düşüncesi, kırılan veya zarar gören eşya/oyuncak, bir şeyi yapamamak/bulamamak	21
	Ebeveyn/ yetişkin sorunları	Ebeveyninden izin alamamak, ebeveynle tartışmak, istemediği bir şeyi yapmak zorunda kalmak, öğretmenin söz hakkı vermemesi	8
Gurur duymak	Kişisel başarı	Akademik başarı, spor ya da müzik başarıları, mezun olmak	61
	Kişisel gelişim/ katkı	Cesaret, dürüstlük, birine yardım etmek, bir hayvana mama vermek	23
	Başkalarını içeren başarı	Sınıf başarısı	2
Sorun/ problem	Aile/ akran ilişkisi	Anlaşmazlıkları çözmek, farklı fikirlerin olması, zorbalık, arkadaşının suçu üzerine atması	30
	Okulla ilgili problemler	Dersi anlamamak, soruyu çözememek, proje tasarımıyla sorun yaşamak	25
	Bulmak/ Tamir etmek	Kaybolan bir eşyayı aramak, saatin bozulması, kırılan oyuncakçı tamir etmek	10
Önemli olay	Kişisel başarı/ başarısızlık	Okuldaki sınavlar/ödevler, takım ile ya da bireysel spor faaliyetleri	29
	Güvenlik/ sağlık/ ölüm	Yaralanma, maçta sakatlanmak, ambulans çağırılması, merdivenden düşmek, deprem, yangın	20
	Aksilik-bireysel kayıp/ bir şeyin zarar görmesi	Çok sevdiği bir şeyin yırtılması/kırılması	13

*Bazı çocuklar birden fazla konuda anlatı ürettikleri için her bir sorudaki toplam frekans, toplam katılımcı sayısını aşabilir.

Tablo 4.26 incelendiğinde çocukların “heyecanlı/mutlu” anlatısı olarak en sık “aile etkinliği”, “akran ilişkileri” ve “yeni deneyim/yeni bir şey” konularından bahsettiği görölmektedir. “Endişeli/kafası karışık” anlatısında ise çocukların yarısından fazlası ($f=44$) bazı soruları anlamamak, ödevini yapamamak gibi “okul görevlerinden” bahsetmişlerdir. Bunun dışındaki en sık anlatılan konular ise birbirine oldukça yakın frekanslarla “ne yapacağını bilememek” ve “güvenlik endişesi/korku” olmuştur. Çocukların büyük bir çoğunluğunun ($f=63$) “sinirli/kızgın” anlatısı “kardeş/akran ilişkisi” konusunda yoğunlaşmıştır. Öte yandan “hayal kırıklığı” ve “ebeveyn/yetişkin sorunları” da ilgili soruda sıklıkla anlatılan diğerkonulardır. “Gurur duymak” anlatısı için çocukların büyük bir kısmı “kişisel başarı” veya “kişisel/gelişim/katkı” konularında anlatılar üretirken yalnızca 2 çocuk ‘sınıflar arası yarışmada sınıfının kazanması’ gibi daha genel olarak “sınıf başarısı” konulu öykülerinden söz etmiştir. “Aile/akran ilişkisi”, “okulla ilgili problemler” ve “bulmak/tamir etmek” konuları “sorun/problem” anlatısında çocukların en sık bahsettiği anlatı konuları olarak karşımıza çıkmıştır. “Önemli olay” anlatısında ise “kişisel başarı/başarısızlık”, “güvenlik/sağlık/ölüm” ve “aksilik-bireysel kayıp/ bir şeyin zarar görmesi” konuları yoğunlaşmıştır.

5. TARTIŞMA

Alanyazın incelendiğinde özellikle kişisel anlatı değerlendirmesine yönelimin oldukça az olması ve Türkçe özelinde kullanılabilecek herhangi bir kişisel anlatı değerlendirme aracına rastlanmamış olması dikkat çekmektedir. Bu tez çalışması ile Global TALES Protokolü Türkçeye uyarlanmış ve tipik gelişim gösteren farklı yaşlardaki okul çağı çocukların kişisel anlatı becerilerini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. TGG çocuklara dair mevcut araştırmadan elde edilen bulguların dil bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi farklı grupların değerlendirme ve müdahale süreçlerine dayanak oluşturacağı düşünülmektedir. Özellikle dil değerlendirmesinde dil örneği analizinin önemli bilgiler sağladığı ve 4-5 yaşından daha büyük çocuklarda analiz için anlatı bağlamının uygun bir seçenek olduğu göz önüne alındığında (Miller vd., 2015) literatürdeki bu boşluğun doldurulmasının önemi anlaşılmaktadır.

“Global TALES Protokolü” farklı ülkelerdeki klinisyen/araştırmacıların kişisel anlatı değerlendirmesinde kullanımı amacıyla geliştirilmiş ve son zamanlarda pek çok ülkede kullanılmaya başlanmıştır. Söz konusu çalışmalara genellikle TGG 10 yaşındaki çocuklar dahil edilmiştir (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Lyons vd., 2023; Theodorou vd., 2023; Westerveld vd., 2022). Protokol geliştirici ekip, bunun nedeni olarak 10 yaşındaki çocukların çoğunun genellikle ‘okumayı öğrenmek’ten ‘öğrenmek için okumak’a geçiş noktası olarak nitelendirilmelerini bildirmişlerdir (Westerveld vd., 2022). Bununla birlikte farklı yaş ve bozukluk gruplarındaki kişisel anlatı becerilerinin araştırılması da protokolü geliştiren ekip tarafından önerilmiştir. Bu bakımdan farklı ülkelerdeki çalışmalara 6-9 (Srivastava vd., 2023), 7-13 (Kuvač Kraljević vd., 2023) ve 11-16 yaş aralığı (Van Vreckem vd., 2023) gibi çeşitli yaş gruplarının dahil edildiği görülmektedir. Bu tez çalışmasında ise 7-10 yaş arası (7;0-10;11) TGG çocuklara dair kişisel anlatılar incelenmiştir. Bu bakımdan katılımcılar ağırlıklı olarak 2-5.sınıfta öğrenim görmekte olan, dolayısıyla ilkökul 1.sınıf okuma-yazma öğrenimine dair temel süreci tamamlamış olan çocuklardır. Aynı zamanda çocukların 7-11 yaş arasında iken hikayeleri “heyecan verici, komik” vb. şekilde sınıflandırmaya başladığı (Larson ve McKinley, 1987; Paul, 2002) dikkate alınarak mevcut çalışma katılımcılarının söz konusu aralığa denk geldiği de söylenebilir. Buna ek olarak, Türkçede okul çağı çocukların dil becerilerini değerlendirmeyi sağlayan tek bir araç mevcuttur. Söz konusu araç olan ‘Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL)’ 4;0-8;11 yaş aralığındaki çocukların dilsel becerilerini fonoloji, morfoloji, sentaks ve semantik bileşenleri

bağlamında değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Topbaş ve Güven, 2017). Değerlendirmenin daha büyük yaş gruplarını da kapsaması ve TODİL’de yer almayan dil bileşenlerinden pragmatığe ilişkin de veri sunulması açısından kişisel anlatı değerlendirmesi 7-10 yaş grubunda tercih edilmiştir.

Çocukların tipik gelişim gösterme durumu, aileden alınan bilgiler aracılığıyla doğrulanmıştır. Bu amaçla, diğer çalışmalarda da tercih edildiği gibi, Global TALES Protokolü demografik anket formu kullanılmıştır (Ferman ve Kavar, 2023; Westerveld vd., 2022).

Global TALES Protokolü kullanılarak yürütülen güncel çalışmaların çoğunda anlatılardaki mikro yapı ölçümlerinin ve çocukların anlatı konularına dair incelemenin temel alındığı görülmektedir (Ferman ve Kavar, 2023; Kuvač Kraljević vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Theodorou vd., 2023; Van Vreckem vd., 2023; Vogindroukas vd., 2020; Westby vd., 2023; Westerveld vd., 2022). Bu tez çalışmasında da protokol aracılığıyla elde edilen anlatılardaki mikro yapı ölçümleri (TSS, TSÖZS, FSÖZS, S-OSU ve B-OSU) ve çocukların anlatı konuları incelenmiştir. Buna ek olarak, Labov ve Waletzky (1967) kişisel anlatılar aracılığıyla ‘kişi, yer, zaman’ gibi bilgilerin yanı sıra ‘anlatıcının kendi bakış açısı, duygusal yorumları’ gibi değerlendirme işlevlerinin sunulduğuna da işaret etmektedirler. Anlatının tutarlı sayılabilmesi için anlatıcının aktardığı bilgileri zamansal sıralamayla sunması, gerekli bilgileri sağlaması gibi faktörler önem taşır (Reese vd., 2011). Global TALES protokolü içeriğindeki farklı duygu türlerine dair sorular aracılığıyla çocukların söz konusu işlevleri genişletmelerine fırsat sağlamaktadır. Bu bakımdan daha kapsamlı değerlendirmeler için de protokolün kullanılabilirliği öngörülmektedir.

5.1. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Anlatıların Mikro Yapı Ölçüm Sonuçları

Bu tez çalışması kapsamında çocukların protokolde yer alan 6 kişisel anlatının toplamına dair sözel üretkenlik, semantik çeşitlilik ve sentaktik karmaşıklık ölçümlerindeki performansları analiz edilmiştir. Tüm analizler için Türkçe SALT programı kullanılmıştır.

Sözel üretkenlik açısından bu çalışmada baz alınan ölçümlerden biri TSS hesaplamasıdır. TSS, çocukların kişisel anlatıları paylaşmaya ne kadar istekli

olduklarını ve paylaşacakları bir şey hatırlayıp hatırlayamadıklarını yansıtmaları sebebiyle de önemli bulunmaktadır (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023). Dil örneği analizinde hesaplanması beklenen minimum sözce uzunluğu açısından farklı görüşler mevcuttur. Örneğin, Pavelko vd. (2020) 25 sözcelik dil örneğinin güvenilir sonuçlar verdiğini belirtirken Cole vd. (1989) 100 sözcelik, Gavin ve Giles (1996) ise 175 sözcelik dil örneğinin hesaplanmasını önermişlerdir. Bununla birlikte, genellikle 7 dakikalık veya 50 sözcelik bir dil örneği almak yeterli kabul edilir (Casby, 2011; Heilmann, Nockerts ve Miller, 2010; Miller, 1981; Paul ve Norbury, 2012; Tilstra ve McMaster, 2007). Mevcut çalışma bulgularına göre çocukların %54'ü protokoldeki altı soruya yanıt olarak toplam en az 50 sözce üretmişlerdir. Bireysel değişkenliğe rağmen bulgular, mevcut çalışmadaki katılımcıların TSS ölçüm ortalamalarının literatürde önerilen referans değere (en az 50 sözce) yakın veya referans değerinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Westerveld vd. (2022) 10 yaşındaki çocukların TSS ölçümü için 43.70 (İsrail) ile 80.79 (Kıbrıs) arasında değişen ortalamalar belirtmişlerdir. Global TALEs protokolünün kullanıldığı Lyons vd.'nin (2023) çalışmasında katılımcıların %31'i 50'nin üzerinde olmak üzere TSS ortalaması 40.11 olarak belirtilirken Einarsdóttir ve Þráinsdóttir (2023) ise min-max değerleri 26-115 arasında değişen çocukların TSS ortalamasını 62.1 olarak raporlamışlardır. Bu bakımdan ortalama değer ve min-max değerler açısından incelendiğinde mevcut çalışma bulguları ile uyumlu olarak bazı ülkelerdeki çocukların referans değerinin altına düştüğü söylenebilir.

Bu tez çalışmasında ele alınan bir diğer mikro yapı ölçüm parametresi olan TSÖZS, dil örneğindeki sözcüklerin tamamının sayıldığı bir sözel üretkenlik ölçümüdür. Genellikle sözel akıcılık ölçümü olarak düşünülen TSÖZS, öyküleme bağlamında konuşkanlığı yansıtmaktadır (Acarlar, 2024). Bu anlamda öyküleme bağlamındaki kısa dil örneğinden hesaplanan TSÖZS'nin güvenilir sonuçlar vereceği belirtilmektedir (Tilstra ve McMaster, 2007). Dil analizi bakımından sağladığı bilgiye karşın TSÖZS ölçümünün dezavantajı ise çocuğun sözcük çeşitliliğine dair bilgi sağlamamasıdır (Pezold vd., 2020). Bu nedenle, literatürde semantik çeşitlilik açısından farklı sözcük köklerinin sayılması önerilmektedir (Miller, 1981). FSÖZS standart sözcük dağarcığı testleriyle de uyumlu olarak (Ukrainetz ve Blomquist, 2002) çocuğun semantik çeşitliliğine dair bilgi vermektedir (Pezold vd., 2020). Bu tez çalışmasında da sözel üretkenlik ölçümü olan TSÖZS hesaplamasının yanı sıra semantik çeşitlilik

ölçümü olan FSÖZS hesaplaması da yapılmıştır. Katılımcıların TSÖZS ölçüm değerleri 55 – 1366 arasında; FSÖZS ölçüm değerleri ise 43 – 340 arasında değişkenlik göstermiştir. Global TALEs protokolü kullanılarak kişisel anlatıların değerlendirildiği diğer çalışmalarda da (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Theodorou vd., 2023) her iki ölçüm parametresine dair bulgulara rastlanmıştır. Einarsdóttir ve Þráinsdóttir (2023) çalışmalarında İzlandalı 10 yaşındaki çocuklar için TSÖZS ölçüm değerlerinin 183 – 989 arasında; FSÖZS ölçümlerinin ise 90 – 336 arasında değiştiğini belirtmişlerdir. Theodorou vd.’nin (2023) çalışmalarında ise Yunanca konuşan çocukların TSÖZS ölçümlerinin 106 – 1123, FSÖZS ölçüm değerlerinin ise 56 – 423 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu bakımdan mevcut çalışma bulguları, Theodorou vd.’nin (2023) Kıbrıs Yunancası örneğine daha benzer görünmektedir.

Semantik çeşitlilik ölçümü olarak kullanılan ve anlatı uzunluğundan etkilenmemesi sebebiyle araştırılmak istenen ölçümlerden biri de hareketli ortalama tür belirteç oranı (FTS(100)) ölçümüdür. FTS(100), farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranının hareketli ortalaması olarak belirtilmektedir. Ardışık bölümler boyunca tür belirteç oranlarını hesaplayarak ortalamayı temel alması nedeniyle daha önceden yaygın olarak kullanılan tür-belirteç oranı (type-token ratio, TTR) gibi ölçümlere kıyasla daha güvenilir bulunmaktadır (Covington ve McFall, 2010); ancak FTS(100) hesaplaması için çocuğun en az 100 sözcük üretmesi gerekmektedir. Bu sebeple, çalışma katılımcılarının bir kısmı için ($f= 5$) bu ölçüm hesaplanamamıştır. Hesaplamanın yapıldığı ($f= 75$) katılımcılarda ise ölçüm sonuçları 0.44 ile 0.70 arasında değişkenlik göstermiştir. Öte yandan Global TALEs protokolü kullanılarak incelenen kişisel anlatılarda söz konusu parametrenin henüz araştırılmamış olması dikkat çekmektedir.

Ortalama sözce uzunluğu (OSU), sözcüklerde ve/veya biçimbirimlerde hesaplanabilir. Literatürde her iki ölçüm (S-OSU ve B-OSU) arasında güçlü bir korelasyon olduğu da belirtilmektedir (Parker ve Brorson, 2005). Bununla birlikte sondan eklemeli bir dil olan Türkçe için ekler büyük önem taşımakta ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Ketrez ve Aksu Koç, 2003). Bu sebeple bu tez çalışmasında sentaktik karmaşıklık ölçümü olarak yalnızca S-OSU değil B-OSU ölçümü de hesaplanmıştır. Bununla birlikte Global TALEs protokolü kullanılarak yapılan ve sentaktik karmaşıklığın incelendiği çalışmalarda yalnızca S-OSU ölçümünün temel alındığı

görülmektedir (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Lyons vd., 2023; Theodorou vd., 2023). Mevcut çalışmada S-OSU ölçümleri yaş gruplarına göre 3.45 ile 6.53 arasında değişirken ortalama değerler ise 4.67 - 4.97 arasında değişkenlik göstermiştir. S-OSU bakımından incelendiğinde mevcut çalışma bulguları İrlanda ve İzlanda sonuçlarından farklı görünmektedir. Her iki ülkede sırasıyla 6-11 ve 6-12 arasında değişen bireysel ölçümler ile birlikte ortalama değerler 8.17 ve 8.6 olarak hesaplanmıştır (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Lyons vd., 2023). Öte yandan Theodorou vd. (2023) çalışmasına dahil edilen ve Kıbrıs Yunancası konuşan çocuklara dair bulguların mevcut tez çalışmasından elde edilen bulgu ile uyumlu olduğu görülmektedir. İlgili çalışmada çocukların S-OSU ölçümleri 3.55 - 6.09 arasında değişirken ortalama değer 4.81 olarak hesaplanmıştır.

Mevcut çalışmaya dahil edilen yaş gruplarının her biri için mikro yapı ölçümleri genel olarak incelendiğinde bireysel farklılıklar göze çarpmaktadır. Aynı zamanda uç değerler de bulgulanmıştır. Mevcut çalışma ile benzer şekilde 9-10 yaşındaki Türkçe konuşan çocuklarla yazılı olarak yapılan ‘korku’ duygusuna dair kişisel anlatı çalışmasında da Akıncı-Oktay (2010) ebeveyn eğitim düzeyi farklı olan çocukların TSÖZS değerlerinde grup içi geniş varyasyon bildirmiştir. Buna göre, düşük ebeveyn eğitim grubunun TSÖZS değerleri 8-106 arasında değişirken yüksek ebeveyn eğitim grubunun TSÖZS değerleri 28-219 arasında değişkenlik göstermiştir. Aynı zamanda mevcut çalışmada söz konusu ölçümlerin özellikle bazılarında (TSS, TSÖZS, FSÖZS) bireysel varyasyon, görüşme süresi (5-22 dakika arası) dikkate alındığında da öngörülebilir niteliktedir. Mevcut çalışma ile benzer şekilde İzlanda’daki 10 yaşındaki çocukların kişisel anlatılarının değerlendirildiği görüşmeler 7-20 dakika arasında sürmüştür; incelenen tüm parametreler için (TSS, TSÖZS, FSÖZS ve S-OSU) büyük bireysel değişkenlik belirtilmiştir (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023). Benzer şekilde, Global TALEs protokolü fizibilite çalışmasında da TSS ve TSÖZS ölçümleri incelenmiş olup Tayvan’da 22- 227 arasında değişen TSS, 158- 2348 arasında değişen TSÖZS; ABD’de 19-185 arasında değişen TSS, Brezilya’da 166-1918 arasında değişen TSÖZS gibi farklı ülkeler için bireysel varyasyonun çeşitliliği belirtilmiştir. Aynı zamanda, alanyazında uç ve aşırı uç değerlerin olduğu da raporlanmıştır (Westerveld vd., 2022). Bunlara ek olarak, ilgili bulgu, mevcut tez çalışmasının pilot uygulama süreci (Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023) ve Lyons vd. (2023) çalışmasıyla da benzerlik göstermiştir. Dolayısıyla farklı ülkelerdeki çalışmalar incelendiğinde dilden bağımsız

olarak mikro yapı ölçüm sonuçlarındaki bireysel değişkenlik dikkat çekmektedir.

5.2. Global TALEs-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Çocukların Yaş ve Cinsiyetine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi

Araştırma kapsamında mikro yapı ölçüm parametrelerinin çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırması yapılmıştır. İlgili karşılaştırma, en temelde incelenmesi planlanan araştırma sorularından biri olduğu için katılımcı gruplarının hem yaş hem cinsiyet değişkenine göre eşit sayıda olması sağlanmıştır.

5.2.1. Global TALEs-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların yaşına göre karşılaştırmalı incelenmesi

Bu tez çalışmasında 7, 8, 9 ve 10 yaşındaki çocukların ilgili mikro yapı ölçümleri yaş gruplarının her birinde ayrı ayrı ele alınmıştır.

Literatürde TSÖZS, FSÖZS ve OSU ölçüm değerlerinin yaşla birlikte arttığı ve bu parametrelerin gelişimsel değişikliklere duyarlı olduğu belirtilmektedir (Ege vd., 1998; Klee, 1992; Miller, 1991). Özel olarak kişisel anlatılara ilişkin literatür incelendiğinde ise yaşa göre farklı bulgular olduğu göze çarpmaktadır (Westerveld vd., 2004, 2008; Mills vd., 2013; Westerveld ve Vidler, 2016; Hamdani vd., 2019; Kuvaç Kraljević vd., 2023; Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023). Hamdani vd. (2019) çalışmalarında 4-5 yaş arası çocukların kişisel anlatılarını mikro yapı ölçümü açısından incelemişler ve yaşa bağlı olarak anlamlı farklılık gözlenmediğini bildirmişlerdir. Westerveld ve Vidler (2016) Avustralya örneklemini kişisel anlatı çalışmasında TGG 6 yaş grubu (6;4-7;6) ile 7 yaş grubu (7;4-8;4) arasında FSÖZS ve B-OSU açısından anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmadaki yaş grubu ile benzer aralıkta çocukların dahil edildiği bir başka çalışmada da 2-5. sınıflar arasındaki çocukların (yaş aralığı 7;3-10;2) kişisel anlatılarının semantik çeşitlilik ve sentaktik karmaşıklık açısından yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği bildirilmiştir (Mills vd., 2013). Öte yandan İngilizce konuşan 4;5 - 7;6 yaş aralığındaki çocukların kişisel anlatılarını araştıran çalışmalarda yaşa göre sentaktik karmaşıklık ve semantik çeşitlilikte artış belirten sonuçlara da rastlanmaktadır (Westerveld vd., 2004, 2008). Bununla birlikte ilgili çalışmalara dahil edilen grupların farklı yaş aralıklarında olduğu, analiz prosedürlerinin ve/veya değerlendirme araçlarının farklı olduğu görülmektedir. Örneğin Westerveld vd.'nin (2004, 2008) çalışmalarında Peterson ve McCabe (1983)

tarafından belirtilen prosedür uygulanmış; buna göre ipucu kullanarak kişisel anlatıyı teşvik etmek amacıyla bir dizi fotoğraf içeren uyarıcı ögeler kullanılmıştır. Fotoğraf ipucuyla kişisel anlatı örneğinin sunulmasının ardından çocuklara, “başına hiç böyle bir şey geldi mi?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Çocuğun “hayır” yanıtını vermesi ya da yalnızca 1 sözce üretmesi durumunda ise kişisel anlatılar analizden çıkarılmıştır. Benzer prosedürün Mills vd.’nin (2013) çalışmasında da resimli kartlar aracılığıyla kullanıldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte ilgili çalışmada ise çocukların birden fazla anlatı üretmesi durumunda yalnızca en uzun kişisel anlatısı veri setine dahil edilmiştir (Mills vd., 2013). Bu tür uygulama prosedürü farklılıkları analiz sonuçlarına etki etmiş olabilir. Aynı zamanda resim kullanımı ve ipuçları da dahil olmak üzere uygulama farklılıklarının çocuğun mikro yapı ölçümlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Hırvatça konuşan çocukların dahil edildiği, Global TALEs protokolü kullanılarak kişisel anlatı değerlendirmesinin yapıldığı bir çalışmada ise yalnızca en küçük (7;3-8;11) ve en büyük (12;1-13;9) yaş grupları arasında sentaktik karmaşıklık (S-OSU) ve bağlamsal bilgi bakımından yaşa göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Öte yandan çalışmaya dahil edilen 3 farklı yaş grubu arasında (7;3-8;11, 9;6-11;5, 12;1-13;9) TSÖZS ve FSÖZS de dahil olmak üzere diğer ölçümlerde yaşa bağlı kademeli artış olmakla birlikte gruplar arası farklılığın anlamlı olmadığı belirtilmiştir (Kuvač Kraljević vd., 2023). İlgili çalışma bulguları, mevcut çalışmadaki TSS, TSÖZS, FSÖZS ve S-OSU ölçümlerinde yaşa bağlı olarak kademeli artış bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda mevcut çalışmanın sonucu olarak Türkçe pilot çalışma sürecinin aksine (Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023) iki uç yaş grubu arasında (7 yaş ve 10 yaş) TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Söz konusu karşıt bulgunun pilot çalışmanın katılımcı sayısının az olmasından (n= 20) kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte mevcut tez çalışmasındaki bazı çocuklar -daha büyük yaşta olsalar dahi- yaşadıkları olayı tanımadığı biriyle paylaşma konusunda isteksiz olmalarından kaynaklı olarak daha kısa anlatı üretmiş olabilir. Bu durumun özellikle TSS, TSÖZS ve FSÖZS olmak üzere mikro yapı ölçüm parametrelerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bu görüş aynı zamanda Kuvač Kraljević vd. (2023) tarafından da tartışılmış; bazı çocukların deneyim paylaşımı konusunda isteksiz olabileceği gibi bireysel farklılıklar belirtilmiştir.

FSÖZS ölçümünün yanı sıra semantik çeşitliliğin bir diğer ölçümü olan FTS(100)

sonuçları incelendiğinde mevcut çalışma bulguları 8 ve 9 yaş grupları arasında anlamlı farklılığa işaret etmektedir. Bu durumun, 9 yaş grubundaki çocukların FSÖZS ölçümünde iki uç değere sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. FTS(100)'ün hesaplamasında FSÖZS ölçümünün TSÖZS'e oranı dikkate alındığı için uç değerler grup ortalamasını arttırmış olabilir. Bununla birlikte, FTS'nin gelişimsel bir ölçüm olmadığı (Klee, 1992; Richards 1987, Watkins vd., 1995) belirtilmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulgulanması beklenmemiştir. Gelişimsel bir ölçüm olmamasına karşın güçlü bir semantik çeşitlilik ölçümü olan FTS için Miller (1991) referans değeri olarak 0.50'yi belirtir. Mevcut çalışma bulguları FTS(100) ölçümünde en yüksek ortalama değere 9 yaş grubunda ulaşılsa da dahil edilen tüm yaş grupları için ortalamaların ilgili referans değeri aştığını göstermektedir. Bunun yanında, bireysel değerler incelendiğinde yalnızca çalışmadaki en küçük yaş grubu olan 7 yaş grubundaki bir çocuğun referans değerinin altında kaldığı (0.44) görülmüştür. Bununla birlikte söz konusu değere sahip olan katılımcının 'sorun/problem' anlatısı uygun olmayan cevap nedeniyle, 'önemli olay' anlatısı ise yanıtsız bırakılması nedeniyle sayıma dahil edilmemiştir. İlgili katılımcıda FTS(100) ölçümünün referans değerinin altında kalması, sayıma dahil edilen anlatı sorularında katılımcının farklı sözcük sayısının az olmasından kaynaklanmış olabilir.

Literatürde OSU'nun gelişimsel değişikliklere duyarlı olduğu (Ege vd., 1998; Parker ve Brorson, 2005) ve çocukların dil becerilerine dayalı olarak gruplar arası farklılıkları değerlendirme konusunda genellikle uygun bir ölçüm olduğu (Potratz vd., 2022) belirtilmektedir. Ancak Aksu-Koç (1988), OSU değerinin yaklaşık 4 veya 5'e ulaşmasından sonra gelişimsel bir kriter olarak anlamını yitirebileceğini öne sürmüş ve Brown (1973) tarafından da son aşama (evre-V) için gelişimsel kriter değerin 4.5 olarak belirlenmesi önerilmiştir (Aksu-Koç, 1988b; Brown, 1973). Mevcut çalışmada OSU açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren sonuçlar, önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Aksu-Koç, 1988b; Brown, 1973; Maviş ve Yaşar-Gündüz, 2023). Bununla birlikte, yaş grupları incelendiğinde bazı değerlerin grup ortalamasından oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Literatürde sohbet bağlamına kıyasla öyküleme bağlamında daha yüksek sözdizimsel karmaşıklık görülebileceği bildirilmektedir (Leadholm ve Miller, 1994; Wagner vd., 2000). Bu bakımdan 8-11 yaş arası çocukların sentaktik karmaşıklık değerlendirmesinde en uygun

bağlamlardan birinin öyküleme bağlamı olabileceği belirtilir (Lenhart vd., 2022). Mevcut çalışma, özellikle bazı çocukların kişisel anlatılarında nispeten uzun OSU ölçümlerine sahip olduğunu göstererek bu sonuca katkıda bulunmaktadır. Bu durum benzer şekilde Lyons vd. (2023) tarafından da tartışılmıştır. Bunun yanı sıra S-OSU ölçümlerinin tamamında, B-OSU ölçümünde ise 9 yaş grubu dışında ortalama değerlerde kademeli artış olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu, OSU'nun erken yetişkinlik dönemine kadar (20 yaş) aşamalı arttığını belirten Nippold vd.'nin (2005) çalışması ile uyumaktadır. Aynı zamanda Acarlar (2024), 3-9 yaş arası çocukların Türkçe SALT veri tabanına göre OSU değerinin yaş ile doğru orantılı olarak artış gösterdiğini belirtmiştir.

5.2.2. Global TALES-TR protokolüne yanıt olarak elde edilen mikro yapı ölçümlerinin çocukların cinsiyetine göre karşılaştırmalı incelenmesi

Kişisel anlatılara ilişkin literatür incelendiğinde, cinsiyete göre farklı bulgular gözlenmektedir (Hamdani vd., 2019; Peterson ve Biggs, 2001; Vogindroukas vd., 2020). Hamdani vd. (2019) 4-5 yaş arası çocukların (38 kız, 42 erkek) kişisel anlatılarını TSÖZS, FSÖZS ve OSU mikro yapı ölçümleri açısından inceledikleri çalışmada cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gözlenmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde 10 yaşındaki 20 Yunan çocukla Global TALES kullanılarak kişisel anlatıların değerlendirildiği bir çalışmada da iletişim birimleri, TSÖZS ve FSÖZS açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı raporlanmıştır (Vogindroukas vd., 2020). Söz konusu çalışmaların bulguları mevcut çalışma bulguları ile büyük oranda örtüşmektedir. Öte yandan Buckner ve Fivush (1998) ile Peterson ve Biggs (2001) tarafından cinsiyete bağlı bazı farklılıklar raporlanmıştır. Buckner ve Fivush (1998) çalışmalarında 8 yaşındaki kız çocukların erkeklere kıyasla daha uzun, tutarlı ve ayrıntılı kişisel anlatılar ürettiklerini bulgulamışlardır. Peterson ve Biggs (2001) ise 3, 5 ve 8 yaşındaki çocukların mutlu, şaşkın ve kızgın kişisel anlatılarını değerlendirmiş; 5 yaşındaki erkek çocukların 'kızgın' kişisel anlatılarını etiketleme olasılığının kız çocuklara göre yüksek olduğunu; 3 yaşındaki kız çocukların ise değerlendirici araçlara (özellikle duygusal durumlara) erkeklerden daha hakim olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ilgili çalışmada, diğer kişisel anlatı sorularında cinsiyet farklılığı bulgulanmamıştır.

Mevcut çalışma bulguları, cinsiyet farklılığı açısından her bir yaş grubunda ayrı

ayrı değerlendirildiğinde yalnızca 9 yaş grubunda TSÖZS ve S-OSU ölçüm parametrelerinde; yaş gruplarına ayrılmaksızın cinsiyet değişkenine göre (n= 80) değerlendirildiğinde ise S-OSU ölçümünde kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek ölçüm sonuçları elde ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar dışında cinsiyete bağlı farklılık gözlenmemiştir. Bu açıdan mevcut çalışmada literatürdeki farklı çalışmalarla uyuşmakta olan bulguların olduğu söylenebilir. TSÖZS ölçümünde söz konusu gruplar arası farklılık ise 9 yaş grubunda her ikisi de kız çocuk olmak üzere bir katılımcının uç değere, bir katılımcının ise aşırı uç değere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. TSÖZS’de görülen grup farklılığına rağmen FSÖZS’de olmaması, daha çok bu farkın sözcük kökleri aynı olmasına rağmen farklı ek kullanılan sözcüklerden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bunun yanında Acarlar (2005), TSÖZS’nin sözce oluşturma, sözce uzunluğu gibi becerilerle ilişkili olması sebebiyle OSU ile de yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan 9 yaş grubunda S-OSU’da görülen gruplar arası farklılığın, TSÖZS’deki grup farklılığın sonucu ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Özetle, kişisel anlatı performansındaki yaşa ve cinsiyete bağlı farklılıklara ilişkin literatür henüz sınırlı sayılabilir. Buna ek olarak ilgili çalışmaların farklı yaş ve kültüre sahip farklı diller konuşan çocukları kapsadığını ve bu durumun doğrudan karşılaştırmayı zorlaştırdığını belirtmek gerekmektedir. Bu bakımdan ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.3. Global TALES-TR Protokolüne Yanıt Olarak Elde Edilen Mikro Yapı Ölçümlerinin Farklı Duygu/Olay Türlerine Göre Karşılaştırmalı İncelenmesi

Bu tez çalışmasında farklı yaş grubundaki çocukların protokolde yer alan sorulara göre ilgili mikro yapı ölçümleri, yaş gruplarının her biri için ayrı ayrı ve 7-10 yaş aralığı (n= 80) olacak şekilde ele alınarak değerlendirilmiştir. Ölçüm sonuçlarına göre daha önceki çalışmalarda olduğu gibi (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023; Vogindroukas vd., 2020; Westerveld vd., 2022) altı sorunun tamamının kişisel anlatı elde etmede kullanılabileceği görülmüştür. Bu kapsamda mevcut çalışmada incelenen toplam 5 grup, 6 anlatı sorusu ve 5 ölçüm parametresi olması sebebiyle bu bölümde aşağıda gerekçeleriyle birlikte açıklanan anlatı soruları üzerinde durulmuştur.

Mevcut çalışmada grupların sorulardaki mikro yapı ölçümleri en yüksek ve en

düşük değer bakımından farklılık gösterse de özellikle bazı bulgular dikkat çekmektedir. 8 yaş grubunda FSÖZS ölçümü açısından; 10 yaş grubunda TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri açısından; 7-10 yaş aralığında ise TSÖZS ve FSÖZS açısından ‘gurur duymak’ anlatısı ‘sinirli/kızgın’ anlatısından anlamlı düzeyde daha düşük ölçüm sonuçlarına sahiptir. Bunun yanında, TSS açısından ‘gurur duymak’ anlatısı, 10 yaş grubunda ‘önemli olay’ anlatısından; 7-10 yaş aralığında ise ‘endişeli/kafası karışık-sinirli/kızgın-önemli olay’ anlatılarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ayrıca 10 yaş grubunda ‘sinirli/kızgın’ anlatısı TSÖZS bakımından; 7-10 yaş aralığında ise TSS bakımından ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısından daha yüksek bulunmuştur. Sentaktik karmaşıklık açısından ele alındığında ise 10 yaş grubunda S-OSU bakımından ‘gurur duymak’ anlatısı yalnızca ‘endişeli/kafası karışık’ anlatısına kıyasla yüksek ölçüm sonucuna sahip iken; 7-10 yaş aralığının S-OSU ve B-OSU ölçüm sonuçlarına göre ‘gurur duymak’ anlatısı diğer tüm anlatılardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu kapsamda; mikro yapı ölçümleri açısından sorular arasındaki istatistiksel anlamlılıklar ve gruplardaki ortak yönler göz önüne alındığında mevcut çalışmada en fazla ele alınması gereken soruların ‘sinirli/kızgın’ ve ‘gurur duymak’ anlatıları olduğu düşünülmektedir.

‘Sinirli/kızgın’ anlatısı betimsel analiz sonuçları ile değerlendirildiğinde, istatistiksel anlamlılığı değişkenlik gösterse de 8 yaş grubunda en yüksek TSS, TSÖZS ve FSÖZS; 9 yaş grubunda en yüksek TSÖZS ve FSÖZS; 10 yaş grubunda ise en yüksek TSS ölçüm sonucuna sahiptir. Katılımcılar 7-10 yaş aralığı olacak şekilde incelendiğinde de en yüksek TSS, TSÖZS ve FSÖZS sonuçlarının ‘sinirli/kızgın’ anlatısında elde edildiği görülmüştür. Sonuçlar, 10 yaş grubunda ve 7-10 yaş aralığı olarak değerlendirildiğinde daha belirgin olacak şekilde çocukların ‘sinirli/kızgın’ anlatılarını daha fazla detaylandırdıklarını düşündürmektedir. Bu detaylandırmanın sebebi, çocukların araştırmacıya ‘neye sinirlendikleri’ konusunda daha fazla açıklama yaparak haklı olduklarını gösterme çabası içinde olmaları olabilir. Buna ilaveten ilgili yaş grubu için ‘sinirli/kızgın’ olma, çok daha kolay ifade edilen ve bilinen bir duygu olabilir. Bununla birlikte çocukların her bir soruda kaç anlatı ürettikleri bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Çocuklar ‘sinirli/kızgın’ anlatısına dair sayıca daha fazla olay anlattıkları için de ölçüm sonuçları yüksek bulunmuş olabilir. Bunun yanı sıra literatürde, olumsuz olayların çözülmesi gereken bir sorun yaratması ve olayı anlamlandırma gereksinimi olması sebebiyle olumlu olay anlatılarına kıyasla daha uzun

olabileceği belirtilmektedir (Fivush vd., 2008). Mevcut çalışma bulgusu bu görüşe de dayandırılabilir. Ayrıca benzer şekilde, çocukların ‘mutlu’ ve ‘sinirli’ kişisel anlatılarının değerlendirildiği bir başka çalışmada sinirli anlatısının TSS ölçüm ortalamasının (195.31 ± 142.63) mutlu anlatısından (133.08 ± 98.56) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır (Fivush vd., 2008).

Betimsel analiz sonuçları değerlendirildiğinde 8 yaş, 10 yaş ve 7-10 yaş arası çocukların TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçüm sonuçlarının tamamı, 7 yaş ve 9 yaş grubunun ise TSS sonuçları en düşük ‘gurur duymak’ anlatısında görülmüştür. Söz konusu farklılıkların istatistiksel anlamlılık durumu değişkenlik gösterse de çocukların ‘gurur duymak’ anlatısını görece daha kısa anlattıkları çıkarımı yapılabilir. Bu durum, ‘gurur duymak’ anlatısının içeriğine çocuğun olaya dair kendi değerlendirmelerini (örn., duygu, düşünce vb.) katmaması halinde anlatıyı detaylandıramamasından kaynaklanmış olabilir. Örneğin katılımcı çocuklardan biri “*Ödüllü sınavdan yüz alıp ödül almam...Mezuniyette çok gururluydum...Bir de ilk karne almam*” şeklinde detaylandırmaksızın 3 farklı olaya dair yanıt verirken diğeri “*Fenden yüz aldığımda kendimle aşırı gurur duymuştum. Fen benim en sevdiğim derstir. Ama onunla, yani, bir hikayem olmayabilir.*” yanıtını vermiştir. Bir diğer bulgu ise istatistiksel anlamlılığı değişkenlik gösterse de en yüksek sentaktik karmaşıklık (S-OSU ve B-OSU) ölçüm sonuçlarının ‘gurur duymak’ anlatısında elde edilmesidir. Bu durum, soruya uygun formattaki yanıtın (“kendimle gurur duymuştum”) diğer duygu/olay türleri ile kıyaslandığında (“sinirlenmişim”, “endişelenmişim” vb.) OSU’yu artırma potansiyelinden kaynaklanmış olabilir. Buna ek olarak, böyle bir anlatı örneği, ‘gurur duymak’ anlatısında çocuğun yalnızca 1 sözce üretmesi halinde bireyin, dolayısıyla da grubun OSU’ya dair ortalama değerini de arttırmasıyla sonuçlanmış olabilir.

Global TALEs kullanarak 9;8-10;9 yaş aralığındaki 27 çocuğun dahil edildiği çalışmada Einarsdóttir ve Þráinsdóttir (2023), 6 anlatı sorusu arasında TSS ve TSÖZS ölçümleri bakımından anlamlı farklılık bulgulamamışlardır. Öte yandan 10 yaşındaki 20 Yunan çocuğun dahil edildiği çalışma sonucunda, Vogindroukas vd. (2020) iletişim birimleri ve FSÖZS açısından ‘gurur duymak’ anlatısının en az bir anlatı sorusuna kıyasla düşük ölçüm sonucuna sahip olduğunu bulgulamışlardır. İlgili çalışmada post-hoc analiz sonuçlarının sunulmaması nedeniyle doğrudan karşılaştırmak mümkün olmasa da mevcut tez çalışmasında ‘gurur duymak’ anlatısı için 8 yaş, 10 yaş ve 7-10

yaş aralığının FSÖZS sonucunun ‘sinirli/kızgın’ anlatısından anlamlı düzeyde düşük olması, en az bir anlatı sorusunda görülen anlamlı farklılık açısından Vogindroukas vd. (2020) ile uyuşan bulgu olarak düşünülebilir. Benzer şekilde 7 ve 9 yaş grubunda anlatı soruları arasında TSS, TSÖZS ve FSÖZS ölçümleri gibi istatistiksel anlamlılık göstermeyen bulgular, Global TALES kullanılarak gerçekleştirilen söz konusu iki çalışma ile uyumlu görünmektedir. Öte yandan FSÖZS dışında bulgularan diğer anlamlı farklılıklar ise bu iki çalışma ile çelişen bulgular olarak görülmektedir. Global TALES protokolündeki 6 duygu/olay türünün S-OSU ve B-OSU ölçüm farklılıkları ilk defa bu tez kapsamında ele alınmıştır. Bir başka kişisel anlatı çalışmasında duygulara göre sentaktik karmaşıklığa dair karşılaştırmaya henüz rastlanmadığı için literatürdeki çalışmalarla doğrudan karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır.

5.4. Global TALES-TR Protokol Soruları Aracılığıyla Kişisel Anlatı Elde Etme Sıklığı

Protokol sorularının ipucu kullanılmaksızın anlatı elde etmedeki üstünlüğü, ipucu kullanılarak anlatı elde edilen sorulara kıyasla ya da ipucu kullanılsa bile yanıt alınamayan sorulara kıyasla ilgili sorunun anlatı elde etmedeki başarısını gösterebilir. Bu nedenle çalışma grupları için söz konusu durum incelenmiştir.

5.4.1. Çocukların Global TALES-TR protokol sorularında ipucu kullanım sıklıkları

Çalışma kapsamında, tüm yaş grupları için en fazla ipucu ihtiyacı duyulan sorunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğu saptanmıştır. Buna göre 7 ve 9 yaş grubundaki çocukların %25’i, 8 yaş grubunun %45’i, 10 yaş grubunun ise %50’si ilgili soruda ipucu almışlardır. ‘Sorun/problem’ anlatısı özelinde en yüksek oranda ipucu kullanımının çalışmanın en büyük yaş grubu olan 10 yaş çocuklarında görülmesi dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, 10 yaşındaki çocukların dahil edildiği Global TALES çalışmalarında da ‘sorun/problem’ anlatısında Brezilya örnekleminde mevcut çalışma bulgusuna oldukça yakın (%47.6), Kıbrıs (Yunanca) örnekleminde ise çok daha fazla (%94.4) ipucu kullanımı görülmüştür.

Mevcut çalışmada çocuklar yaş gruplarına ayrılmaksızın değerlendirildiğinde de (n= 80) en fazla ipucu kullanımının ‘sorun/problem’ anlatısında olduğu görülmüştür (%36.25). Çocukların sadece ‘sorun/problem’ anlatısındaki ipucu sayısı (f= 29) ilk 4

anlatı sorusunun toplam ipucu sayısının (sırasıyla 6, 12, 4, 7) eşit olması, oldukça büyük bir farkla çocukların en zorlandığı anlatı sorusunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğunu ortaya koyar niteliktedir. İlgili soruda çalışma katılımcılarından “*Ne gibi bazı şeyler? Tam anlayamadım*”, “*Aaa bu zormuş*”, “*Dur birazcık, bunu düşünmem lazım*” gibi dönütler alınmıştır.

Farklı ülkelerde Global TALES kullanılarak yapılan çalışmalarda da en fazla ipucu kullanımı genel olarak ‘sorun/problem’ ve ‘önemli olay’ anlatılarında görülmüştür. Bu bakımdan mevcut çalışma bulgusu en yüksek ipucu kullanımı ‘sorun/problem’ anlatısında olan Brezilya (%47.6), Kıbrıs (%94.4), Yeni Zelanda (%41.2) ve Hindistan örnekleriyle benzerlik göstermektedir (Srivastava vd., 2023; Westerveld vd., 2022).

Mevcut çalışmada en az ipucu, 7 yaşındaki çocuklarda ‘sinirli/kızgın’ ve ‘gurur duymak’ anlatılarında (%5) görülmüştür. Diğer gruplarda ise hiç ipucu kullanılmayan anlatılar söz konusudur. 8 ve 10 yaş grubundaki çocuklar ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısında, 9 yaşındaki çocuklar ise ‘sinirli/kızgın’ anlatısında ipucu ihtiyacı duymamışlardır. Yaş gruplarına ayrılmaksızın katılımcıların tamamı (n= 80) değerlendirildiğinde; çocukların yalnızca %5’inin (f= 4) ‘sinirli/kızgın’ anlatısında ipucu kullandıkları görülmüştür. Bu bakımdan tüm gruplar göz önüne alındığında, çocukların ‘heyecanlı/mutlu’ ve ‘sinirli/kızgın’ anlatılarını ipucu almaksızın yanıtlama oranlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Global TALES kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkeler arasında ipucu kullanım oranlarının farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışma bulgusuna benzer şekilde İzlanda örneğinde en az ipucu kullanımı ‘sinirli/kızgın’ anlatısında görülmüş; buna göre katılımcı çocukların %11’i ipucu kullanmışlardır (Einarsdóttir ve Bráinsdóttir, 2023). Bir diğer benzerlik ise en az ipucunun ‘heyecanlı/mutlu’ anlatılarında görüldüğü Tayvan, Yeni Zelanda ve Hırvatistan örnekleri olmuştur. Tayvan ve Yeni Zelanda’da çocukların %5’i, Hırvatistan’da çocukların %11’i ilgili soruda ipucu kullanmışlardır. Bunun yanı sıra 10 farklı ülkeden 249 çocuğun verilerinin dahil edildiği fizibilite çalışmasında da çocukların en az ipucu kullanımlarının ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısında olduğu belirlenmiş; buna göre katılımcıların %10.6’sının (f=26) ipucu kullandıkları saptanmıştır (Westerveld vd., 2022).

Yine benzer şekilde mevcut çalışmada 8 ve 10 yaş gruplarındaki çocukların hiç ipucu kullanmadıkları ‘heyecanlı/mutlu’ anlatısı, Global TALEs Yunanistan ve Rusya çalışmasına katılan çocukların da hiç ipucu kullanmadıkları anlatı sorusu olmuştur (Westerveld vd., 2022).

Bunun yanı sıra mevcut çalışmada 7-10 yaş arası çocukların (n= 80) genel ipucu kullanım oranları %5 ile %36.25 arasında değişkenlik göstermiştir. Bu bulgu, Global TALEs kullanılarak yapılan çalışmaların çoğu ile örtüşen orandadır. En yüksek benzerlik ise ipucu kullanım oranı %5 ile %41.2 arasında değişkenlik gösteren Yeni Zelanda örneklemini olarak düşünülebilir. Öte yandan genel ipucu kullanımına yönelik mevcut çalışma bulgusu en fazla Kıbrıs ve Rusya örneklemlerinden farklılaşmıştır. Kıbrıs’taki çocukların oldukça yüksek oranda ipucu kullanmaları (%63.2 - %94.4 arası), Rusya’daki çocukların ise protokol sorularında hiç ipucu ihtiyacı duymamaları dikkat çeken bir bulgudur. Ülkeler arasında farklılaşan bu durum fizibilite çalışmasında da ele alınmış; söz konusu farklılıkların kültürel açıdan veya yalnızca çocuk açısından bireysel farklılıkları yansıtırma durumunun incelenmesi önerilmiştir (Westerveld vd., 2022).

5.4.2. Kişisel anlatı elde edilemeyen soruların sıklığı

Çalışmada, ipucu kullanımına rağmen bazı çocukların yanıt veremediği sorularla karşılaşmıştır. Bu bulguların, çocukların zorlandığı soruları tanımlamada ve uyarlanan protokolün kullanımında önemli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkçeye uyarlanmış protokol, oldukça büyük oranda çocuklardan kişisel anlatı elde etmede başarılı olmuştur. Buna göre elde edilen 473 anlatı, çalışma katılımcılarının ipucu kullanarak ya da kullanmaksızın anlatı oluşturma oranının %98.54 olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışma katılımcılarının oldukça düşük oranla (%1.45) yanıtı bırakmadığı sorular ise ‘sorun/problem’ ve ‘önemli olay’ anlatısıdır. Ayrıca toplam 7 yanıtı bırakmadığı sorunun 5 tanesinin ‘sorun/problem’ anlatısında olması, protokol sorularında çocukların daha çok zorlandıkları anlatı sorusunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğunu doğrular niteliktedir. Aynı zamanda çalışmanın en büyük yaş grubu olan 10 yaş grubunda anlatı elde edilemeyen soru bulunmazken sıklıkla daha küçük yaş gruplarında (en fazla 7 yaşta) anlatı elde edilemeyen sorular olmuştur. Bu durum, söz konusu sorularda daha çok küçük yaşta çocukların zorlandığını düşündürmektedir.

Benzer şekilde İrlanda örnekleme çalışmasında Lyons vd. (2023) 19 katılımcının 3'ü tarafından (%15.7) yanıtlanamama oranı ile 'sorun/problem' anlatısında yanıt elde etme sıklığının diğer sorulara kıyasla daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Protokol kullanılarak çocuklardan toplam yanıt elde etme oranı ise %95.6 olarak belirtilmiştir (Lyons vd., 2023). Öte yandan fizibilite çalışmasında ise dahil edilen 10 ülkenin 5'inde (Avustralya, Kıbrıs, İsrail, Yeni Zelanda, ABD) bazı soruların yanıtızsız kaldığı rapor edilmiştir. Çalışma katılımcılarının tamamı (n= 249) ele alındığında yanıtızsız soru oranı %0.87 (f= 13) olarak hesaplanmıştır. Söz konusu 5 ülke birlikte incelendiğinde en fazla yanıt alınamayan (f= 6) soru ise 'önemli olay' anlatısı olmuştur.

5.5. Çocukların Kişisel Anlatılarında En Çok Bahsettikleri Konu/İçerik Örnekleri

Konu ve tema birbiriyle ilişkili ancak özdeş olmayan yapılardır. 'Konu' açıktır; 'tema' ise hikayede bulunan örtük mesaj, ilke ya da öğrenilmesi gereken şeydir. Konular, ergenliğin ortalarına kadar tam olarak gelişmeyen temaların öncüleridir ve kişisel anlatılardaki temalar öz kimlikle ilişkilidir. Çocukların kişisel anlatılarındaki konuların değerlendirilmesi, çocuklar için neyin önemli olduğuna ve onların bakış açılarına dair bilgi sağlar. Bu bilgi, klinisyenleri iletişimi etkileyen birden fazla faktörü dikkate almaya; bu amaçla dil analizinin ötesine geçmeye teşvik edebilir (Westby vd., 2023). Aynı zamanda alanyazında, çocukların kendi sosyokültürel normlarını yansıtan kişisel anlatılar üretme eğiliminde oldukları; bu durumun olay sıralaması ve arka plan bilgilerinin yanı sıra mikro yapı ölçümlerini de etkileyebileceği belirtilmektedir (Bliss ve McCabe, 2008; Carmiol ve Sparks, 2014). Global TALEs protokolünün kullanıldığı çalışmalarda bu amaçla konuların incelenmesi yapılmıştır. Söz konusu çalışmalar genel olarak Westerveld vd.'nin (2022) çalışmasında yer alan ana konuları temel almışlardır. Farklı kültürlerde gerçekleştirilen bu çalışmalarda geniş konu çeşitliliğinin sağlanması sebebiyle bu tez çalışmasındaki ana konular, ilgili çalışmaları birleştirecek şekilde (Lyons vd., 2023; Srivastava vd., 2023; Westby vd., 2023; Westerveld vd., 2022) ele alınmıştır. Bu sayede protokolda yer alan her bir anlatı sorusu için çocukların en sık anlattıkları 3 konu belirlenmiştir. Sözü edilen konular ve içerik örneklerinin belirlenmesi, tez çalışmasının yazarı ve alandan olmayan bir uzmanın görüş birliği ile gerçekleştirilmiştir.

Protokolda yer alan anlatı soruları ele alındığında; 'heyecanlı/mutlu' anlatısı için çocukların en sık anlattığı konular 'aile etkinliği', 'akran ilişkisi' ve 'yeni deneyim/ yeni

bir şey' konu başlıkları olmuştur. 'Endişeli/kafası karışık' anlatısında ise çocukların büyük çoğunluğunun anlatıları 'okul görevi' konusunda yoğunlaşmıştır. Bunun dışında diğer en sık konular ise 'ne yapacağını bilememek' ve 'güvenlik endişesi/korku' olmuştur. 'Sinirli/kızgın' anlatısı olarak çocukların oldukça büyük bir kısmı 'kardeş/akran ilişkisi' deneyimlerinden söz ederken diğer en sık konular ise 'hayal kırıklığı' ve 'ebeveyn/yetişkin sorunları' olarak karşımıza çıkmıştır. Dördüncü anlatı sorusu olan 'gurur duymak' anlatısında 'kişisel başarı' en sık anlatı konusu iken ilgili anlatıda 'kişisel gelişim/katkı' ve 'başkalarını içeren başarı' ise diğer en sık anlatı konuları olmuştur. 'Sorun/problem' anlatısının en sık 3 anlatı konusu 'aile/akran ilişkisi', 'okulla ilgili problemler' ve 'bulmak/tamir etmek' konularıdır. Protokoldeki son anlatı sorusu olan 'önemli olay' anlatısında ise çocuklar en sık 'kişisel başarı/başarısızlık', 'güvenlik/sağlık/ölüm' ve 'aksilik-bireysel kayıp/ bir şeyin zarar görmesi' deneyimlerinden söz etmişlerdir.

Mevcut çalışmada elde edilen konu başlıkları incelendiğinde çocukların kişisel anlatılarının daha önceki çalışmalarla oldukça benzer olduğu görülmüştür. Buna göre, çocukların anlattıkları konular ülkeler arasında sıklık açısından değişkenlik gösterse de farklı dil ve kültürdeki çocukların genel olarak benzer konulardan bahsettikleri söylenebilir. Bunun yanında, sıklık da dahil olmak üzere örtüşme gösteren anlatı konularına da rastlanmıştır. Mevcut çalışma bulgusu ile paralel olacak şekilde İrlanda örnekleminde (Lyons vd., 2023) ve fizibilite çalışmasında (Westerveld vd., 2022) 'sinirli/kızgın' anlatısı için ilk 3 konunun ortak olduğu bulunmuştur. Ayrıca söz konusu fizibilite çalışmasıyla (Westerveld vd., 2022) ilk 3 konu sıklığına dair benzerlik 'gurur duymak' ve 'sorun/problem' anlatısında da gözlenmiştir. Genel olarak bakıldığında ise anlatı sorularında özellikle ilk konunun ortak olduğu çalışmaları (Srivastava vd., 2023; Westby vd., 2023) gözlemek mümkündür. Tüm bu benzerlikler, olası kültürler arası farklılıklara rağmen çocukların anlatı konularında büyük oranda benzerlik gösterdiklerine işaret etmektedir. Ortak konulara rağmen içeriğin farklı olması ve sıklığın değişmesi ise protokolün esnekliğe fırsat tanınmasıyla, çocuğu belli bir konuya odaklanmak zorunda kalmadan deneyim paylaşmaya teşvik etmesiyle ilişkilendirilmiştir (Westerveld vd., 2022).

Öte yandan farklı ülkelerde bazı olası farklılıklarla karşılaşmak mümkündür. Bu bakımdan kültürler ve diller arası karşılaştırmaların yapılabilmesi için ileri çalışmalara

ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece çocukların anlatı konularının doğası da daha net tanımlanabilir. Aynı zamanda yalnızca kültürel farklılıklar değil protokolün uygulanma zamanının da önemli olabileceği düşünülmektedir. Ana çalışma sürecinde verilerin toplanmaya başladığı tarih (Mart-2023) ülkemizde büyük bir deprem felaketinin yaşandığı zamana denk gelmektedir. Bu bakımdan çocukların bazıları ‘endişeli/kafası karışık’ ve ‘önemli olay’ anlatılarında deprem olayından söz etmişlerdir. Benzer şekilde verileri COVID-19 pandemisi sırasında toplanan İrlanda örnekleme çalışmasında da çocukların anlatılarında COVID-19 salgınına dair deneyimleri yer almıştır (Lyons vd., 2023). Öte yandan verileri salgın sürecinde toplanmasına rağmen çocukların hiç salgından bahsetmedikleri İzlanda örnekleme de dikkat çekmektedir (Einarsdóttir ve Þráinsdóttir, 2023).

Bunun yanı sıra ipucu kullanımının da çocukların anlatı konularını etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin, katılımcı çocuklardan bazıları ipucunda yer alan içerik örneklerinin ardından “*Evet ben de öyle*”, “*Hmm sınavdan bahsedebilirim*” diyerek anlatılarını detaylandırmışlardır.

Çalışma verilerinin çevrim içi ortamda toplanmış olması, üzerinde durulması gereken bir diğer durumdur. Literatürde Global TALEs protokolünün yüz yüze ya da çevrim içi kullanımına rastlanmaktadır. Bu bakımdan protokol her iki yöntemle kullanıma uygundur; ancak Ferman ve Kwar (2023) istatistiksel analiz yapılmamakla birlikte çocukların yüz yüze uygulamada duygusal tepkileri içeren kişisel ilişki ve başarılarından daha çok söz ettiklerini; çevrim içi uygulamada ise daha az duygu içeren deneyimlerinden söz ettiklerini gözlemlemişlerdir (Ferman ve Kwar, 2023). İstatistiksel analiz yapılmaması nedeniyle net bir görüş olarak değerlendirilemese de mevcut çalışmada çocukların anlatı konularının çevrim içi uygulama yönteminden etkilenme olasılıklarının olabileceği düşünülmektedir.

6. SONUÇ, SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonucu, sınırlılıkları ve ileride yapılacak olan benzer çalışmalar için önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Kişisel anlatılar, günlük yaşamın önemli bir parçasını oluşturan evrensel söylem türüdür. Standart bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen Global TALEs protokolü ise yalnızca kişisel anlatıların değerlendirilmesine değil diller ve kültürler arası karşılaştırmaya da fırsat sağlamaktadır.

Bu tez çalışması kapsamında tipik gelişim gösteren 7-10 yaş arası (7;0-10;11) çocukların kişisel anlatı becerilerine dair mikro yapı ölçümleri ve anlatı konuları incelenmiştir. Elde edilen anlatılara dair mikro yapı ölçüm sonuçlarının gruplara göre karşılaştırması gerçekleştirilmiştir. Ele alınan mikro yapı ölçümleri; toplam sözcük sayısı (TSS), toplam sözcük sayısı (TSÖZS), toplam farklı sözcük sayısı (FSÖZS), farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranının hareketli ortalaması (FTS(100)), sözcüklerde ve biçimbirimlerde ortalama sözcük uzunluğudur (S-OSU ve B-OSU).

Katılımcı çocukların kişisel anlatıları, Türkçe SALT programı, SPSS paket programı ve TURCOSA yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Program aracılığıyla hesaplanan betimsel sonuçlar, temel olarak çocukların yaş ve cinsiyet gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Söz konusu analizler için protokolda yer alan altı sorunun toplamından elde edilen ölçümler esas alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaş ve cinsiyet değişkenine göre grupların mikro yapı ölçüm sonuçlarında bazı uç değerler olduğu gözlemlenmiştir. Grup karşılaştırmaları ise TSS, TSÖZS ve FSÖZS açısından 7 yaş grubunun 10 yaş grubundan; FTS(100) ölçümü bakımından ise 8 yaş grubunun 9 yaş grubundan düşük değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet bakımından ise katılımcıların tamamı dikkate alındığında yalnızca S-OSU ölçüm parametresinde, grup içi karşılaştırmalarda ise yalnızca 9 yaş grubunda S-OSU ve TSÖZS ölçüm parametresinde kız çocukların erkek çocuklara kıyasla daha yüksek ölçüm sonucuna sahip oldukları bulunmuştur.

Global TALEs-TR protokolünde yer alan altı sorudan elde edilen mikro yapı ölçüm sonuçları ayrı ayrı karşılaştırıldığında ise en çok göze çarpan anlatı sorularının ‘sinirli/kızgın’ ve ‘gurur duymak’ anlatıları olduğu görülmüştür. Sözel üretkenlik (TSS

ve TSÖZS) ve semantik çeşitlilik (FSÖZS) ölçümlerinde betimsel ve istatistiksel analizlere dair sonuçlar, özellikle 10 yaş grubunda ve yaş gruplarına ayrılmaksızın katılımcıların tamamının anlatıları incelendiğinde (n= 80) ‘gurur duymak’ anlatısının görece daha kısa anlatıldığına işaret etmektedir. Buna karşın, OSU ölçümlerinde ‘gurur duymak’ anlatısı daha yüksek ölçüm sonuçlarına sahip olarak bulunmuştur. ‘Sinirli/kızgın’ anlatısına dair betimsel ve istatistiksel analiz sonuçları benzer şekilde özellikle 10 yaş grubu ve katılımcıların tamamı (n= 80) incelendiğinde ilgili anlatının çocuklar tarafından daha fazla detaylandırıldığını düşündürmektedir.

Çocukların protokol sorularında ipucu kullanım sıklıklarında farklılıklar görülmekle birlikte, katılımcıların en fazla ‘sorun/problem’ anlatısında, en az ise ‘heyecanlı/mutlu’ ve ‘sinirli/kızgın’ anlatılarında ipucu kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, ipucu kullanımına rağmen yanıt elde edilemeyen toplam 7 anlatı olmuştur. Yanıtlanamayan soruların 5 tanesi ‘sorun/problem’, 2 tanesi ise ‘önemli olay’ anlatılarına karşılık gelmektedir. Söz konusu bulgular, çalışma katılımcılarının en fazla zorlandıkları sorunun ‘sorun/problem’ anlatısı olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma katılımcılarının anlatı konuları incelendiğinde ise daha önce yapılan çalışmalarla büyük oranda örtüştüğü görülmüştür. Genel olarak katılımcıların farklı sorulardaki anlatıları; aile, arkadaş, okul ve başarı konularına odaklanmıştır.

Bu çalışma, Türkçeye kültürler arası kullanılabilecek bir kişisel anlatı değerlendirme aracının kazandırılması ve 7-10 yaş aralığındaki tek dilli Türkçe konuşan tipik gelişim gösteren çocukların kişisel anlatı becerilerini karşılaştırması açısından önem taşımaktadır. Çalışma bulguları uyarlanmış protokolün Türk kültüründe kullanılabilirliğini göstermektedir.

6.2. Sınırlılıklar

Bu tez çalışmasının sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu çalışma kapsamında çocuklarla ilgili ele alınan ana değişkenler yaş ve cinsiyet değişkenleridir. Bu bakımdan çocuklar hakkındaki ek tanımlayıcı bilgiler ve aile ile ilgili faktörlere göre mikro yapı ölçümlerini karşılaştırmak için gruplardaki katılımcı sayılarında denge sağlanamamıştır (örneğin hane gelir düzeyi; çok düşük 2, düşük 3, ortalama 63, yüksek 12 katılımcı). Bu nedenle çocukların kişisel anlatı becerilerini

bireysel farklılıklar temelinde incelemek üzere söz konusu karşılaştırmalar yapılamamıştır.

2. Cinsiyete göre mikro yapı ölçüm farklılıkları Global TALEs-TR protokolündeki 6 soru için ayrı ayrı incelenmemiştir. Bazı sorularda kızlar (örneğin heyecanlı/mutlu), bazı sorularda ise (örneğin sinirli/kızgın) erkekler daha uzun anlatılar üretmiş olabilir.
3. Bu tez çalışmasındaki tüm katılımcılarla Global TALEs-TR yalnızca çevrim içi uygulanmıştır. Mevcut çalışma bulguları 7-10 yaş aralığındaki çocuklarla çevrim içi uygulama ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada çocukların çevresinden ipucu almaması ve ‘ailesi tarafından izlenme kaygısı’ yaşamaması için protokol uygulaması çocuklar odada yalnız iken gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte çevrim içi uygulama sebebiyle bazı çocuklar için çevreden ipucu almama durumu kontrol edilememiş, odada yalnız olmadığı ve ipucu aldığı belirlenen çocukların çalışma dışı bırakılması gerekmiştir.

6.3. Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak;

1. İleri çalışmalar için yüz yüze uygulama yapılması ve bu tez çalışmasından elde edilen mikro yapı ölçümlerinin yanı sıra anlatı konuları ile karşılaştırılması önerilmektedir.
2. Bu tez çalışmasında Global TALEs-TR 7;0-10;11 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren çocuklarda uygulanmıştır. Güncel çalışmalar ise protokolün daha büyük yaş grupları da dahil olmak üzere disleksi gibi farklı klinik gruplarda uygulanabilirliğini göstermiştir. İleri çalışmaların farklı yaş ve farklı klinik gruplardaki sonuçları ele alması (kesitsel, boylamsal vb.) önemli görülmektedir.
3. Bu çalışma aracılığıyla kişisel anlatılar yalnızca sözel anlatı temelinde ele alınmıştır. Okul çağı çocukların hem sözlü hem yazılı kişisel anlatı becerilerinin ele alınarak karşılaştırmalı sunulması alanyazına katkı sağlayabilir.
4. Mizaç ve kişilik özelliklerinin çocukluk ve ergenlik döneminde anlatı gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma, bu özelliklerin anlatılar

üzerinde rol oynayabileceğini öne sürmektedir. İleri çalışmalar için mizaç özellikleri temelinde kişisel anlatıların değerlendirilmesi önerilmektedir.

5. Ele alınması önerilen bir diğer parametre kitap okuma sıklığıdır. İlgili literatürde çocukların okuma deneyimleri ile anlatı becerileri arasındaki ilişkiye dair farklı bulguların yer aldığı ve Türkçe literatürde doğrudan söz konusu parametrenin kişisel anlatılar temelinde incelenmediği görülmektedir. Söz konusu karşılaştırmalar ileri çalışmalar tarafından ele alınabilir.
6. Çocuğun anlatı becerilerinin ebeveynin çocuğa kitap okuma sıklığı temelinde ele alınması önerilmektedir. İlgili literatür ebeveynlerin genellikle çocuklarıyla etkileşimli okuma yapmadıklarını; çocuğu dahil etmeden metni doğrudan okuduğunu göstermektedir. Etkileşimli kitap okumanın daha fazla anlatı oluşturmak için fırsat sağlayacağı ve anlatı unsurlarını destekleyebileceği göz önüne alınarak yalnızca sıklık değil kitap okuma niteliğinin de göz önünde bulundurulması; bu temelde araştırmaların yapılması önerilmektedir.
7. Çocukların anlatı becerilerini ebeveyn eğitim düzeylerine ve hane gelir düzeyine göre değerlendiren çalışma sayısı sınırlı olmakla birlikte farklı bulguların olduğu gözlenmektedir. İleri çalışmalar için hane gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi gibi aile ile ilgili faktörlerin de ele alınması önerilmektedir. Örneklemenin daha geniş çerçevede söz konusu değişkenleri içerecek şekilde ve grup dengesi sağlanarak çeşitlendirilmesi kişisel anlatılara daha kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir.
8. Bu tez çalışması kapsamında kişisel anlatıların mikro yapı ölçümleri incelenmiştir. İleri çalışmalarda makro yapı ölçümleri, değerlendirici sözcükler/değerlendirme araçları gibi bileşenlerin incelenmesi önerilmektedir.
9. Global TALES çocukların kişisel anlatılarına dair geniş kapsamda bilgi veren ve görece kısa uygulanabilen bir formattadır. Bu çalışma aracılığıyla tipik gelişim gösteren çocuklardan elde edilen bulguların, dil bozukluğu ve/veya öğrenme güçlüğü olan çocukların değerlendirme ve müdahale süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, dil ve konuşma terapisi alanında çalışan klinisyenler için kişisel anlatı değerlendirmesi önemli bilgiler sağlayabilir. Bu sebeple klinikte de dil ve konuşma terapistleri tarafından farklı gruplarla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61–74. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320050000m000166.pdf>
- Acarlar, F. (2020). *Dil Örneği Analizi*. <https://dilornegianalizi.com/index/>
- Acarlar, F. (2024). *Dilin değerlendirilmesinde dil örneği analizi (1.Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Acarlar, F., & Johnston, J. R. (2006). Computer-based analysis of Turkish child language: Clinical and research applications. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(2), 78–94. <https://doi.org/10.1080/14769670600704821>
- Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnston, J. R. (2020). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish Research Version 18 [Computer Software]* (Software, LLC).
- Acarlar, F., Miller, J., & Johnston, J. (2006). SALT: Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 85.
- Akıncı-Oktay, S. (2010). A sociolinguistic perspective in narrative analysis: educational backgrounds of families as influential factors in the development of personal experience child narratives. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1.
- Aksu-Koç, A. (1988a). Simultaneity in children's narratives: The development of cohesion in discourse. *Studies in Turkish Linguistics*, 55–78.
- Aksu-Koç, A. (1988b). *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. Cambridge University Press.
- Aksu-Koç, A., & Slobin, D. (1985). The acquisition of Turkish. In D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of child language* (pp. 839–878). <https://doi.org/10.4324/9781315802541-10>
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment.

- Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165–193.
<https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. University of Chicago Press.
- Asli-Badarneh, A., Hipfner-Boucher, K., Bumgardner, X. C., AlJanaideh, R., & Saiegh Haddad, E. (2023). Narrative microstructure and macrostructure skills in Arabic diglossia: The case of Arab immigrant children in Canada. *International Journal of Bilingualism*, 27(3), 349–373. <https://doi.org/10.1177/13670069221077306>
- Astington, J. W. (2014). Narrative and the child's theory of mind. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 151–171). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315808215>
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 411–420. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000868
- Beebe, L. H. (2007). What can we learn from pilot studies? *Perspectives in Psychiatric Care*, 43(4), 213–218. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2007.00136.x>
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). Narrative structure. In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- Bilgiç, D. D. (2018). *Preschool children's story construction and use of deixis in fictional narratives*. Middle East Technical University.
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, reception and recall of narrative instrument: ERRNI*. Harcourt assessment.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 119–129. <https://doi.org/10.1044/jshr.3501.119>
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156–173.

- Blair, C. (2017). Educating executive function. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1–2), e1403. <https://doi.org/10.1002/wcs.1403>
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2008). Personal narratives: Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 162–177.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. doi: 10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48(1), 1–8.
- Brown, P. (2004). Position and motion in Tzeltal frog stories: The acquisition of narrative style. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 37–57). Erlbaum.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12(4), 407–429.
- 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, 193–204.
- Carmioli, A. M., & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. In R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: typological and contextual perspectives*. (pp. 279–296). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Casby, M. W. (2011). An examination of the relationship of sample size and mean length of utterance for children with developmental language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 286–293. <https://doi.org/10.1177/0265659010394387>
- Champion, T., Seymour, H., & Camarata, S. (1995). Narrative discourse of African American children. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 333–352.

<https://doi.org/10.1075/jnlh.5.4.03dis>

- Chen, K., & Westby, C. (2021). International Association for the Study of Child Language Conference. *Themes of Children's Personal Narratives Across Cultures*. <https://youtu.be/MY-VlqmbVOY>
- Cole, K. N., Mills, P. E., & Dale, P. S. (1989). Examination of test-retest and split-half reliability for measures derived from language samples of young handicapped children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20(3), 259–268.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1609–1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (Vol. 350). John Wiley & Sons.
- Covington, M. A., & McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian knot: The moving-average type-token ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94–100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders*, 14(3), 13–28.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946>
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105–121.
- Dinno, A. (2024). Package 'conover.test.' In *Conover-Iman Test of Multiple Comparisons Using Rank*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/conover.test/conover.test.pdf>
- 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.

- Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). How executive functions predict development in syntactic complexity of narrative writing in the upper elementary grades. *Reading and Writing*, 30, 209–231. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9670-8>
- Ege, P., Acarlar, F., & Güler, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19–31.
- Einarsdóttir, J. T., & Þráinsdóttir, E. (2023). Personal narratives of 10-year-old children in Iceland: Verbal productivity, word diversity, and topics. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 372–381. <https://doi.org/10.1159/000533134>
- Eisenberg, A. R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8(2), 177–204.
- Epstein, S.-A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(3), 285–300. <https://doi.org/10.1177/0265659009339819>
- Farrar, M. J., & Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language*, 22(2), 197–213.
- Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. In L. Feagans & D. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty* (pp. 95–116). Academic Press.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358–364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.358>
- Feagans, L., & Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally achieving children. *Child Development*, 55, 1727–1736. <https://doi.org/10.2307/1129920>
- Ferman, S., & Kavar, K. (2023). Tele-assessment of oral personal narratives in Arabic- and Hebrew-speaking children using the Global TALES protocol. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 456–469. <https://doi.org/10.1159/000533833>
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20–46. doi: 10.1177/0142723711422633
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer*

- Quarterly* (1982-), 37(1), 59–81.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559–582. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
- Fivush, R., & Grysman, A. (2020). Emotion and gender in personal narratives. In S. E. Pritzker, J. Fenigsen, & J. M. Wilce (Eds.), *The Routledge handbook of language and emotion* (pp. 344–361). Routledge Abingdon.
- Fivush, R., McDermott Sales, J., & Bohanek, J. G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16(6), 579–594. <https://doi.org/10.1080/09658210802150681>
- Frederiksen, A. T., & Mayberry, R. I. (2016). Who's on First? Investigating the referential hierarchy in simple native ASL narratives. *Lingua*, 180, 49–68. doi: 10.1016/j.lingua.2016.03.007.
- Furman, R., & Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 39(10), 1742–1757.
- Gagarina, N., Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2019). Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 190–208. doi: 10.21248/zaspil.62.2019.449
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1–140.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 241–274). Multilingual Matters Bristol.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2020). New language versions of MAIN: multilingual assessment instrument for narratives–revised. In N. Gagarina & J. Lindgren (Eds.), *ZAS Papers in Linguistics* (Vol. 64).
- Gavin, W. J., & Giles, L. (1996). Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing*

Research, 39(6), 1258–1262.

- Geelhand, P., Papastamou, F., Deliens, G., & Kissine, M. (2020). Narrative production in autistic adults: A systematic analysis of the microstructure, macrostructure and internal state language. *Journal of Pragmatics*, 164, 57–81. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.014>
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *TNL: Test of narrative language*. Pro-ed Austin, TX.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Fargo, J. D., Olszewski, A., & Segura, H. (2017). Monitoring indicators of scholarly language: A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 96–106. <https://doi.org/10.1177/1525740116651442>
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., & Laing, C. (2012). *Supporting knowledge in language and literacy (SKILL): A narrative intervention program*. Utah State University Logan, UT.
- Glasgow, C., & Cowley, J. (1994). Renfrew bus story test-North American edition. In *Centreville, DE: Centreville School*.
- Griffith, P. L., Dastoli, S. L., Ripich, D. N., & Nwakanma, O. N. (1985). Story grammar organization in story recall by learning disabled and nondisabled children. *Mental Retardation & Learning Disability Bulletin*, 13, 92–105.
- Hall-Mills, S. S. (2009). *Linguistic feature development in elementary writing: Analysis of microstructure and macrostructure features in a narrative and an expository genre*. The Florida State University.
- Hamdani, S. Z., Arshad, T., Tarar, S. A., & Kausar, R. (2019). Personal narrative skills of Urdu speaking preschoolers. *Narrative Inquiry*, 29(1), 50–81.
- Han, Y. (2018). *Strong narrative assessment procedure (SNAP)* (2nd editio). Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Yale Child STudy Centre, New Haven. https://doi.org/10.1007/978-1-%0A4614-6435-8_102255-1
- Hazzi, O. A., & Maldaon, I. S. (2015). A pilot study: Vital methodological issues. *Business: Theory and Practice*, 16(1), 53–62. <https://doi.org/10.3846/btp.2015.437>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0265532209355669>
- 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(2), 154–166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Heilmann, J., Nockerts, A., & Miller, J. F. (2010). Language sampling: Does the length of the transcript matter? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 393–404.
- Hettiarachchi, S. (2016). The effectiveness of Colourful Semantics on narrative skills in children with intellectual disabilities in Sri Lanka. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/1744629515591410>
- Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. In F. R & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166–196). Cambridge University Press.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hughes, D. L., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.
- Hutson-Nechkash, P. (1990). Storybuilding: A guide to structuring oral narratives. In *Thinking Publications*. Retrieved from <https://courses.washington.edu/sop/StorybuildingIntroduction.PDF>
- In, J. (2017). Introduction of a pilot study. *Korean Journal of Anesthesiology*, 70(6), 601–605. <https://doi.org/0000-0001-7403-4287>
- Işıtan, S., & Doğan, Ö. (2011). Normal gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların anlatı analizine dayalı dil becerilerinin

- karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 116–135.
- Işıtan, S., & Doğan, Ö. (2015). An examination of 1st, 2nd and 3rd grade elementary school students' story-telling skills based on narrative analysis. *Education and Science*, 40(177), 175–186. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2167>
- Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 105–124.
- Joffe, V. L., Rixon, L., & Hulme, C. (2019). Improving storytelling and vocabulary in secondary school students with language disorder: A randomized controlled trial. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 656–672. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12471>
- John, S. C. F. (2001). *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder* [University of Toronto]. 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.
- Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93–98.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177–191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kaptan, S. (1982). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Rehber Yayınevi.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 121–148).
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental

- perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1(1), 61–85.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. In *Discourse development: Progress in cognitive development research* (pp. 99–124). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9508-9_5
- Ketrez, F., & Aksu Koç, A. (2003). Early verbal morphology in Turkish: Emergence of inflections. In *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective* (pp. 27–52). Mouton De Gruyter Berlin.
- Kettunen, K. (2014). Can type-token ratio be used to show morphological complexity of languages? *Journal of Quantitative Linguistics*, 21(3), 223–245. <https://doi.org/10.1080/09296174.2014.911506>
- Kim, Y.-S. G., Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R., & Amendum, S. J. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>
- Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production. *Topics in Language Disorders*, 12(2), 28–41.
- Klee, T., Stokes, S. F., Wong, A. M.-Y., Fletcher, P., & Gavin, W. J. (2004). Utterance length and lexical diversity in Cantonese-speaking children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1396–1410. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/104\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/104))
- Klop, D. (2011). *The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- 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., & Koçbaş, D. (2009). Effects of lexical items and construction types in English and Turkish character introductions in elicited narrative. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura, & Ş. Özçalışkan (Eds.), *Crosslinguistic Approaches to The Psychology of Language: Research in The*

- Tradition of Dan Isaac Slobin* (pp. 81–92). Psychology Press, Taylor ve Francis Group.
- Kuvač Kraljević, J., Matić Škorić, A., & Gabaj, M. (2023). Personal narratives of school-age children: a cross-sectional developmental study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 412–430. <https://doi.org/10.1159/000533399>
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12–44). University of Washington Press.
- Larson, V. L., & McKinley, N. L. (1987). *Communication assessment and intervention strategies for adolescents*. Thinking Publications.
- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1994). *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371528.pdf>
- Lenhart, M. H., Timler, G. R., Pavelko, S. L., Bronaugh, D. A., & Dudding, C. C. (2022). Syntactic complexity across language sampling contexts in school-age children, ages 8–11 years. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 1168–1176.
- 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. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- 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 and Hearing Research*, 38(2), 415–425. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 47–69.
- Lipner, M., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J., & Altman, C. (2024). Impact of narrative task complexity and language on macrostructure in bilingual kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1–16.
- Loban, W. (1963). *The language of elementary school children (Report No. 1)*. ERIC.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher

- involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290.
- Lyons, R., Antonijevic-Elliott, S., Barbotin, S., Molloy, M., O'Malley-Keighran, M. P., Spelman, J., & Westerveld, M. F. (2023). Feasibility of using the Global TALES protocol to elicit personal narratives in 10-year-old children in Ireland. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 393–400. <https://doi.org/10.1159/000533140>
- Mathias, P. A. (2007). Determining the efficacy of summer school on maintaining hearing-impaired children's language levels. *Independent Studies and Capstones. Program in Audiology and Communication Sciences*. https://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/151
- Maviş, İ., Gagarina, N., Tunçer, M., Ünal, Ö., Yeleğen, D., & Akyıldız, D. (2012). Administering the telling (Baby birds/Baby goats) & re-telling (Cat/Dog) stories to Turkish-German bilingual children living in Berlin. *Paper Presented at COST ACTION IS0804 Sixth MC & WGs Meeting*.
- Maviş, İ., Tunçer, A. M., & Selvi-Balo, S. (2020). The adaptation of MAIN to Turkish. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 249–256.
- Maviş, İ., & Tunçer, M. (2012). MAIN Türkçe Versiyonu (MAIN-TR). *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & 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*.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69–89.
- Maviş, İ., & Yaşar-Gündüz, E. (2023). Evaluating the Personal Narrative Skills of Monolingual Turkish Speaking 7-and 10-year-old Children with Typical Development through Global TALES: A Pilot Study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 382–392. <https://doi.org/10.1159/000533292>
- Mayer, M. (1967). *A Boy, a Dog, and a Frog*.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You? Dial Books for Young Readers*. A Division of Penguin Putnam Inc.

- Mayer, M. (1974). *Frog goes to dinner*. Dial Press New York:
- Mayer, M., & Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Penguin.
- McBride, G. (2014). Storytelling, behavior planning, and language evolution in context. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01131>
- McCabe, A., & Bliss, L. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural life span approach*. In Allyn & Bacon.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 194–206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217–253).
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234–246. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>
- McLeod, S., & Threats, T. T. (2008). The ICF-CY and children with communication disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(1–2), 92–109.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction*. Little Brown and Company.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153–177. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04
- 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), 429–438.
- Miller, J., & Chapman, R. (1984). Systematic analysis of language transcripts. In

University of Wisconsin, Madison: Language Analysis Laboratory.

- Miller, J. F. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures*. University Park Press.
- Miller, J. F. (1991). Quantifying productive language disorders. In J. Miller (Ed.), *Research on Child Language: A decade of progress*. College-Hill Press.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2015). *Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis* (2nd editio). SALT Software, LLC Middleton, WI.
<https://saltsoftware.com/ssdownload/BookPDF/SALTReferenceBook.pdf>
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2020a). Analyzing language samples. In J. F. Miller, K. Andriacchi, A. Nockerts, M. F. Westerveld, & G. Gillon (Eds.), *Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis* (Third edit, pp. 27–46). SALT Software, LLC Middleton, WI.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2020b). Eliciting language samples. In J. F. Miller, K. Andriacchi, A. Nockerts, M. Westerveld, & G. Gillon (Eds.), *Assessing language production using SALT software: A Clinician's guide to language sample analysis* (Third edit, pp. 7–17). SALT Software, LLC Middleton, WI.
- Miller, J. F., Andriacchi, K., & Nockerts, A. (2020c). Transcribing language samples. In J. F. Miller, K. Andriacchi, A. Nockerts, M. F. Westerveld, & G. Gillon (Eds.), *Assessing language production using SALT software: A clinician's guide to language sample analysis* (Third edit, pp. 19–25). SALT Software, LLC Middleton, WI.
- Mills, M. T., Watkins, R. V, & Washington, J. A. (2013). Structural and dialectal characteristics of the fictional and personal narratives of school-age African American children. *Language, Speech, and Hearing Services In Schools*, 44(2), 211–223. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/12-0021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/12-0021))
- Milosky, L. M. (1987). Narratives in the classroom. *Seminars in Speech and Language*, 8(4), 329–343.
- 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. doi: 10.1017/S0142716409090249
- Mozeiko, J., Le, K., Coelho, C., Krueger, F., & Grafman, J. (2011). The relationship of story grammar and executive function following TBI. *Aphasiology*, 25(6–7), 826–835. <https://doi.org/10.1080/02687038.2010.543983>
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048–1064.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(3), 227–251.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149–183. <https://doi.org/10.1177/0142723704043529>
- Orizaba, L., Gorman, B. K., Fiestas, C. E., Bingham, G. E., & Terry, N. P. (2020). Examination of narrative language at microstructural and macrostructural levels in Spanish-speaking preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 428–440. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00103
- Ögel-Balaban, H., & Hohenberger, A. (2020). The development of narrative skills in Turkish-speaking children: A complexity approach. *PloS One*, 15(5), e0232579. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232579>
- Özcan, F. H. (1993). *Coherence in narratives of Turkish-speaking children: The role of noun phrases*. Anadolu University (Turkey).
- Özcan, M. (2005). *The emergence of temporal elements in narrative units produced by children from 3 to 9 plus 13*. Middle East Technical University.
- Özcan, M. (2007). Developmental Differences in the Use of Tense Aspect Modality in Narratives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 221–231.
- Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (2007). The diagnostic and

- predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 390–399. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE Research Methods Foundations*. <https://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/6781>
- Parker, M. D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365–376.
- Paul, R. (2001). Assessment and Intervention. In P. Rhea, C. Norbury, & C. Gosse (Eds.), *Language disorders from infancy through adolescence* (2nd editio). Elsevier.
- Paul, R. (2002). *Introduction to clinical methods in communication disorders*. Brookes, Publishing Co.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier Health Sciences.
- Pavelko, S. L., Price, L. R., & Owens, R. E. (2020). Revisiting reliability: Using Sampling Utterances and Grammatical Analysis Revised (SUGAR) to compare 25- and 50-utterance language samples. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 778–794.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In R. Eilers (Ed.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135–174). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-008>
- Petersen, D. B., Brown, C. L., Ukrainetz, T. A., Wise, C., Spencer, T. D., & Zebre, J. (2014). Systematic individualized narrative language intervention on the personal narratives of children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 67–86. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0099
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115–130. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language

- impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 961–981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0001\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0001))
- Peterson, C., & Biggs, M. (2001). “I was really, really, really mad!” Children’s use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles*, 45((11/12)), 801–825.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child’s narrative*. New York: Plenum Press.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2013). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child’s narrative*. Springer Science & Business Media.
- Pezold, M. J., Imgrund, C. M., & Storkel, H. L. (2020). Using computer programs for language sample analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 103–114.
- Piştav-Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 293–305.
- Potratz, J. R., Gildersleeve-Neumann, C., & Redford, M. A. (2022). Measurement properties of mean length of utterance in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 1088–1100.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(2), 353–373.
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 133–144.
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). *A study on purposive sampling method in research*.
- Reed, V. A., & Spicer, L. (2003). The relative importance of selected communication skills for adolescents’ interactions with their teachers: High school teachers’ opinions. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34(4), 343–357. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/028\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/028))
- Reese, E., Haden, C. A., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., & Ornstein, P. A. (2011). Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of Cognition and Development*, 12(4), 424–

462. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.587854424>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9)
- Reilly, J. S., Bates, E. A., & Marchman, V. A. (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61(3), 335–375.
- Renfrew, C. (1995). *Renfrew Bus Story Manual: A Test of Narrative Speech* (3rd ed.).
- Rezzonico, S., Goldberg, A., Mak, K. K.-Y., Yap, S., Milburn, T., Belletti, A., & Girolametto, L. (2016). Narratives in two languages: Storytelling of bilingual Cantonese–English preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(3), 521–532. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0052
- Richards, B. (1987). Type/token ratios: What do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14(2), 201–209.
- Rodina, Y. (2017). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617–635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>
- Rossi, N. F., Lindau, T. de A., Gillam, R. B., & Giacheti, C. M. (2016). Adaptação cultural do Test of Narrative Language (TNL) para o Português Brasileiro. *CoDAS*, 28(5), 507–516.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(1), 8–23. <https://doi.org/10.1044/jshd.5101.08>
- Sachs, J. (1982). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson (Ed.), *Children’s language* (pp. 1–28). Psychology Press.
- Sarbin, T. R. (2004). The role of imagination in narrative construction. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 5–20). Sage Publications.
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children’s retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52–60.

[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/007))

- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine Website.
- 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), 224–238.
- Schneider, P., & Menard, A. L. (2012). Review of three tests of children's narrative ability. *Poster Presentation. Narratives, Intervention, and Literacy Conference*.
- Selvi-Balo, S. (2021). *Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerilerinin Main-Tr aracılığıyla karşılaştırılması: Uzaktan çevrimiçi değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi (Türkiye).
- Shiner, R. L., & Caspi, A. (2012). Temperament and the development of personality traits, adaptations, and narratives. In M. Zentner & R. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 497–516). The Guilford Press.
- Shriberg, L.D., Kwiatkowski, J., & Hoffmann, K. (1984). A procedure for phonetic transcription by consensus. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 27(3), 456-465.
- Skarakis-Doyle, E., & Dempsey, L. (2008). Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 131–148.
- Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(1), 129–140. <https://doi.org/10.1044/jshr.3401.129>
- Srivastava, V., Chan, A., & Westerveld, M. F. (2023). What do children in India talk about? Personal narratives of typically developing Hindi-speaking children. *Folia Phoniatr Logop*, 75(6), 447–455. <https://doi.org/10.1159/000534298>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An analysis of story comprehension in elementary school children: A Test of a schema*. ERIC.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 11, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.

- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., 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*. In Thinking. Thinking Publications.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (second, pp. 124–149). Oxford: Oxford University Press.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241–256.
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L. P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C. H. (2010). A tutorial on pilot studies: the what, why and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>
- Theodorou, E., Vogindroukas, I., Giannakou, E., Tsouti, L., & Phinikettos, I. (2023). Telling personal narratives: comparing stories told by 10-year-old speakers of Cypriot Greek Dialect and of Standard Modern Greek. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 401–411. <https://doi.org/10.1159/000533400>
- Tilstra, J., & McMaster, K. (2007). Productivity, fluency, and grammaticality measures from narratives: Potential indicators of language proficiency? *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 43–53.
- To, C. K.-S., Stokes, S. F., Cheung, H.-T., & T'sou, B. (2010). Narrative assessment for Cantonese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648–669. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0039))
- Tomasello, M. (2014). Joint attention as social cognition. In C. Moore, P. J. Dunham, & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806617>
- Tomasello, M., & Akhtar, N. (1995). Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10(2), 201–224.

[https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90009-8](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90009-8)

- Topbaş, S., & Güven, S. (2017). *TODİL: Türkçe Okulçağı Dil Gelişim Testi (TOLD-P: 4-Turkish Version)*, Ankara, Detay Yayıncılık.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249–275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (2013). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating frog, where are you? In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 85–106). Psychology Press.
- Ukrainetz, T. A., & Blomquist, C. (2002). The criterion validity of four vocabulary tests compared with a language sample. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 59–78.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91–109. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007649>
- Van Dongen, R., & Westby, C. E. (1986). Building the narrative mode of thought through children's literature. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 70–83.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., Simoens, D., Van de Vyver, A., Pauwels, J., Van Laethem, C., & Van Lierde, K. (2023). Vocabulary diversity in personal narratives produced in response to the Global TALES protocol in Dutch-speaking students with and without dyslexia. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 470–479. <https://doi.org/10.1159/000532024>
- Vogindroukas, I., Miliatzidou, R., & Tsouti, L. (2020). Personal narrative skills of Greek children of typical development in the age of 10 years. *Open Access Library Journal*, 7(10), 1–20. <https://doi.org/10.4236/oalib.1106882>
- Volden, J., Dodd, E., Engel, K., Smith, I. M., Szatmari, P., Fombonne, E., Zwaigenbaum, L., Mirenda, P., Bryson, S., Roberts, W., Vaillancourt, T., Waddell, C., Elsabbagh, M., Bennett, T., Georgiades, S., Duku, E., & the Pathways in ASD study Team. (2017). Beyond sentences: using the expression, reception, and recall of narratives instrument to assess communication in school-aged children with

- autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(8), 2228–2240. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0168
- Vretudaki, H., & Tafa, E. (2022). Personal and fictional narratives development in kindergarten children. The effects of an intervention programme. *Early Child Development and Care*, 192(16), 2545–2558. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2027397>
- Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 83–93.
- Watkins, R. V., Kelly, D. J., Harbers, H. M., & Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity: Differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(6), 1349–1355.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
- Westby, C. (2021). The Global TALES project. *Word of Mouth*, 33(2), 14–15. <https://doi.org/10.1177/10483950211049638d>
- Westby, C., & Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260–282.
- Westby, C. E. (1985). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language differences. In *Communication skills and classroom success: Therapy methodologies for language learning disabled students* (Simon, E, pp. 181–212). College-Hill Press.
- Westby, C. E., Chen, K.-M., Lee, J. P., & Wong, A. M.-Y. (2023). Topic and content of personal narratives of children from three East Asian cultures and three English-speaking cultures: A Collaborative Qualitative Analysis. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 431–446. <https://doi.org/10.1159/000533559>
- Westerveld, M. (2020). *Global TALES- A brief overview*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=TmS_oFPZmLI
- Westerveld, M., & Claessen, M. (2021). International Association for the Study of Child Language Conference. *Developing and Piloting the Global TALES Protocol for Eliciting Children's Personal Narratives around the World*.

<https://youtu.be/Z953AnVN7hE>

- Westerveld, M. F., & Claessen, M. (2014). Clinician survey of language sampling practices in Australia. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 242–249. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.871336>
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010a). Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(2), 132–141. <https://doi.org/10.3109/17549500903414440>
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010b). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178–189. <https://doi.org/10.3109/17549500903194125>
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Miller, J. F. (2004). Spoken language samples of New Zealand children in conversation and narration. *Advances in Speech Language Pathology*, 6(4), 195–208.
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 132–145. <https://doi.org/10.1080/14417040701422390>.
- Westerveld, M. F., Nelson, N. W., Claessen, M., & Westby, C. (2023). Children's use of evaluative devices in response to the Global TALEs protocol. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 480–494. <https://doi.org/10.1159/000533138>
- Westerveld, M., Lyons, R., Nelson, N., Chen, K., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F., Gillon, G., Kavar, K., & Kuvač Kraljević, J. (2022). Global TALEs feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. *Plos One*, 17(8), e0273114.
- Westerveld, M., Nelson, N., Claessen, M., Lyons, R., Kavar, K., Kuvac Kraljevic, J., & Kuracki, K. (2021). *OSF Home*. Global TALEs. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZTQG6>
- Westerveld, M., Nelson, N., Fernandes, F. D. M., Ferman, S., Gillon, G., McKean, C., & Westby, C. (2020). *OSF Home Global TALEs Project Protocol 2018*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/JRT6C>

- Westerveld, M. F., & Vidler, K. (2016). Spoken language samples of Australian children in conversation, narration and exposition. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 288–298. <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1159332>
- Williamson, J. B., David, K., & John, R. D. (1977). *The research craft: An introduction to social research methods*. Little Brown and Company.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. 13, 103–128. *Cognition*, 13, 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Xue, J., Zhuo, J., Li, P., Liu, J., & Zhao, J. (2022). Characterizing macro-and micro-structures of narrative skills for Mandarin-speaking school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 96, 106199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106199>
- Yekeler, A. D., & Cengiz, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının sözsüz kitap anlatımlarında hikaye elementlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1935–1952.

EK-1 Griffith Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu ve Global TALEs Protokol Ekibinden Alınan Onay

Approved.

With kind regards,

Marleen

Marleen Westerveld, PhD, FSPA, CPSP

Associate Professor - Speech Pathology

Griffith Institute for Educational Research | **Griffith University** (Griffith Health Centre, G40 – Room 2.70)

School of Health Sciences and Social Work - HDR Convenor (Sp Path, OT, Physio)

Subject: 2020/942 - Variation Approved

GRIFFITH UNIVERSITY HUMAN RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Dear APro Marleen Westerveld

I write further to your application for a variation to your approved protocol "A global investigation into the personal narrative skills of children and adolescents" (2020/942).

This request has been considered by the Griffith University Human Research Ethics Committee (GUHREC).

The GUHREC resolved to approve the requested variation:

To add the following investigator to the research team:

Prof. Dr. İlknur Mavis
Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı
Dil ve Konuşma Terapisi Bölüm Başkanı
DILKOM Müdürü

EK-2 Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.08.2022

Protokol No: 358190

Tarih: 31.08.2022



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sağlık Bilimleri
BAŞLIK:	Tipik Gelişim Gösteren 7-10 Yaş Aralığındaki Okul Çağı Tek Dilli Türk Çocukların Kişisel Anlatı Becerilerinin Global TALES-TR Aracılığıyla Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İlknur MAVİŞ
TEZ YAZARI:	Esra YAŞAR GÜNDÜZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-3 Gönüllü Katılım Formu/ Veli Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU/ VELİ ONAM FORMU

Bu çalışma, "Tipik Gelişim Gösteren 7-10 Yaş Aralığındaki Okul Çağı Tek Dilli Türk Çocukların Kişisel Anlatı Becerilerinin Global TALES-TR Aracılığıyla Değerlendirilmesi" başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışmada çocuğunuza bir form aracılığıyla sorular yöneltilecek ve yanıtları kaydedilecektir. Çocukların sözel yanıtlarından elde edilen ölçümler doğrultusunda yapılacak olan bu çalışma, Türkçeye geçerli bir araç kazandırmak amacını taşımaktadır. Çalışma, Esra YAŞAR GÜNDÜZ tarafından yürütülmektedir. Farklı yaş gruplarından elde edilen sonuçlar dil ve konuşma terapisi alanında çalışan terapistlerin değerlendirme ve müdahale süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu sayede dil bozukluğu ve/veya öğrenme güçlüğü de dahil olmak üzere farklı gruplar için yol gösterici bir değerlendirme aracının ülkemizde kullanılabilir hale getirilmesi hedeflenmektedir.

- Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma öncesinde sizin onayınızın yanı sıra velisi/vasisi olduğunuz kişinin de sözel olarak rızası alınacaktır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, bir form aracılığıyla çocuğunuza bazı sorular yöneltilerek veriler toplanacaktır. Bu yanıtların daha sonra da kontrol edilebilmesi amacıyla görüşme esnasında video kaydı alınacaktır. Bu kayıtlar tamamen gizli tutulacak olup çalışmaya dahil olmayan kişiler ile paylaşılmayacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Söz konusu araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca, gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler depolama cihazı (harddisk) yöntemi ile korunacak ve saklanacaktır.
- Veri toplama sürecinde çocuğunuza/ size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman velisi/vasisi olduğunuz kişi çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılması durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.
- Bu çalışmaya katılmanız halinde sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir.

Gönüllü katılım formu/veli onam formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi bölümü doktora programı öğrencisi Esra YAŞAR GÜNDÜZ' e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Esra YAŞAR GÜNDÜZ
Adres: Erciyes Üniversitesi

Bu çalışmaya velisi/vasisi olduğum kişinin katılımını kendi rızamla kabul ediyorum. İstedğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak çocuğumun çalışmadan ayrılacağını biliyorum. Elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla bu tez çalışmasında ve bu çalışmadan kaynaklanacak olan yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Veli/Vasinin Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-4 Demografik Anket Formu Örnek Sayfa

Çocuğun Adı-Soyadı:		Doğum Tarihi:	
		Yaşı:	
Çocuğun Cinsiyeti:		Doğduğu Şehir:	
Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta?		Şu An Yaşadığınız Şehir:	
Çocuğunuzun okulu nasıl bir semtte? Cevabınızı daire içine alın.	Düşük / Orta / Yüksek Gelirli		
Çocuğunuzun okuldaki eğitim dil(ler)i nedir?			
Çocuğunuz aşağıdaki konularda sınıf arkadaşlarına kıyasla hangi düzeyde?			
Matematik:	☐ Ortalamanın Altında ☐ Ortalama ☐ Ortalamanın Üstünde		
Türkçe:	☐ Ortalamanın Altında ☐ Ortalama ☐ Ortalamanın Üstünde		
Dil Becerisi:	☐ Ortalamanın Altında ☐ Ortalama ☐ Ortalamanın Üstünde		
Çocuğunuz daha önce dil ve konuşma terapisi aldı mı veya şu anda alıyor mu?		Evet / Hayır	
Evet ise, sorun nedir/ neydi? Sorun çözüldü mü?			
Çocuğunuz –varsa– okulda öğrenme sorunları için herhangi bir destek aldı mı veya şu anda alıyor mu?		Evet / Hayır	
Yanıtınız evet ise, lütfen bu sorunları açıklayın:			
Çocuğunuzda işitme kaybı/engeli var mı?		Evet / Hayır	
Yanıtınız evet ise, lütfen açıklayın. Tanısı nedir, nasıl tanımlarsınız?			

EK-5 Global TALES-TR Soru ve İpuçları Örneği

3. Bana, gerçekten sinirli veya kızgın olduğun bir hikayeni anlat.

İpucu — Diğer çocuklar bana, arkadaşı ya da kardeşleri hakkında bir hikayesini anlatır. Bazen de sınıfta onları gerçekten sinirlendiren ya da kızdıran bir arkadaşını anlatırlar.

4. Bana, kendinle gurur duyduğun bir hikayeni anlat.

İpucu — Bazı çocuklar bana, bir hayvana iyilik yaptıkları ya da çok çalışıp hediye kazandıkları bir zamanı anlatırlar.



EK-6 Her Yaş Grubundan Çocukların SALT Transkripsiyon Örnekleri

“Sinirli/kızgın” anlatı örnekleri

İ.K. (7;2)

Y Bana gerçekten sinir/li veya kızF/gın ol/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç Kardeş/im1 ödev/lerÇ/im1/i (ya_da[EW]) yırt/ıyor.

Ç Kitap/larÇ/ım1/ı yırt/inca o/na çok sinir/len/iyor/um.

Y Evet çok hak/lı/sın.

Y Başka ne/lerÇ söyle/yebil/ir/sin bu/nun/la ilgi/li?

Ç Oda/m1/ı dağıt/ıyor bazen/lerÇ/i.

Ç topla/makE zorunda kal/ıyor/um.

Y Akıl/ın2/a gel/enE, ek/leE/mekE iste/diğ/in başka bir şey var mı İ.K.?

Ç (Yok[T]).

Ö.K.C (8;4)

Y Bana gerçekten sinir/li veya kızF/gın ol/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (Imm) arkadaş/larÇ/ım1/la oyun oyna/yor/du/k.

Ç Arkadaş/larÇ/ım1 bana bir tane garip bir şey yap/tı.

Ç ve konuş/aK/maO/yor/du/m.

Ç Eğer konuş/ur/sa/m cipsi kola al/makE zorunda/ydı/m.

Ç (şey işte [FP]) ben cipsi kola/yı al/incaE o/nlar deF/di ki (sen) sen yeF/yeK/meO/yecek/sin.

Ç Çünkü sihir/i biz sana yap/tı/k deF/di/ler.

Ç Ora/da çok sinir/len/miş/ti/m.

Y Anla/dı/m, hak/lı/sın sinir/len/mekE/te gerçekten.

Y Başka hatırla/dığ/ın ya da ek/leE/mekE iste/diğ/in bir şey var mı peki?

Ç (Yok [T]).

B.Ç. (9;9)

Y Bana gerçekten sinir/li veya kızF/gın ol/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (Ee) ben/imA üç/üncü sınıf/ta Elif diye bir tane arkadaş/ım1 var/dı.

Ç O/nunA (bu) para/sı3 çal/ınÇ/mış/tı.

Ç Ben/im çal/dığ/ım1/ı zan_etF/ti.

Y Aa!

Ç (Ee) ben de o gün okul/a para götür/müş/tü/m.

Ç O/nunA da galiba otuz TL/si3 mi filan kayıp_ol/muş.

Ç Ben de o zaman *okula kırk TL götür/müş/tü/m.

Ç (On/u3/nu) on/u3/nu harca/mış/tı/m ilk teneffüs.

Ç Otuz TL/m1 kal/mış.

Ç Bu ben/im çal/dığ/ım1/ı (filan[FP]) düşün/müş.

Ç Öğretmen/e şikayet etF/ti.

Y Hıhı~

Ç Öğretmen de ben/im öyle bir şey yap/maO/dığ/ım1/ı bil/diğ/i3 için bana kızF/maO/dı (hani[FP]).

Ç O yüzden>

Ç Ben çok sinir/len/di/m.

Ç (Öyle) öyle şey/lerÇ/de çok sinir/len/iyor/um.

Y Evet, hak/lı/sın gerçekten ama sinir/len/mekE/te.

Ç S*>

Y Başka hatırla/dığ/ın bir şey var mı bu/nun/la ilgi/li?

Y Ya da ek/leE/mekE iste/diğ/in?

Ç (Yok, ıh).

M.G (10;4)

Y Bana gerçekten sinir/li veya kızF/gın ol/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (Sinir/li ol/duğ/um1 bir hikaye)>

Ç (Mesela) mesela ben futbol kurs/u3/na git/iyor/um.

Y <Hıhı>~

Ç <Ben> defans ol/uyor/um genellikle.

Ç Arkadaş/ım1 da bir tane defans/tı.

Ç O mesela hiç güzel oyna/yaK/maO/yor.

Ç (Mesela[FP]) deF/yeK/yim[EM:/lim] ön/ü3/ne top gel/di ya.

Y <Hıhı>~

Ç (<Mesela>[FP]) o top/u tut/aK/maO/yor.

Ç Hemen bırak/ıyor.

Ç (Mesela[FP]) rakip oyun/cu/nunA arka/sı3/ndan git/meO/yor.

Ç Hemen bırak/ıyor [T].

Ç O/na bazen sinir/len/iyor/um.

Ç Gol yeF/yor/uz (mesela[FP]) o/ndan dolayı.

Y <Evet hak/lı/sın> <sinir/len/mekE/te>.

Ç (<Başka>)>

Ç <Mesela> ben (böyle[FP]) oyuncak/larÇ/ım1/ı falan dizF/iyor/um.

Ç Şehir gibi *bir şey yap/ıyor/um.

Ç (Sonra ee) kuzen/lerÇ/im1 var küçük (böyle[FP]) ((dört beş yaş/larÇ/ı3/nda)).

Ç O/nlar gel/ipE ora/yı yık/ıyor dağıt/ıyor.

Ç Sonra git/iyor/lar.

Y Eyvah eyvah!

Ç O/na da sinir/len/iyor/um.

Ç Bir de saklambaç oyna/yor/uz.

Ç Arkadaş/larÇ bazen (şey) hız/lı_hız/lı say/ıyor.

Ç Mesela on/dan bir an/da on beş/e geçF/iyor.

Ç Göz/ü3/nü yum/maO/yor falan.

Ç Arka/sı3/na bak/ıyor.

Ç O/na da sinir/len/iyor/um.

Y Evet, çok hak/lı/sın.

Ç (Başka da akıl/ım1/a bir şey gel/meO/yor).

Y Tamam.

“Gurur duymak” anlatı örnekleri:

İ.S (7;4)

Y Bana kendi/n2/le gurur duy/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç Ödev/lerÇ/im1/inA hepsi/ni doğru yap/tığ/ım1/da.

Y Vay çok güzel, tebrik_etF/er/im.

Ç (Teşekkür/lerÇ).

Y Başka ne/lerÇ söyle/yebil/ir/sin bu/nun/la ilgi/li?

Ç (İl başka bir şey bul/aK/maO/dı/m).

A.K. (8;11)

Y Bana kendi/n2/le gurur duy/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (İl) sınav/da derece/ye gir/diğ/im1/de.

Ç veya oku/maE yarış/ı3/nda bir/inci (ol/duğ/um1/da) ol/duğ/um1/da çok gurur duy/muş/tu/m kendi/m1/le.

Y Vay çok güzel, tebrik_etF/er/im ben de sen/i.

Ç (Teşekkür_etF/er/im).

Y Başka hatırla/dığ/ın ya da ek/leE/meke iste/diğ/in bir şey var mı?

Ç (Hayır[T]).

Ç.K (9;6)

Y Bana kendi/n2/le gurur duy/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (İl) çok mutlu ol/duğ/um1/la aynı (bir) hikaye/yi anlat/acağ/ım.

Y Tamam~

Ç (Yani[FP]) dört gol atF/mış/tı/m ya <o/nda>.

Y <Hıhı>~

Ç O/nda kendi/m1/i[EM:/le] çok (iyi) gurur duy/muş/tu/m.

Y Evet çok hak/lı/sın.

Ç Yani dünya/nınA (en iyi oyun*) en iyi oyna/yanE/ı3 gibi his_etF/miş/ti/m kendi/m1/i.

Y Evet, çok güzel/di gerçekten.

Y Tebrik_etF/er/im ben de.

Ç (Teşekkür/lerÇ).

Y Başka akıl/ın2/a gel/enE bir şey var mı peki?

Ç (Başka akıl/ım1/a gel/enE şu an/lık bir şey yok).

B.M (10;7)

Y Bana kendi/n2/le gurur duy/duğ/un bir hikaye/n2/i anlat.

Ç (Yanı[FP]) deF/diğ/im1 gibi az önce bir/inci soru/ya da ver/miş/ti/m yanlış hatırla/maO/yor/sa/m bu cevap/ı.

Ç (Yanı[FP]) kendi/m1/den bir iki yaş büyük çocuk/larÇ/la (futbol oy*) futbol oyna/yıpE[EM:/rken] (o/nlar/ın) o/nlar/ın bile bana övgü/lerÇ yağ/dırÇ/maE/sı3.

Ç Çok şey[EW] oyna/yor/sun.

Ç Aslında biz/imA seviye/miz4/de/sin.

Ç Yaş/ın2/a göre çok iyi/sin falan deF/meE/leri6 ben/im için çok büyük bir gurur kaynak/ı3.

Y Hıhı~

Ç (Bu/na da böyle cevap ver/mekE iste/yor/um).

Ç (Beş/inci soru/ya geçF/ebil/ir/iz).

Y Tamam, ek/leE/mekE iste/diğ/in bir şey yok/sa geçF/eK/lim.

Ç (%Haa) bir tane daha var aslında ek/leE/mekE iste/diğ/im1.

Y <Hıhı merak etF/ti/m>.

Ç (<Kusur/a bak/maO/yın5>).

Ç (Şey) ben teneffüs/lerÇ/de de genel/de futbol oyna/yor/du/m.

Ç Biz/imA sınıf/ta bir tane kız var/dı.

Ç Çok çalışkan/dı.

Ç (Dört/üncü sınıf pardon şey ı) ((beş/inci sınıf/ta)).

Y Hı hı.

Ç Ben teneffüs/lerÇ/de futbol oyna/yor/du/m ya bu yıl hep ilk dönem.

Ç (Şey ı) o da teneffüs/lerÇ/de bile ders çalış/ıyor/du.

Ç (Hep) hep ben/i gıcık etF/iyor/du yazı/lı/da sen/den yüksek al/acağ/ım falan diye.

Ç Ama yazı/lı/da da o/na on beş puan fark atF/miş/ti/m.

Y Ooo!

Y Güzel.

Y Tebrik_etF/er/im.

Ç (Öyle de bir anı/m1 ol/muş/tu).

Y Evet, çok da güzel <XX>.

Ç (<Beş/inci soru/ya> şimdi geçF/ebil/ir/iz temel/li ol/arakE).

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Esra YAŞAR GÜNDÜZ

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi:

- 2012-2016, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (Lisans).
- 2017-2020, İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans).
- 2020- 2024, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı (Doktora).

Mesleki Geçmişi:

- 2018 - Halen, Araştırma Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü.

Bilimsel Faaliyetleri

Ulusal ve Uluslararası Dergilerde Basılan Yayınları:

- Şimşek, K.N., Günhan Şenol, N.E., Birol, N.Y., & Yaşar Gündüz, E. (2024). Investigation of Communicative Behaviors and Communication Functions of Turkish Individuals with Autism Spectrum Disorder through Communication Matrix. International Journal of Developmental Disabilities, 1-16.
- Birol, N.Y, Yaşar Gündüz, E., & Tosun, S. (2024). Knowledge of Speech and Language Therapists about Drugs Related to Speech, Language, Voice and Swallowing Disorders. Revista de Investigación en Logopedia, 14(1). <https://doi.org/10.5209/rlog.90735>
- Birol, N.Y., & Yaşar Gündüz, E. (2024). Disaster Management for People with Communication Disorders: Lessons Learned from the 2023 Earthquakes in Türkiye. Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi, 7(1), 1-20.

Maviş, İ., & Yaşar-Gündüz, E. (2023). Evaluating the Personal Narrative Skills of Monolingual Turkish-Speaking 7-and 10-Year-Old Children with Typical Development through Global TALEs: A Pilot Study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 382-392.

Yaşar, E., Günhan Şenol, N.E., Ertürk Zararsız, G., & Birol, N.Y. (2022). Adaptation of the Aphasia Impact Questionnaire-21 into Turkish: Reliability and validity study. *Neuropsychological Rehabilitation*, 32(7), 1550-1575.

Sözlü ve Poster Bildirileri:

Birol, N.Y., & Yaşar Gündüz, E. (2023). 17q11.2-q12 Mikrodelesyon Sendrom Tanılı Bir Olgunun Dil ve Konuşma Özellikleri: Olgu Sunumu. 7. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, 5-8 Ekim 2023, Eskişehir. (Sözlü Bildiri).

Yaşar Gündüz, E., Maviş, İ., & Westerveld, M.F. (2023). Kişisel Anlatı Değerlendirmesinde Güncel Bir Araç: Global TALEs Protokolü. XI. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, 19 - 21 Mayıs 2023, İstanbul. (Sözlü Bildiri).

Yaşar, E., Günhan Şenol, N.E., Ertürk Zararsız, G., Demir, H., & Baydemir, R. (2021). Afazi Etki Ölçeği-21: Türkçe Pilot Çalışması. 2nd International Congress of Multidisciplinary Studies in Medical Sciences, 13-14 Şubat 2021, Ankara. (Sözlü Bildiri).

Panelist/Davetli Konuşmacı Görevleri:

Yaşar Gündüz, E. (2023). Global TALEs: Kişisel Anlatı Değerlendirmesi. Cumhuriyetin 100. Yılında Dil Bozuklukları Sempozyumu, Eskişehir (Panelist).

Yaşar Gündüz, E. (2023). Afazide Hayata Katılım Odaklı Müdahale Yaklaşımları. Kapadokya Üniversitesi Bölüm Etkinlikleri, Nevşehir (Davetli konuşmacı).

Kitaplar ve Kitap Bölümleri:

Maviş, İ., Tunçer, A.M., Selvi Balo, S., Özdemir, Ş., Tokaç Scheffer, S.D., Yaşar Gündüz, E., & Günhan Şenol, N.E. (2024). Kapsamlı Afazi Testi Türkçe Versiyonu (CAT-TR). Detay Yayıncılık, ISBN:978-605-254-853-0.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

2020, Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği

