



T.C.

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİL BOZUKLUĞU EŞLİK EDEN VE ETMEYEN KONUŞMA SESİ
BOZUKLUĞU İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
ANLATI VE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Eda KEREK

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ**

İSTANBUL-2024

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ ANABİLİM DALI
DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİL BOZUKLUĞU EŞLİK EDEN VE ETMEYEN KONUŞMA SESİ
BOZUKLUĞU İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN
ANLATI VE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Eda KEREK

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ**

İSTANBUL-2024

ÖZET

DİL BOZUKLUĞU EŞLİK EDEN VE ETMEYEN KONUŞMA SESİ BOZUKLUĞU İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANLATI VE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada dil bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği konuşma sesi bozukluğu olan çocukların anlatı ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2. sınıfa giden 8 yaş grubunda 20 dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu (KSB+DB) olan, 20 dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan ve 20 tipik gelişim gösteren (TGG) olmak üzere 60 katılımcı dâhil edilmiştir. Veriler toplanırken “*Katılımcı Bilgi Formu*”, “*Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST)*”, “*Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL)*”, “*Kurbağa Neredesin? Resimli Öykü Kitabı*”, “*Öykü Anlatma Değerlendirme Formu*”, “*Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)*” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 25.0 paket program kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplarda okuma-yazma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=0,00$). En yüksek puan TGG grubu en düşük puan ise KSB+DB grubu tarafından alınmıştır. Anlatı puanlarında ise KSB+DB ile KSB grubu arasında ($p=0,00$) ve KSB+DB ile TGG grup arasında ($p=0,00$) anlamlı fark bulunmuştur. Ancak KSB ile TGG grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=0,2$). Anlatı becerilerinde de en yüksek performans gösteren grup TGG en düşük performans gösteren grup ise KSB+DB grubudur. Bütün gruplarda OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu arasındaki ilişki incelenmiş yalnızca KSB grubunda OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu arasında güçlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($p=0,00$; $r=0,7$). KSB+DB ve TGG grupta anlamlı ilişki görülmemiştir. Anlatı puanlarının dil ve okuma-yazma becerisi arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği bulunmuştur. KSB ve KSB+DB olan çocukların anlatı ve okuma-yazma becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından düşük performans gösterdiği ve KSB ve KSB+DB olan çocuklarda yapılan bilimsel ve klinik çalışmalarda bu çalışmaların göz ardı edilmemesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Sesi Bozukluğu, Dil bozukluğu, Anlatı, Okuma-Yazma, Aracılık

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF NARRATIVE AND LITERACY SKILLS IN CHILDREN WITH SPEECH SOUND DISORDERS WITH AND WITHOUT LANGUAGE DISORDER COMPARED TO TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

The purpose of this study is to examine and compare the narrative and literacy skills of children with speech sound disorders (SSD), with and without accompanying language impairment. The study included 60 participants, all 8-year-olds attending 2nd grade: 20 children with SSD accompanied by language disorder (SSD+LD), 20 children with SSD without language disorder (SSD), and 20 typically developing (TD) children. Data were collected using the *"Participant Information Form"*, *"Articulation-Phonological Test"*, *"Test of Language Development-Primary Fourth Edition – TR (TOLD: P4-TR)"*, *"Frog Where Are You? Story Book"*, *"Narrative Assessment Form"*, and *"Reading and Writing Assessment Battery"*. Statistical analysis of the collected data was performed using the SPSS 25.0 software package. Significant differences were found among the reading and writing scores of the groups ($p=0.00$). The highest scores were acquired by the TD group, while the lowest scores were observed in the SSD+LD group. In terms of narrative scores, significant differences were found between the SSD+LD and SSD groups ($p=0.00$), and between the SSD+LD and TD groups ($p=0.00$). However, no significant difference was found between the SSD and TD groups ($p=0.2$). The TD group exhibited the highest performance, while the SSD+LD group demonstrated the lowest performance in narrative skills. The relationship between the *"Reading and Writing Assessment Battery"* and the *"Narrative Assessment Form"* was examined across all groups. *"Reading and Writing Assessment Battery"* and the *"Narrative Assessment Form"* was examined across all groups. A significant correlation was found only in the SSD group ($p=0.00$; $r=0.7$), whereas no significant correlation was observed in the SSD+LD and TD groups. It was found that narrative scores partially mediated the relationship between language and literacy skills. The findings suggest that children with SSD and SSD+LD perform lower in narrative and literacy skills compared to their typically developing peers. Therefore, it is important not to overlook these factors in scientific and clinical studies involving children with SSD and SSD+LD.

Key Words: Speech Sound Disorder, Language Disorder, Literacy, Narrative, Mediation

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitim hayatım boyunca bilgisi ve emeğini örnek aldığım, tez sürecinde de sabırla yol gösteren ve emek veren sayın hocam değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ'a,

Hem lisans sürecinde hem yüksek lisans sürecinde ihtiyaç duyduğumuzda hiçbir zaman yanıtız bırakmayan tüm samimiyetiyle her zaman yardımcı olan ve tez jürisi davetimi de kırmayan sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Nurcan ALPÜRAN KOCABIYIK'a, davetimi kırmayıp tez jürimde yer almayı içtenlikle kabul eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Maral YEŞİLYURT'a,

Lisans ve yüksek lisans sürecim boyunca her problemimde yanımda olan desteğini, yardımını ve en çok da dostluğunu her zaman hissettiğim çok değerli arkadaşım ve meslektaşım Meryem TAŞDABAN'a, lise hayatımdan itibaren her zorluğumda yanımda olan desteğini ve içten dostluğunu her zaman hissettiğim çok değerli arkadaşım ve meslektaşım Ayşe ÖZTÜRK'e,

Tez sürecimin başından sonuna kadar hem teorik hem pratik hem psikolojik desteği ile yanımda olan, yardıma ihtiyacım olduğu anda beni yanıtız bırakmayan çok değerli arkadaşım ve meslektaşım Alperen ŞENTÜRK'e,

Araştırmama gönüllü olarak katılan tüm çocuklara ve ailelerine,

Bu günlere gelmemde en büyük emeği veren canım destekçilerim ve yol göstericilerim annem Emine KEREK'e, babam Hamit KEREK'e; yalnızca varlıklarıyla bile beni mutlu ve motive eden canım kardeşlerim Enes Yasin KEREK, Ali Kaan KEREK ve Meryem Ela KEREK'e,

Tüm aileme ve tüm dostlarıma,

Sonsuz teşekkür ederim.

BEYAN FORMU

Bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

12.08.2024

Eda KEREK



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
BEYAN FORMU	iv
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
SİMGELEr VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1.GİRİŞ	1
2.GENEL BİLGİLER	4
2.1. Konuşma Sesi Bozukluğu	4
2.1.1 Konuşma Sesi Bozukluğunun Sınıflandırılması.....	5
2.2 Okuma.....	6
2.2.1 Okuma ve Konuşma Sesi Bozukluğu	8
2.3 Anlatı	11
2.3.1 Anlatı Gelişimi	13
2.3.2 Anlatı ve Konuşma Sesi Bozukluğu	14
2.3.3 Anlatı ve Okuma.....	16
3. GEREÇ VE YÖNTEM	19
3.1. Araştırmanın Modeli.....	19
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	19
3.2.1. Katılımcı Kriterleri	20
3.3. Veri Toplama Araçları	23
3.3.1 Katılımcı Bilgi Formu.....	23
3.3.2. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL).....	23
3.3.3 Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB).....	24
3.3.4. Kurbağa Neredesin? (Frog Where Are You?) Adlı Resimli Çocuk Kitabı	24
3.3.5 Öykü Anlatma Değerlendirme Formu	25
3.4. Verilerin Toplanması	25
3.5. Verilerin Analizi.....	26
4.BULGULAR	27
4.1. Katılımcıların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'na İlişkin Bulguları	27

4.1.1. Katılımcılarının Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'na İlişkin Betimleyici Analizleri	27
4.1.2. Grupların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Puanları Arası Farklarına İlişkin Bulgular	28
4.2. Katılımcıların Okuma Yazma Bataryası (OYAB)'na İlişkin Bulguları	31
4.2.1. Katılımcılarının OYAB'a İlişkin Betimleyici Analizleri.....	31
4.2.2. Grupların OYAB Puanları Arası Farklarına İlişkin Bulgular	34
4.3. Katılımcıların OYAB Düzeyleri ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	36
4.4. TODİL ve OYAB Arasındaki İlişkiye Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nun Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular	39
5.TARTIŞMA	41
5.1. Anlatı Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi	41
5.2. OYAB Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi	43
5.3. Okuma Yazma ve Anlatı Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların İncelenmesi.....	44
5.4. Okuma Yazma ve Anlatı Arasında Aracılık Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
6.1. Sonuçlar	51
6.2. Sınırlılıklar	51
6.3. Öneriler	52
6.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	52
6.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler	53
KAYNAKLAR	54
EKLER	65
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	65
Ek 2. Katılımcı Bilgi Formu	66
Ek 3. Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL)	67
Ek 4. Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)	68
Ek 5. “Kurbağa Neredesin?” (Frog Where Are You?) İsimli Resimli Öykü Kitabı	69
Ek 6. Öykü Anlatma Değerlendirme Formu.....	70



TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri.....	22
Tablo 2: Katılımcıların ebeveynlerinin yaş ve gelir ortalamaları	22
Tablo 3: KSB+DB, KSB, TGG gruplarının TODİL bileşik indeks performans istatistikleri.....	22
Tablo 4: Grupların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performans istatistikleri	27
Tablo 5: Gruplar arası Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performansı farklılıklarına yönelik bulgular	28
Tablo 6: Gruplar arası Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performans farklarına yönelik Tukey Testi sonuçları.....	29
Tablo 7: Grupların OYAB alt testlerine yönelik betimleyici istatistikleri	31
Tablo 8: Grupların OYAB ölçeğinin alt ana testlerinin dağılımına yönelik betimleyici istatistikleri.....	33
Tablo 9: Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına yönelik bulgular	34
Tablo 10: Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına yönelik Tukey Testi bulguları.....	34
Tablo 11: KSB+DB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	36
Tablo 12: TGG grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	37
Tablo 13: KSB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	37
Tablo 14: Katılımcıların TODİL puanları ile OYAB puanları ilişkisinde Öykü Anlatma Değerlendirme formu etkisine yönelik bulgular	39

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1: Temel aracılık modeli	47
Şekil 2: Mevcut çalışmadaki aracılık modeli	48



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)

ASHA: Amerikan Konuşma ve İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association)

ÇÇKA: Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi

DB: Dil Bozukluğu

DSM-5: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

f: Frekans

KSB: Konuşma Sesi Bozukluğu

max: Maksimum

min: Minimum

n: Kişi Sayısı

NRP: National Reading Panel

OYAB: Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası

p: Anlamlılık Değeri

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

ss: Standart Sapma

SST: Sesletim ve Sesbilgisi Testi

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

TODİL: Türkçe Okul Çağı Dil Değerlendirme Testi

ort: Ortalama

1. GİRİŞ

İnsanlar iletişim kurma ihtiyacı ile doğmaktadırlar. İletişim becerisi şemsiye bir terimdir ve dil konuşma becerilerini de içermektedir (Topbaş, 2011). Konuşma; solunum, fonasyon, rezonans, artikülasyon süreçlerini içermektedir (Roseberry-Mckibbin ve Hedge, 2010). Karmaşık bir süreç olan konuşma; anatomi, fizyoloji, beyin gelişimi sürecinde ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 2011). Konuşma sesi bozukluğu ise yaşa uygun konuşma seslerinin üretiminin gecikmesi olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve ark., 2015). Mcleod ve Harrison'a göre (2009) çocukluk döneminde en sık görülen bozukluktur ve okul öncesi çocuklarda % 10-15 sıklıkta görülmektedir.

Tambayraja (2020) fonolojik temelli konuşma sesi bozukluğuna sahip olan çocukların sözcükleri çözümlmek için önemli olan yazı-fonem bağlantılarını anlama ve uygulamada zorluk yaşama riskinin olduğunu belirtmektedir. Okuma yazma becerisi de bireyin yaşamı boyunca öğrenme süreçleri için önemli bir beceridir. Okuma-yazma becerisi hem daha sonraki akademik başarı, bilişsel gelişim ve sosyal yaşam için önemli rol oynamaktadır (Duncan ve ark., 2007; Neuman ve Celano, 2012; Snow ve Matthews, 2016). Bazı çalışmalar KSB'li çocuklardaki okuma yazma sorunlarının kısa süreli olduğunu belirtse de (Hayiou-Thomas ve ark., 2017) bazı çalışmalar ilkokul döneminde yani okuma yazmayı öğrenme sürecinde güçlük yaşayan bireylerin; ilerideki akademik dönemlerde daha az okuma eğiliminde olduklarını bu sebeple okuma becerilerini daha az geliştirdiklerini bildirmektedir (Cain ve Oakhill, 2011). Alanyazında KSB olan çocukların yaşayabilecekleri okuma güçlüklerinin sıklığını inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu ifade edilmiştir (Tambayraja, 2020). Fakat KSB'ye dil bozukluğu eşlik ettiğinde okuma yazma problemlerinin riskinin arttığı belirtilmektedir (Nathan ve ark., 2004). KSB'ye genellikle dil bozukluğunun eşlik ettiği bilinmektedir (Eadie ve ark., 2015). KSB olan çocukların okuma güçlüğü riskinin yüksek olduğu ve dil bozukluğu eşlik ettiğinde riskin arttığı belirtilmektedir (Lewis ve ark., 2018; Sices ve ark., 2007).

Erken dönemdeki anlatı becerilerinin ilerdeki okuma becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Piasta ve ark., 2018). Anlatı becerileri çocukların iletişimsel becerilerini değerlendirilmesi adına araştırmacılar ve klinisyenler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Botting, 2002). Anlatı becerisi olayları nedensel ve zamansal ilişkilere göre açıklamaktır (Graesser ve ark., 1997). Anlatı becerisi, çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal becerilerine dair bilgi sunmaktadır (Liles, 1993). Araştırmalara göre çocuklar 5 yaşından

itibaren anlatı oluşturabilmektedir (Kemper ve ark., 1995) ve erken dönemdeki anlatı becerilerinin daha sonraki okuma yazma becerileri arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Griffin ve ark., 2004; Nicolopoulou ve ark., 2015; Suggate ve ark., 2013). Ayrıca araştırmalar anlatı becerisinin akademik öğrenme için oldukça önemli olduğunu, okul öncesi ve okul çağı döneminde ileri dönemdeki dil ve okuryazarlık yeteneğinin büyük bir yordayıcısı olduğu göstermektedir (Bishop ve Edmundson, 1987; McCabe ve Rollins, 1994). Okul öncesi dönemdeki anlatı becerilerinin daha sonraki okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Griffin ve ark., 2004). Ayrıca KSB’li çocukların ifade edici dil becerilerinde görülebilecek düşük performansın anlatı becerisi performansını etkileyebileceği düşünülmektedir (Oriti, 2020).

KSB olan çocukların okuma yazma becerilerinde problem yaşama risklerinin yüksek olduğu belirtilmiştir ancak KSB ve anlatı becerileri hakkında çalışma sayısı kısıtlıdır. Alanyazın incelendiğinde anlatı becerilerinin ileri dönemdeki okuma-yazma becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda hem KSB’de anlatı becerilerinin incelenmesi hem de anlatı becerisi ile okuma yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Çalışmanın amacı konuşma sesi bozukluğuna sahip çocukların anlatı ve okuma becerilerinin incelenmesidir. Çalışmanın amacı kapsamında dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların anlatı ve okuma yazma puanları incelenmiştir. Ayrıca dil ve okuma yazma puanlarına anlatı becerisinin aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenecektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), ve dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanlarının betimsel istatistikleri nasıldır?

- 1.1.** Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2.** Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların Okuma Yazma Bataryası (OYAB) puanları betimsel istatistikleri nasıldır?
- 2.1.** Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların Okuma-Yazma Bataryası (OYAB) puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3.** Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu ve OYAB becerileri arasında ilişki var mıdır?
- 4.** Dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) katılımcıların TODİL puanları ve OYAB puanları arasındaki ilişkiye Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanlarının aracılık etkisi var mıdır?

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde konuşma sesi bozukluğu (KSB), KSB’de sınıflandırma, okuma, KSB ve okuma, anlatı, anlatı gelişimi, anlatı ve konuşma sesi bozukluğu, anlatı ve okuma hakkında alanyazın çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Konuşma Sesi Bozukluğu

Konuşma sesi bozukluğunu (KSB) ise Amerika Dil, Konuşma ve İşitme Derneği’ne (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2024) göre fonolojik sistemin bir aşamasında ortaya çıkabilecek bozulma veya gecikme olarak tanımlanmaktadır. Konuşma seslerinin fonolojik temsilinde, motor üretiminde, algılanmasında veya bunların kombinasyonundaki bozulmaları içermektedir. Lewis ve ark., ise (2015) KSB’yi anadiline özgü seslerin belirli yaş aralıklarında edinilmesi gereken seslerin üretimi ve ardışık sıralama kurallarının öğrenilmesinde yaşanan zorluk olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda konuşma sesi bozukluğu değerlendirmelerinde çocuğun yaşına uygun sesleri edinip edinemediği göz önünde bulundurulmaktadır.

Alanyazında KSB’nin çocuklarda yaygın görülen bir konuşma bozukluğu olduğu belirtilmiştir (Law ve ark., 2000; Mullen ve Schooling, 2010). Geirut’a göre (1998) fonolojik bozukluk okul çağı ve okul öncesi dönemde en sık görülen yaygın iletişim engellerindendir. Wren ve ark., (2016) yaptıkları çalışmada 8 yaş grubunda KSB prevalansının %3.6 olduğunu belirtmişlerdir. 2015 yılında Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise 4-5 yaş grubunda KSB prevalansı %23.8 olarak bulunmuştur (Eryılmaz, 2015). Maviş ve Topbaş (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise dil ve konuşma bozukluğu için en sık başvuran grubun KSB’li grup olduğu görülmüştür. KSB’li çocuklar dil ve konuşma bozukluğu olan çocuk grubunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Afshar ve ark, 2017).

KSB terimi ise yıllar içinde değişim göstermiştir. İlk yıllarda artikülasyon bozukluğu terimi ile ifade edilmiş, fonolojik bozukluk kavramı ise ilerleyen yıllarda dahil edilmiştir. En son halinde ise KSB; artikülasyon bozukluğu, fonolojik bozukluk ve türlerini de içeren şemsiye terim haline gelmiştir (Bowen, 2015; Waring ve ark, 2013) ve güncel alanyazında tek bir çatı altında kullanılmaktadır (Bowen, 2015; Dodd, 2014).

2.1.1 Konuşma sesi bozukluğunun sınıflandırılması

KSB'li çocukların bozukluk profilleri birbirinden oldukça farklıdır. KSB'nin sınıflandırması ise geçmiş yıllardan günümüze kadar farklı yaklaşımlar ile yapılmıştır. Ancak sınıflandırılması konusunda ortak bir görüş elde edilemediği belirtilmiştir (Waring ve Knight, 2013).

ASHA (2024) KSB'yi fonksiyonel ve organik olarak ayırmıştır. Fonksiyonel KSB, idyopatik gruptur ve artikülasyon bozukluğu ile fonolojik bozukluğu içermektedir. Organik KSB ise temelinde motor-nörolojik, yapısal, duyuşal-algısal sebeplere bağı gelişimsel veya edinilmiş KSB grubunu içermektedir. Dizartri, apraksi, yarık dudak-damak ile diğor ofofasiyal anomaliler, travma veya cerrahiye bağı yapısal bozulmalar, işitme kaybı organik KSB altındadır.

Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Beşinci Baskı (Diagnostic Statistical Manual, Fifth Edition [DSM-5])' ya göre konuşma sesi bozukluğu tanısının konulması için şu kriterler gerekmektedir;

- Sözel iletişimi engelleyen, anlaşılabilirliği düşük veya fonem hatalarının olduğı konuşma,
- Sosyal katılım, akademik performans, mesleki performanstan herhangi biri ve kombinasyonlarını etkilemesi,
- Semptomlarının başlangıcının çocukluk çağı dönemine dayanması,
- Ve bu semptomların travmatik beyin hasarı (TBH) da dâhil olmak üzere herhangi bir tıbbi veya nörolojik durumla açıklanmaması (Amerikan Psikiyatri Birliğı) (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Dodd ise sınıflanmasında ayırıcı tanıyı kolaylaştıracak psikolinguistik yaklaşımı temel almış ve beş alt sınıf tanımlamıştır (Dodd, 2014).

A. Artikülasyon Bozukluğu

Konuşma seslerinin bazılarının üretiminde yaşanan problemdir. Çocuk belirli fonemleri üretememektedir. KSB grubunun % 12'sini oluşturduğı belirtilmiştir. Seslerin izole, sözcük ve cümle içinde, taklit ile üretiminde bozulmalar mevcuttur (Dodd, 2014).

B. Fonolojik Gecikme

TGG çocukların fonolojik gelişim aşamalarını kronolojik yaşından daha geriden takip eden gruptur ve KSB'nin %55'ini oluşturmaktadır (Dodd, 2014).

C. Tutarlı Fonolojik Bozukluk

Çocuğun hataları gelişimsel değildir tipik gelişim aşamalarını takip etmez ve anormaldir. Beklenmedik hata örüntüleri bulunmaktadır. Yapılan fonolojik işlem hataları tutarlıdır. Dilin fonolojik sistemini anlamakta zorluk yaşamaktadırlar. KSB'nin %20'si bu gruptan oluşmaktadır (Dodd, 2014).

D. Tutarsız Fonolojik Bozukluk

Çocuğun hataları tipik gelişim aşamalarını takip etmez. Hata örüntüleri tutarsızdır ve gelişimsel değildir. Fonolojik işlemler çeşitlilik göstermektedir. Yani çocuk bir sözcüğün üretimini tekrarlı denemelerde farklı/tutarsız üretmektedir. Konuşma seslerinin üretiminin tutarsızlığı %40 veya üstüdeyse bu grupta yer almaktadır. KSB'li grubun %10'u tutarsız fonolojik bozukluktan oluşmaktadır (Dodd, 2014).

E. Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi

KSB'li grubun %3'ü bu gruptan oluşturmaktadır. Tanı kriterlerinde tam olarak bir anlaşma sağlanmamıştır. Herhangi bir nörojenik kökeni olmamasına rağmen motor planlama, programlama ve yürütme aşamasında güçlükler bulunmaktadır. Tutarsız hata paternleri görülmektedir. Praksis öğrenilmiş bir hareketin planlanması ve programlanması anlamına gelmektedir. Apraksi ise bu düzeydeki bozulmaları içermektedir. Tekrarlı üretimlerde tutarsız ünlü ve ünsüz hataları, bozulmuş ko-artikülasyon ve bozulmuş prozodi karakteristik özelliklerindedir (ASHA, 2007; Dodd, 2014).

2.2 Okuma

Okuma, duyu organlarının çevresel uyaranlardan alınan bilgiyi şifrelemesi ile başlar ve zihnin sembollerle kodlanan harfleri, düşünceleri temsil edecek biçimde

anlamli kelime ve cümlelere dönüştürme gibi daha üst düzey bilişsel işlevleri yerine getirmesidir (Steinman ve ark. 2006).

Okuma gelişimi Chall (1983) tarafından 6 aşamada açıklanmıştır. Okuma öncesi dönem 0-6 yaş arasındadır. Bu aşamada çocuk okuma oyunları yapar, tanıdık sözcükleri gördüğünde anlar, fonolojik farkındalık becerileri gelişir ve harfleri yazmaya başlayabilirler. İlk aşama ise 1-2. sınıfı kapsayan 6-7 yaş aşamasıdır. İlk okuma ve çözümleme dönemi olarak geçer. Bu aşamada artık çocuklar sesler ile seslerin sembolleştirilmiş hali olan harfleri eşleştirebilirler ve basit düzey kitapları okuyabilirler. İkinci aşama 2-3. sınıfı içeren 7-8 yaş dönemidir. Doğruluk ve akıcılık dönemi olarak geçer. Çocuk tanıdık kitapları okuyabilir ve okuma akıcı hale gelmeye başlar. Üçüncü aşama 4-8. sınıfı içeren 8-14 yaş dönemidir. Bu dönemde çocuk okumayı yeni bilgiye erişmek, öğrenmek için bir araç olarak kullanır. Dördüncü aşama ise 9-12. sınıfları içeren 15-18 yaş kapsar. Çoklu bakış açıları dönemi olarak geçer. Çocuk farklı bakış açıları içeren metinleri okur ve karşılaştırma yapar. Son aşama ise 18 yaş üstünü kapsar, inşa etme-yeniden inşa etme/yapılandırma dönemidir. Bu aşamaya göre insanlar yaşamları boyunca okurlar ve var olan bilgilerini okuma aracılığı ile geliştirirler. Okuma gelişimi dönemlerinin herhangi bir aşamasında aksaklık/gecikme yaşayan çocukların ileri dönemdeki okuma becerisi etkilenmektedir.

Okuma becerisi alanyazında 2 ana boyutta ele alınmaktadır; okuduğunu anlama, akıcı okuma. Akıcı okuma; sözcüklerin hızlı ve otomatik bir şekilde tanınmasıdır ve doğruluk, hız, prozodi olmak üzere 3 beceriye dayandırılır. Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP]) (2000), akıcı okumayı metni hızlı, doğru ve uygun vurgulama ile ifade etme becerisi olarak tanımlanmıştır. Okunan sözcüklerin doğru ve otomatik bir şekilde çözümlenmesi ile akıcı okumanın temeli oluşmaktadır (Hudson ve ark., 2009). Okuma becerisinde otomatiklik; doğru bir biçimde, uygun hızda ve eforsuz sözcük tanıma olarak ifade edilmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974).

Bireyin çözümleme sürecinin daha otomatik olarak gerçekleşmesi için sözcük tanıma sürecinin hızlı ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Rasinski ve ark., 2012). Prozodik okuma da okuduğunu anlama ile ilişkilidir (Seçkin-Yılmaz, 2017). Prozodisi zayıf olan okuyucular sözcükler uygun olmayan bir şekilde gruplarlar, anlamsız gruplamalar sebebiyle okuduklarını anlama güçleşmektedir (Hudson ve ark., 2005). Akıcı okuma okuduğunu anlama becerisi için önkoşuldur (Baştuğ ve Akyol,

2012). Akıcı okuma gerçekleşirken kelimeler otomatik olarak tanınmakta ve aynı anda anlam kurulmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Ateş ve Yıldırım (2014) akıcı okuma becerisi daha iyi olanların olmayanlara göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Akıcı okuma becerisi düşük olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinin de düşük olacağı beklenmektedir (Baydık, 2014). Okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında çift yönlü bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Balçık-Gelir, 2021). Okuduğunu anlama, bireyin hayatın her alanında yaşamı boyunca gerçekleşecek öğrenme süreçlerinin araçlarından biridir. Okuduğunu anlama için akıcı okumaya ek sözcük bilgisi de önemli bir boyuttur. Metnin anlaşılması, metinde geçen sözcüklere bağlıdır ve on sözcükten en az dokuzunun bilinmesi gerekmektedir. (Hirsch, 2003; Oakhill ve ark, 2005). Furqon (2013) 2. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada sözcük bilgisi yüksek olan katılımcıların okuduğunu anlamada başarılı oldukları ve aralarında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Bir metaanaliz çalışmasında ise sözcük bilgisini arttırmanın okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili olduğu belirtilmiştir (Elleman ve ark, 2009). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Bahap- Kudret ve Baydık, 2016). 2017 yılında KSB'li ve TGG bireyler ile yapılan bir çalışmada fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmaya katılan KSB'li bireylerden %33'ünün hem sözcük bilgisi hem fonolojik farkındalık becerilerinde gecikme yaşadıklarını belirtmişlerdir (Seo ve ark, 2017). Yine KSB'li bireyler ile yapılan bir çalışmada fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur (Benway ve ark, 2021).

2.2.1 Okuma ve konuşma sesi bozukluğu

Çözümleme ve hızlı otomatik isimlendirme okuma becerisinde kritik bir öneme sahiptir. Bu becerilerin de fonolojik farkındalığı da içeren güçlü fonolojik becerilere bağlı olduğu bilinmektedir. Fonolojik temelli KSB grubunun sözcükleri çözümlemek için gereken yazı-fonem bağlantılarını anlama ve uygulamada zorluk yaşama riski göz önünde bulundurulmalıdır (Tambayraja, 2020). Ancak bazı çalışmalar KSB'li çocuklardaki okuma yazma sorunlarının kısa süreli olduğunu ve okuma sürecinin başında sorun oluştursa da uzun süreli olmadığını ifade etmektedir (Hayiou-Thomas ve ark., 2017). Young ve ark., (2002) yaptıkları çalışmada sadece KSB öyküsü olan ve KSB+DB öyküsü

olan yetişkinlerin dil ve okuma becerilerini incelemişlerdir. Yalnızca KSB öyküsü olan grup KSB+DB olan gruba göre daha iyi ve TGG gruba göre yakın bir performans göstermiştir ancak kelime okuma görevlerinde TGG gruptan daha kötü performans göstermişlerdir. Geniş bir örnekleme okul öncesi dönemde yapılan bir çalışmada (n=604) okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocuklar incelenmiştir. Bu çocukların fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme, harf tanıma ve cümle tekrarı becerilerinin okuma güçlüğü riskiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Catts ve ark, 2005). Tambyraja ve ark. (2023) da fonolojik işleme teorisine göre okuma becerisinin fonolojik odaklı üç temel beceriyi gerektirdiğini belirtmiştir. Bunlar; fonolojik farkındalık, hızlı otomatik isimlendirme ve sözel kısa süreli bellek. Bu amaçla Tambyraja ve ark., (2023) yaptıkları çalışmada konuşma terapisi alan 157 okul çağı çocuğu zayıf ve iyi okuyucular olarak ayırmıştır. Çalışmanın sonuçlarında KSB'li çocuklarda fonolojik işlem becerilerinin okumayı desteklediğini belirtmişlerdir. Ancak çalışmada KSB'nin türü ve şiddeti dikkate alınmamış ve eşlik edebilecek dil bozukluğu göz önünde bulundurulmamıştır. Çocukların fonolojik profillerinin dikkate alındığı çalışmalarda daha farklı sonuçlar gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca okuma öğretimi daha da karmaşık hale gelince çocukların fonolojik farkındalık ve fonolojik kısa süreli bellek becerilerine daha fazla bağımlı hale geleceği ve daha fazla zorluk yaşamaya başlama olasılığının olduğu belirtilmiştir. Apel ve Lawrance (2011) 1. Sınıfa giden TGG ve dil bozukluğu olmayan KSB'li çocuklarla yaptıkları çalışmada okuma becerisi için önemli becerilerden olan morfolojik farkındalık, fonemik farkındalık harf bilgisi, alıcı dil, sözcük okuma ve heceleme becerilerini incelediklerini belirtmişlerdir. KSB'li çocukların morfolojik farkındalık, fonemik farkındalık, sözcük okuma ve heceleme görevlerinde anlamlı düzeyde düşük performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki grupta da sözcük okuma seviyesinde morfolojik farkındalık ve heceleme arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Peterson ve ark., (2009) geniş bir örnekleme önce 5-6 yaş daha sonra 7-9 yaşında inceleyerek boylamsal bir çalışma yapmışlardır. KSB grubunda güçlü oranda okuma güçlüğü görülmüştür. KSB'nin kalıcılığını da fonolojik farkındalık ile ilişkilendirmiştir. KSB öyküsünün okuryazarlık zorluklarını yordadığını ve dil bozukluğu eşlik ettiğinde daha güçlü yordadığını sunmuşlardır. Ancak sadece fonolojik bozukluğun şiddetinin okuryazarlığı etkilemediğini diğer bilişsel faktörlerle etkileşimde olduğunu belirtmişlerdir. 2004 yılında yapılan bir çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocukların erken okuryazarlık değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında halen KSB olan ve geçmişte KSB öyküsü olan çocukların dil bozukluğu eşlik etmese dahi TGG akranlarına

göre fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerisi açısından yüksek riskte olduğunu bulmuşlardır. Dil bozukluğu eşlik eden grupta farkın daha belirgin olduğunu sunmuşlardır. KSB'li çocukların çözümleme becerisi açısından risk potansiyeline sahip olduklarını belirtmişlerdir (Raitano ve ark., 2004).

Tambyraja ve ark., (2020) KSB'li çocukların okuma problemlerinin yordayıcılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocukların hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik farkındalık ve konuşma üretimlerini incelemişlerdir. KSB'li çocukların %25'inden fazlasının sözcük çözümleme de düşük performans gösterdiği ve riskin akademik yıl boyunca devam ettiği görülmüştür. Fonolojik farkındalık becerileri ve KSB'nin/fonolojik bozukluğun derecesinin okuma güçlüğüne güçlü yordayıcıları olabileceğini söylemektedir. Sices ve ark., (2007) sadece KSB ve KSB+DB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans gösterdiğini, komorbid grupta okuma bozukluğu riskinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Lewis ve ark., (2018) sadece KSB ve KSB+DB katılımcılarla boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Sadece KSB olan çocuklar KSB+DB gruptan daha iyi performans gösterse de her iki grup da fonolojik farkındalık, heceleme ve sözcük okuma ölçümlerinde hem çocukluk hem ergenlik döneminde anlamlı olarak düşük performans göstermişlerdir. Okulöncesi dönemde 92 katılımcı ile yapılan bir çalışmada ise çocuklar okuma güçlüğü açısından incelenmiştir. Risk altında olan grubun risk olmayan gruba göre daha fazla konuşma hatası gösterdiği görülmüştür (Foy ve Mann, 2012). Smith ve ark., (2005) 111 okulöncesi çocukla yaptıkları çalışmada KSB ve okuma güçlüğüne genetik bağlantılarını incelemeyi amaçlamışlardır. KSB ve okuma güçlüğüne en az 3 kromozal bölgede bağlantılı olduğu görülmüştür. Bağlantı kurulan genlerin alt kümelerinin her iki bozukluğu da etkilediğini düşündürmektedir. Skebo ve ark., (2013) yaptıkları kesitsel çalışmada yaşları 7;0-17;9 olan katılımcılarla ilkökul, ortaokul ve lise döneminde fonolojik farkındalık, dil, sözcük dağarcığı ve sözel olmayan zekâyı ölçerek çözümleme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek istemişlerdir. TGG grupta fonolojik farkındalık becerileri ilkökul döneminde çözümlemeyi, dil becerisi ilkökul döneminde okuduğunu anlamayı, ortaokul ve lisede çözümleme ve okuduğunu anlamayı yordamıştır. KSB grubunda sözcük dağarcığı, ilkökulun döneminde çözümleme ve okuduğunu anlamayı yordamıştır. Dil becerisi, ortaokulda çözümleme ve okuduğunu anlamayı, lisede ise çözümlemeyi yordamıştır. KSB ve dil bozukluğu olan grupta dil becerisi 3 okuryazarlık döneminin tamamında çözümlemeyi; ilkökul ve ortaokulda okuduğunu

anlamayı, kelime dağarcığı ise lisede okuduğunu anlamayı yordamıştır. Bu beceriler eğitim döneminde okumayı etkilediğini ancak bu becerilerin etkisi çocukların okuryazarlık aşamalarına göre değiştiğini belirtmişlerdir.

2.3 Anlatı

Alanyazın çocukların anlatı becerilerinin okur-yazarlıkla ve akademik becerilerle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (Bishop ve Edmundson, 1987; Mages, 2008). Anlatı becerisi, olayları nedensel ve zamansal ilişkilere göre sözel veya yazılı olarak açıklamaktır (Graesser ve ark. 1997; Peterson, 1990). Stein ve Glenn (1979) anlatıyı; öykü karakterlerinin planı ve amacını içeren olay dizilerini anlatan cümleler olarak tanımlamışlardır.

Birey anlatı yaparken söyleyeceği şeyi planlamakta, düşüncelerini sıralamakta ve bunları organize etmektedir (Hegsted, 2013). Hadley (1998) öykülemenin, çocuğun iletişimsel bir niyet üzere dilin bileşenlerini kullanmasının gerektiği, bu sebeple de çocuğun dil sisteminin net bir şekilde gözlemlenebildiği ve güçlük yaşadığı alanı kolayca ortaya çıkaran bir bağlam olduğunu belirtmiştir. Anlatı becerilerinin TGG ve göstermeyen bireylerde iletişim becerilerini ölçmek için kullanılan en geçerli yollardan biri olduğunu belirtilmiştir (Botting, 2002). Öyküleme klinik ortamında da sıklıkla kullanılmaktadır. Anlatı becerileri çocuğun dilsel becerilerinin gözlemlenmesi için önemli bir bileşendir (Piştav-Akmeşe, 2015). Norbury ve ark., (2014) anlatı becerilerinde gözlemlenen zayıf performansların sosyal iletişim becerilerindeki düşük performans ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okulöncesi dönemde çocukların öyküleme becerileri değerlendirilerek ileri dönemdeki dil becerileri ve akademik becerisi ile ilgili fikir verebilmektedir (Akmeşe, 2015). Anlatı becerisini sonraki yıllarda akademik başarının yordayıcısı olarak ilk kez araştıran Feagans ve Appelbaum (1986), anlatı becerisi iyi olan 6 ve 7 yaşındaki çocukların akademik olarak daha başarılı olduklarını bulmuştur. Anlatı becerisi akademik becerilere ek sosyal-duygusal beceriler ve planlama becerileri için de önemli bir bileşendir (Jack ve ark, 2009; Schick ve Melzi, 2010). Anlatı becerisi, çocukların farklı gelişim alanlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır (Piştav-Akmeşe, 2014). Anlatı becerisi; akran iletişimi, seçici dinleme becerileri, okur-yazarlık becerileri gibi dil ve sosyal becerileri olumlu etkilemektedir ve ileri dönemdeki sözel dil ile okuma yazma becerilerini güçlü bir şekilde yordamaktadır

(Bishop ve Adams, 1992; Bishop ve Edmundson, 1987; Dickinson ve Tabors, 2002; Feagans ve Applebaum, 1986; Griffin ve ark., 2004; Johnston, 2008). Davies'e göre (2007), öykü anlatma çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmekte, dil ve hayal-güçü gelişimini ilerletmektedir. Anlatıda olaylar zamansal ve nedensel özelliklerine göre planlı bir şekilde düzenlendiği için sohbetten farklıdır (Piştav-Akmeşe, 2014). Öyküleme yaparken bağlaçlar, zamirler, öyküye uygun sözcükler kullanılması gerektiğinden günlük yaşamdan daha karmaşık bir dil kullanımı mevcuttur bu sebeple okul öncesi dönemde anlatı dil kullanımını arttırmaktadır ve yazı diline geçiş sürecini kolaylaştırmaktadır (Stadler ve Ward, 2005). Anlatı becerileri bireyin dil, pragmatik ve bilişsel becerileri hakkında geniş bir bilgi sunmaktadır ve süreç standart dil testinden daha eğlenceli olmaktadır (Norbury ve Bishop, 2003).

Anlatı becerileri incelenirken iki ana faktörden bahsedilmektedir. Bunlar makro ve mikro yapılarıdır. Mikro yapı öyküleme esnasında kullanılan dil becerileri ile ilgilidir (Liles ve ark, 1995). Mikro yapı incelenirken ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve toplam sözcük sayısı gibi dilbilimsel özellikler dikkate alınır. Mikro yapı sayesinde dilbilimsel yapılar birbiriyle bağlanır ve anlaşılır bir metin oluşturur (Berman ve Slobin, 1994; Heilmann ve ark, 2010). Makro yapı ise öykünün genel organizasyonu ile ilgilidir; öyküde geçen olay veya durumun sıralanması, ortam, olay içindeki karakterler, öykü içeriği, öykünün öğelerinin sunumu ve tema değerlendirilmektedir (Norbury ve Bishop, 2003). Trabasso ve Stein (1994) çocukların 4 yaşında makro yapıları kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öykü Gramer Kuramı'na göre öykü hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve hedef, giriş, sonuç sıralaması şeklindedir. Öyküdeki temel bileşenler, öyküden daha önemlidir. Öyküler, başlangıç olaylar ile başlar bunlar öyküdeki karakteri eyleme geçirecek olaylardır. Ardından girişimler ve eylemler öykünün içinde bulunur. Öyküdeki bu hiyerarşik yapının öyküde geçen eylemlerden daha önemli olduğu belirtilmiştir. Sonuç bölümünde ise öyküdeki karakter hedefine ulaşmaktadır (Flory ve ark, 2006). Bu çalışmada kullanılan kontrol listesinde ise öykünün giriş, gelişme, sonuç bölümleri içerisinde; öyküdeki kişilerin/yerin tanıtımı, kurbağanın konumu, zaman belirtme, öyküyü başlatan olay, içsel tepki, plan/amaç, arama eylemi, karşılaşılan engeller, girişimde bulunma becerilerine yer verilmektedir (Işıtan ve Doğan, 2015).

2.3.1 Anlatı gelişimi

Alanyazına göre anlatı becerileri aşamalı olarak gelişmektedir. Okul çağı dönemdeki okul öncesi dönemdeki çocuklara göre anlatı becerilerinin daha güçlü olduğu ve daha tutarlı öyküleme yapabildikleri belirtilmiştir (Shapiro ve Hudson, 1991). Öyküleme esnasında 3 yaş çocukların öyküleme esnasında fiziksel özelliklere vurgu yaparken, 4 yaş çocukların eylemleri dâhil ettiği, 5 yaş çocukların ise daha karmaşık ifadeler kullanmaya başladıkları belirtilmiştir (Nicolpoulou ve Richner, 2007). Bir çalışmada ise okul çağı dönemdeki 7 yaşındaki bir çocuğun öyküleme esnasında topun boyu, şekli, rengi gibi özelliklerinden bahsederken okulöncesi dönemde olan 5 yaşındaki bir çocuğun sadece topun kendisinden bahsettiği görülmüştür (Yavuzer, 1997). Başka bir çalışmada ise 3-4 yaşındaki çocukların anlamlı öyküleme yapsalar dahi 5 yaşındaki çocuklar kadar bağlantılı cümleler ve tutarlı üretimler gerçekleştirmedikleri belirtilmiştir (Munoz ve ark, 2003). 6 yaş itibarı ile daha karmaşık yapılar kullanılmaya başlamaktadır. 7 yaş civarı ile ise çocuğun deneyimlerini kullanarak genişletmeler yaptığı belirtilmiştir (Boudreau, 2008).

Anlatı gelişimi Stadler ve Ward (2005) tarafından 5 döneme ayrılmaktadır.

1. Etiketleme (Labelling)

Birbiriyle bağlantısız ve çeşitli düşünceler için aynı kalıplar, tekrarlı sözdizimsel yapılar kullanılır ve karakterlerde sadece etiketleme mevcuttur.

2. Listeleme (Listing)

Etiketleme döneminden farklı olarak durum sadece etiketleme yapılarak sunulmaz, olayları birbirine bağlamak için eylem kullanımı başlamaktadır. Zamansal ve nedensel bir ilişki kurulmasa dahi eylem kullanımı ile konu merkezli listelemeler yapılmaktadır.

3. Bağlantı Kurma (Connecting)

Konu merkezli olacak şekilde karakterin eylemleri ve yaşadığı olaylar sunulmaktadır. Öyküleme esnasında olaylar arası bağlantı kurulmaktadır. Bu aşamada cümleler listelenmez, bir cümleden başka bir cümleye bağlantıyla geçiş söz konusudur. Ancak zamansal bir sıralama görülmediği belirtilmiştir.

4. Sıralama (Sequencing)

Çocukların öyküleme yaparken doğru zamansal sıralama yaptıkları ve öykülerinde neden-sonuç ilişkilerine yer verdikleri döneme denk gelmektedir. Bağlaçların da dâhil olduğu daha karmaşık bir dil kullanımı mevcuttur.

5. Öyküleme (Narrating)

Bahsedilen 4 bileşeni de içermektedir. Ek olarak çocuk öykü oluştururken daha gelişmiş planlamalar yapmaktadır ve dinleyici öykünün başındayken sonunu tahmin edebilmektedir.

2.3.2 Anlatı ve konuşma sesi bozukluğu

Anlatı becerileri alanyazında genellikle dil becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. KSB'li çocukların anlatı becerileri hakkında çalışmalar sınırlıdır. Ancak KSB'li çocukların bir kısmına dil bozukluğu da eşlik edebileceği ve dil becerilerinin değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır (Randolph, 2017). Alanyazındaki birçok çalışma KSB'li çocukların dil bozukluğu ile eş tanılabileceğini belirtmiştir (Shriberg ve ark. 1998; Shriberg ve Kwiatkowski, 1994). Ancak anlatı becerisinin dil bozukluğunu değerlendirdiği çalışmalarda katılımcıların KSB varlığına dair bir bilgi sunulmamıştır (Bishop ve Edmundson, 1987). KSB'li bir çocuk öykü anlatımı yaparken dil becerilerinden bağımsız olarak fonolojik olarak kompleks sözcükleri, bozukluğuna spesifik olan bazı sesleri kullanmaktan kaçınabilir, bu durum sergilediği anlatının kalitesini etkileyebilir. Ayrıca Sturm ve Seery (2007) KSB'li çocukların anlatı görevlerinde spontan konuşmaya göre daha hızlı konuşabileceğini belirtmiştir. Artmış konuşma hızı KSB'li çocuğun anlaşılabilirliğini daha fazla etkileyebilmektedir. Bu sebeple KSB'li çocuk dil bozukluğu eşlik etsin ve ya etmesin anlaşılabilirlik endişesi ile ifade edici dil becerilerinde düşük performans gösterebilmektedir. Ayrıca KSB olan çocukların fonolojik işlemlerini belirlemek için klinik ve bilimsel araştırmalarda anlatı tekniği sıklıkla kullanılmaktadır (Farquharson ve ark., 2020). Fakat KSB'de anlatı becerilerinin değerlendirildiği çalışma sayısı kısıtlıdır. KSB'de anlatı becerilerini değerlendirmek amacıyla Wellman ve ark., (2011) yaptıkları boylamsal bir çalışmada sadece KSB ve KSB+DB komorbiditesi olan çocukların anlatı becerilerini incelemek ve erken dönemdeki anlatı becerilerinin okuryazarlık becerilerini yordayıp yordamadığını ölçmeyi

amaçlamışlardır. Okulöncesi dönemde anlatı ölçümleri önce gruplar arası karşılaştırılmış ileri dönemde ise çözümleme, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini yordayıcılığı ölçülmüştür. KSB'li grupta öyküyle ilgili soruları yanıtlamada, gramer yapılarını kullanmada ve ifadelerin sayısında farklılıklar görülmüştür. Sözcük çözümleme, okuduğunu anlama ve yazı dili gibi okuryazarlık becerileri için erken dönemdeki hikâye yapısı ve doğruluğu yordayıcı olarak bulunmuştur. Anlamsız sözcüklerin çözümlenmesi için ise sentaktik ve leksikal çeşitlilik yordayıcı olarak görülmüştür. Hem sadece KSB hem de KSB+DB olan çocuklarda okuryazarlık becerileri açısından risk altında olan çocukları belirlemek için anlatı ölçümleri kullanılabilirdiği belirtilmiştir.

KSB'de anlatı becerilerinin değerlendirildiği başka bir çalışmada ise çocukluk çağı konuşma apraksisi (ÇÇKA) olan çocukların anlatı becerilerini makro yapı çerçevesinde değerlendirmiştir (Oriti, 2020). Çalışmaya KSB'li, komorbid KSB+DB ve ÇÇKA'lı çocuklar katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında KSB'li çocukların daha fazla öykü dizisi ögesi eklediklerini ve daha fazla içerik ögesi kullandıklarını belirtmişlerdir. KSB grubunun KSB+DB grubuna göre çıkarımsal sorulardaki performansının daha iyi olduğunu sunmuşlardır. Çıkarımsal soruları cevaplama bilgi sentezi ve tahmin içerdiği için üst düzey dil becerisi gerektirdiğini belirtmişlerdir. Makroyapı öğelerinde ileri düzey kullanım sadece KSB grubunda görülmüştür. En gelişmiş anlatıyı KSB grubu göstermiştir. KSB+DB olan grup anlatı becerilerinde daha zayıf performans göstermişlerdir. KSB+DB grubunun anlatıları nedensellik ve bağlantı kurma açısından daha zayıf performans göstermiştir. ÇÇKA grubu beklediği gibi anlaşılabilirlik açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak karmaşık sözcükleri daha az kullandıkları görülmüştür. KSB+DB olan gruba göre anlamlı derecede daha az ifade kullanmıştır. 3 grup arasında en düşük mikroyapı bileşenlerini ÇÇKA grubu göstermiştir. ÇÇKA ve KSB+DB gruplarında makroyapı bileşenlerindeki farklılık görülmemiş olması dil bozukluğunun anlatı üzerindeki potansiyel etkisine işaret ettiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları ÇÇKA'lı çocukların ileri dönemdeki okuryazarlık becerisi için öngörücü olan anlatı becerilerinde eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Hoffman ve ark., (1996) doğrudan KSB'de anlatı becerilerini incelemese de anlatı müdahalesinin etkilerini okul öncesi dönemde incelemiş ve sentaktik ve fonolojik gelişimde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Swanson ve ark., (2011)'da benzer şekilde okul öncesi dönemde okuma güçlüğü riski altında olan çocuklarda anlatı müdahalesinin etkili olduğu sunulmuştur. Ancak Lourenço ve ark., (2019) çalışmalarında anlatı müdahalesinin

doğru ünsüzlerin yüzdesini arttırmada etkili olduğunu, anlamlı bir gelişme olmadığını ancak diğer fonolojik beceriler üzerindeki etkinin incelenmesi adına daha fazla çalışma gerektiğini vurgulamışlardır.

2.3.3 Anlatı ve okuma

Suggate ve ark., (2018) bebeklikten ergenlik dönemine kadar sözcük dağarcığı, erken okuryazarlık, anlatı ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmiştir. Annelerin sözcük dağarcığı, çocuğun sözcük dağarcığı, erken okuryazarlık gelişimi, anlatı becerisi ve okuduğunu anlama dâhil olmak üzere ölçümler, sekiz zaman noktasında uygulanmıştır. 12 yaşındaki okuduğunu anlamayı, 19 aylıkken sözcük dağarcığı ve okul başlangıcındaki erken okuryazarlık becerisinin yordadığını belirtmişlerdir. Erken dönem dil ve okuma becerileri genellikle zaman ile de güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Anne ve bebeğin sözcük dağarcığı ve çocukların okula başlangıcındaki anlatı becerileri, 10 yıl sonraki okuduğunu anlama ile ilişkili bulunmuştur. Erken dönem dil, okuryazarlık ve sonraki yıllarda okuma ile sözcük dağarcığı gelişimi arasında uzun vadeli etkileşime dair yeni kanıtlar sağladığı belirtilmiştir. Zanchi ve ark., (2019) anlatı becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi makro ve mikro yapı özelinde incelemiştir. Mikro yapının okuma yazmanın otomatikliği ile ilişkili olduğunu, makro yapının ise metin anlama gibi daha karmaşık okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma makro yapının öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Birey iletmek istediği bilgiyi nasıl düzenleyeceğini biliyorsa yazılı olarak da anlatabileceğini belirterek şekilde makro yapı ve yazma arasındaki ilişkiyi açıklamaktadırlar. Piasta ve ark., (2018) yaptıkları çalışmada 3-5,5 yaş çocuklarda (n=243) erken okuryazarlık becerilerin, 2 yıl sonra sözcük tanıma ve çözümlene becerilerini değerlendirmiştir. Anlatı becerisinin sözcük okuma becerisini yordadığını ve okuma ile ilgili tüm ölçümlerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Anlatı ve sözcük okuma becerisi arasındaki ilişkiye diğer okuryazarlık becerilerinin de aracılık ettiği ve anlatı becerisinin okuma gelişimini destekleyebileceğini belirtmişlerdir.

Karlsen ve ark., (2021) yaptıkları çalışmada katılımcıların (n=215) 4 yaşında anlatı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi, 7 yaşında dil becerileri ile dinlediğini anlama becerilerini incelemiştir. Anlatı becerilerinin sonraki yıllardaki dinlediğini anlama becerilerini öngördüğünü belirtmişlerdir. Babayiğit ve ark., (2021) 9 yıllık

boylamsal bir çalışmada 716 katılımcıyı dâhil etmişlerdir. Katılımcılar 5 yaş, 10 yaş ve 14 yaşında değerlendirilmiştir. 5 yaş dili anlama ve anlatı becerisinin 10 ve 14 yaşlardaki okuma becerisine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 5 yaşında dil becerileri ve anlatı becerileri değerlendirilmiş, 10-14 yaşlarında okuma becerileri değerlendirilmiştir. 5 yaşta dili anlama ve anlatı becerileri okuduğunu anlama ve okuma başarısını doğrudan etkilediğini, dinlediğini anlamanın da okuma başarısını yordadığını belirtmişlerdir. Huang ve ark., (2022) İngilizce-İspanyolca çift dilli çocuklarda anlatı ve okuma becerilerini incelemişlerdir. Her iki dilde de bir anlatı görevi ve İngilizce’de çözümleme ile okuduğunu anlama becerisi değerlendirilmiştir. Katılımcıların İngilizce ve İspanyolca’daki anlatı becerileri, İngilizce okuma becerilerini etkilediği görülmüştür. Katılımcıların evdeki İspanyolca dil becerilerinin İngilizce okuma gelişimlerine zarar vermediğini hatta faydalı olabileceği de belirtmişlerdir. Babayiğit ve Stainthorp (2010) okuma, heceleme ve öykü yazma becerilerini boylamsal incelemiştir. Anadili Türkçe olan 57 katılımcıları önce 1. Sınıfta 11 ay sonra tekrar 2. Sınıfta değerlendirmiştir. Alanyazın ile uyumlu olarak hızlı otomatik isimlendirme okuma hızının güçlü bir yordayıcısı, sözel dil (gramer ve fonolojik farkındalık) yazım doğruluğunun yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya göre sözcük yazım doğruluğu öykü yazım doğruluğunu, el yazısı hızı öykü yazım akıcılığını yordamaktadır. Ayrıca sözcük dağarcığının ve çalışma belleğinin öykü içeriğini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Westerfeld ve ark., (2004) 6-7 yaş karma zihin engelli bir grubu ve TGG akranlarını iki yıl boyunca 3 kez değerlendirmiş ve okuma güçlüğü olan katılımcıların anlatı üretme ve anlama becerilerinde de düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır.

Alanyazın incelendiğinde anlatı becerilerinin ilerideki okuma-yazma bozukluklarını yordadığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların sonuçları konuşma sesi bozukluğu (KSB) öyküsü ya da mevcut KSB’si olan bireylerin ek bir bozukluk olmasa dahi okul döneminde çoğunlukla okuma-yazma becerilerinde akranlarına göre güçlük yaşadığı belirtilmektedir. KSB’ye ek olarak komorbid bozukluğu olan grupların yaşadığı güçlüklerin arttığı bulgulanmaktadır. Ancak KSB olan grupta anlatı becerilerini inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Bu çalışmada dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeyen KSB olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların anlatı becerisi incelenecektir. Araştırma kapsamında hem KSB olan çocukların anlatı becerilerindeki performansın görülmesi hem de aracılık ölçümleri ile

KSB'da okuma-yazma bozukluklarının ne kadarının anlatı becerisiyle ilgili olduğu gözlemlenmesi amaçlanmaktadır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB), dil bozukluğu eşlik etmeye konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) 2. sınıfa giden çocukların okuma yazma ve anlatı becerileri incelenmiştir. 8 yaş ve 2. sınıfa giden KSB, KSB+DB ve TGG çocukların anlatı ve okuma-yazma performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmada karşılaştırmalı betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde öncelikle karşılaştırılacak grupların betimlemeleri yapılmış ardından bu betimlemeler karşılaştırılmıştır (Karasar, 2020).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcı grubunu 8 yaş ve 2. Sınıfa giden dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu (KSB+DB) olan 20 çocuk, dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) 20 çocuk ve tipik gelişim gösteren (TGG) 20 çocuk olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmuştur. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların belirginleştiği ve okuma güçlüğü olmayan çocukların akıcı okuma konusunda geliştiği bir dönem olduğu için 2. sınıf dönemi seçilmiştir. Ayrıca araştırmalar çocukların 5 yaşından itibaren öykü oluşturabilmesine rağmen öykü bölümlendirmesinin ancak 7 yaş ile başladığını ve yaşla beraber zaman ifadelerinin kullanımının arttığını belirtmişlerdir (Kemper ve ark., 1995).

2. Sınıfa giden katılımcılara Şubat – Mayıs 2024 tarihlerinde, Etik kurul onayı itibarıyla (Ek 1) İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel dil ve konuşma terapisi kliniklerinden, dil ve konuşma terapistleri ile öğretmenlerinin bağlantısıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların ebeveynlerine araştırmanın içeriğinden bahsedilmiştir ardından araştırmaya yönelik genel bilgi verildikten sonra onam alınmıştır (Ek 2). Katılımcılara önce KSB varlığını belirlemek için Sesletim Ses Bilgisi Testi (SST) uygulanmıştır. KSB olmayan katılımcılara Raven Renkli Progresif Matris ve Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL) (Ek 3) uygulanmıştır. Kriterlere uyan katılımcılara Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) (Ek 4) uygulanmıştır ve “*Kurbağa Neredesin?*” (Frog Where Are You?) (Ek 5) isimli resimli yazısız öykü kitabından anlatı örneği alınmıştır. Anlatı örnekleri “*Öykü Anlatma Değerlendirme*

Formu” (Ek 6) ile değerlendirilmiştir. KSB’li katılımcılara TODİL uygulanmış ve sözel dil bileşke puanı ortalama altında kalan katılımcılar KSB+DB grubuna, ortalama ve üstü olan katılımcılar KSB grubuna dâhil edilmiştir. Katılımcıların puanlarına ilişkin detaylı veriler bulgular kısmında verilmiştir.

3.2.1. Katılımcı kriterleri

Dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) katılımcıların seçiminde katılımcının;

- 2. sınıfa gidiyor olması
- Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST)’ne göre konuşma sesi bozukluğu tanısı almış olması,
- Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) sonuçlarına göre dil bozukluğuna sahip olmaması,
- Tek dilli ve anadilinin Türkçe olması,
- Konuşma sesi bozukluğuna eşlik eden nörolojik, psikolojik, yapısal ve duyuşal başka bir probleminin olmaması; bilateral normal işitmeye sahip olması (aile beyanı),

Konuşma sesi bozukluğu ve dil bozukluğu olan katılımcıların (KSB+DB) seçiminde katılımcının,

- 2. sınıfa gidiyor olması
- Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST) ve Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) uygulanarak konuşma sesi bozukluğu ve dil bozukluğu tanısı almış olması
- Tek dilli ve anadilinin Türkçe olması,
- Konuşma sesi bozukluğuna eşlik eden nörolojik, psikolojik, yapısal ve duyuşal başka bir probleminin olmaması, bilateral normal işitmeye sahip olması, çocuğun (aile beyanı)

TGG katılımcıların seçiminde ise katılımcının;

- 2. sınıfa gidiyor olması
- Tek dilli ve anadilinin Türkçe olması,
- Renkli Progresif Matrisler Testi'nde sözel olmayan zekâ puanı %25 ve üzerinde puan olması,
- Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST) ve Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi'ne (TODİL) göre dil ve konuşma sorununa sahip olmaması,
- Herhangi bir nörolojik, psikolojik, yapısal ve duyuşsal olmaması; bilateral normal işitmeye sahip olması (aile beyanı) ölçütleri belirleyici olmuştur.

Çalışmanın katılımcılarına öncelikle KSB varlığını belirlemek için Sesletim ve Sesbilgisi Testi (SST)'nin alt testi olan Sesletim Tarama Alt Testi (SET) uygulanmıştır. SET sonucunda KSB olmayan katılımcılara sözel olmayan zekânın değerlendirilmesi için Raven Renkli Progresif Matrisler Testi uygulanmış ve puanları %25'lik dilimin altında kalmayan katılımcılara Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) ile dil bozukluğu değerlendirmesi yapılmıştır. Tüm değerlendirmeler sonucu sözel olmayan zekâ puanları normal ve üstünde olan, dil bozukluğu bulunmayan ve KSB varlığı olmayan çocuklar TGG grubuna dâhil edilmiştir.

SET sonucunda KSB varlığı bulunan katılımcılara ise dil bozukluğu için değerlendirme yapılmıştır. TODİL sözlü dil bileşik indeks puanı 90 puan altı olan katılımcılar dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu (KSB+DB) grubuna dâhil edilmiştir. TODİL sözlü dil bileşik indeks puanı 90 ve üstü olan katılımcılar ise dil bozukluğu eşlik etmeme kriterini taşımışlardır ve KSB grubuna dâhil edilmişlerdir.

Tüm değerlendirmelerin sonunda katılımcıların okuma yazma değerlendirmeleri için Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB), anlatı becerilerinin değerlendirilmesi için “*Kurbağa Neredesin?*” (Frog Where Are You?) resimli yazısız kitap ile anlatı örneği alınmış ve örnekler Öykü Anlatma Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir.

Katılımcıların TODİL ve demografik bilgilerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgileri

		KSB+DB		TGG		KSB	
		n	%	n	%	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	5	25	5	25	5	25
	Erkek	15	75	15	75	15	75
Anne Eğitim Düzeyi	Üniversite	3	15	6	30	4	20
	Lise	12	60	9	45	8	40
	Ortaokul	3	15	4	20	4	20
	İlkokul	1	5	1	5	2	10
	Okuryazar Değil	1	5	-	-	2	10
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	6	30	5	25	7	35
	Lise	11	55	9	45	9	45
	Ortaokul	3	15	4	20	4	20
	İlkokul	-	-	2	10	-	-
	Okuryazar Değil	-	-	-	-	-	-

n: Kişi Sayısı, %: Yüzde, ort: Ortalama

Katılımcıların ebeveynlerinin yaş ve gelir ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların ebeveynlerinin yaş ve gelir ortalamaları

	KSB+DB	TGG	KSB
	ort	ort	ort
Anne Yaş	38,05	36,85	37,7
Baba Yaş	41,95	41,2	41,6
Gelir	34,130	33,700	35,625

Katılımcıların TODİL sözlü bileşik puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3: KSB+DB, KSB, TGG gruplarının TODİL bileşik indeks performans istatistikleri

	KSB+DB GRUBU				TGG GRUP				KSB GRUBU			
	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss
Sözlü Dil İndeks	55	88	71,5	13,298	97	117	107,50	5,395	92	112	101,80	6,678
Sözlü Dil Ölçekli Puan	18	48	33,05	12,947	57	76	67,85	4,614	52	72	61,80	6,678

Tablo 4: KSB+DB, KSB, TGG gruplarının TODİL bileşik indeks performans istatistikleri (devam)

	KSB+DB GRUBU				TGG GRUP				KSB GRUBU			
	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss
Sözlü Dil Yüzdeleri	1	21	11,05	15,490	42	87	66,45	10,640	30	79	54,30	16,853

KSB+DB n= 20, KSB n= 20, TGG n=20, min: Minimum, max: Maksimum

KSB+DB grubunun TODİL sözlü dil bileşik indeks performans puan ortalaması 71,5'dir. TGG grubunda ise TODİL sözlü dil bileşik indeks performans puan ortalaması 107,50 olarak bulunmuştur. KSB grubu TODİL sözlü bileşik performans puan ortalaması ise 101,80'dir. TODİL bileşik puan ortalaması en yüksek olan grup TGG grubudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) (Topbaş,2013), Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) (Ergül, 2021) ve çocukların anlatı becerilerini öyküleme bağlamında değerlendirmek amacıyla Mercer Mayer (1969) tarafından oluşturulan “*Kurbağa Neredesin?*” (Frog Where Are You?) isimli resimli yazısız kitap; çocukların anlatılarının analizi için ise Işıtan ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen Öykü Anlatma Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

3.3.1 Katılımcı bilgi formu

Katılımcı bilgi formu, çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çocuğun kimlik bilgileri ile ailelerin demografik özelliklerine (anne-baba eğitim durumu ve yaşı, gelir düzeyi vb.) yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Türkçe okul çağı dil gelişim testi (TODİL)

TODİL 4.0 ile 8.11 yaş gruplarını içeren standardizasyonu yapılmış norm referanslı bir testtir. Test of Language Development-Primary: Fourth Edition'dan

(TOLD-P:4) [Dil Gelişimi Testi-İlköğretim: Dördüncü Baskı] (Hammill ve Newcomer, 2008) Türkçe' ye uyarlanmıştır ve standardizasyon çalışması 2013 yılında tamamlanmıştır (Topbaş, 2013). Çocuklarda dil gelişiminin detaylı bir şekilde ölçülebilmektedir ve dil bozukluğuna sahip kişileri doğru şekilde tanılamayı hedeflemektedir. İfade edici, ilişkili sözcük ve resim sözcük dağarcıkları; cümle tekrarı; dilbilgisel anlama ve tamamlama; ses birimsel analiz; sözcük ayırt etme ve sözcük sesletim olan toplam 9 alt testten oluşmaktadır. Belirlenmiş alt testlerin toplam ham puanlarının toplanmasıyla, Organize Etme, Konuşma, Dinleme, Anlam bilgisi, Dilbilgisi bileşke puanı ve 6 çekirdek alt testin toplamından oluşan “*Sözel Dil Bileşke*” puanını oluşturmaktadır. TODİL mevcut çalışmanın katılımcılarının dil becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

3.3.3 Okuma yazma değerlendirme bataryası (OYAB)

Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB), birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir test bataryasıdır. Ergül ve ark., (2021) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. OYAB'ın 3 kategori ve 10 alt testi bulunmaktadır. Okuma; anlamsız sözcük okuma, anlamlı sözcük okuma, fonetik analiz testi ve metin okuma testi olmak üzere 4 alt testten oluşmaktadır. Okuduğunu anlama; metin anlama, cümle doğruluğu testi ve boşluk doldurma testi olmak üzere 3 alt testten oluşmaktadır. Yazma ise 3 alt testten oluşmaktadır bunlar; dikte testi, bakarak yazma testi, metin yazma testidir. Sınıf düzeylerine uygun olarak Birbirine paralel A ve B formu bulunmaktadır. Çocuklar sınıf düzeylerine ve eğitim dönemlerine (güz, bahar) göre değerlendirilmektedir. Alt testler ve bileşik puanlar; çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek olmak üzere 5 seçenikle derecelendirilmektedir. OYAB, bu çalışmadaki bütün katılımcıların okuma-yazma becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

3.3.4. Kurbağa neredesin? (frog where are you?) adlı resimli çocuk kitabı

Bu çalışmada çocukların anlatı becerilerini ölçmek için 1969 yılında Mercer Mayer'in “*Kurbağa Neredesin?*” (Frog Where Are You?) adlı yazısız resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Anlatı becerilerinin ölçümünde yaygın kullanılmaktadır. Başlangıç ve sonu olan, 24 yazısız resmin olduğu, birbiriyle bağlantılı olayların bir öykü oluşturduğu

bir kitaptır (Mayer, 1974). Öykünün ana karakterleri bir çocuk, bir kurbağa ve bir köpektir. Öykünün başında çocuk ve köpek odasında uyurlar ve kurbağa kavanozdan çıkıp pencereden kaçır. Uyandıklarında kurbağayı göremezler ve kurbağayı ararlar. Bu süreçte birbiriyle bağlantılı birçok olay yaşarlar ve en son kurbağayı ailesiyle bulurlar. “*Kurbağa Neredesin?*” kitabı kullanılarak alınan anlatı örneği alınmıştır. Anlatı örneği, Işıtan ve Doğan (2015) tarafından oluşturulan “*Öykü Anlatma Değerlendirme Formu*” kullanılarak analiz edilmiştir.

3.3.5 Öykü anlatma değerlendirme formu

Bu form Işıtan ve Doğan tarafından çocukların öyküleme becerilerini, öykü grameri kuramı doğrultusunda değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Formun içerik geçerliği, iç tutarlılık ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Form, toplamda 97 maddeden oluşmaktadır. Formda, öykünün giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları ilgili bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler haricinde öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ile ilgili de toplamda 15 madde bulunmaktadır (Işıtan ve Doğan, 2015). Araştırmada çocukların anlattıkları öyküleri değerlendirmek amacıyla kullanılan “*Öykü Anlatma Değerlendirme Formu*” toplam 97 maddeden oluşmaktadır. Kontrol listesi öykünün giriş, gelişme, sonuç, öyküyü kavrama, hatalar ve değerlendirme soruları kısımlarından oluşmaktadır. Bu bölümler dışında öykü uzunluğu ve öykü anlatma hızı ile ilgili 15 madde bulunmaktadır (Işıtan ve Doğan, 2015). Bu çalışmada Öykü Anlatma Değerlendirme Formu’nun makro yapıyı ölçme amacıyla “*Giriş (20 madde)*”, “*Gelişme (20 madde)*”, “*Sonuç (7 madde)*” ve “*Öyküyü Kavrama (18 madde)*” bölümleri kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Etik kurul onayından itibaren katılımcılara İstanbul’da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve özel kliniklerden ulaşılmıştır. Veli onam formu alındıktan sonra katılımcılara KSB varlığını belirlemek için SST uygulanmış ve KSB bulunan katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. KSB bulunmayan çocukların TGG olduğunu belirlemek için Renkli Progresif Matris uygulanmıştır. Ardından katılımcıların tamamına TODİL, OYAB uygulanmış ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu’nu kullanmak

adına “*Kurbağa Neredesin?*” isimli yazısız resimli kitap üzerinden anlatı örneği alınmıştır. Veri toplama süreci boyunca dikkat dağıtıcı unsurlar minimuma indirilmeye çalışılmış; ortam ışık, ses, eşya gibi dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmıştır. Çocuğun kaygısını azaltmak adına her uygulama öncesi sohbet edilmiş, ölçek içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama esnasında dikkatini en yüksek seviyede tutmak için sık sık çabası takdir edilmiştir. Testler arasında minimum 10 dakika ara verilerek çocuğun gerçek performansını sergilemesi adına motive edilmesi sağlanmıştır. Veriler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve özel dil konuşma kliniklerinden toplanmıştır. Verilerin çoğunluğu aynı gün içerisinde iki veya üç oturumda (1 oturum ~ 45 dakika) toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizinde ise Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences [SPSS]) 25.0 paket program kullanılmıştır. Katılımcıların OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer) hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımını incelerken 50 kişinin altındaki katılımcılar için Shapiro Wilks, 50 kişinin üstündeki istatistiksel hesaplamalar için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Üç grubun ölçeklerden aldığı puanlar arası ilişki incelenirken tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı fark çıkan gruplar arasındaki farklılıkların hangi alanlardan kaynaklandığını incelemek için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Gruplar arası ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Aracılık etkisi incelenirken SPSS programına IBM SPSS Process eklentisi eklenmiş ve Regresyon Analizi ile Baron ve Keny (1986) yöntemi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler %95 güven aralığında, anlamlılık ise korelasyon istatistiklerinde $p < 0,005$ düzeyinde, kalan analizlerde $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanması toplam görüş birliği sayısının, toplam görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına bölünüp yüz ile çarpılması ile gerçekleşmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Anlatı örnekleri başka bir dil ve konuşma terapisti tarafından değerlendirilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması “*Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100*” formülüne göre hesaplanmıştır. Anlatı örnekleri için gözlemciler arası güvenilirlik % 93,4 olarak bulunmuştur.

4. BULGULAR

Bu çalışma toplam 60 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 8 yaş, 2. sınıf olmak üzere dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu olan (KSB+DB) grup 20 kişi, tipik gelişim gösteren (TGG) grup 20 kişi ve dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu olan (KSB) grup 20 kişiden oluşmaktadır. Analiz kapsamında katılımcılara uygulanan ölçme araçlarına ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değer), Tekyönlü ANOVA Testi, Tukey Testi, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizi sonuçları bu bölümde verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'na İlişkin Bulguları

4.1.1. Katılımcılarının öykü anlatma değerlendirme formu'na ilişkin betimleyici analizleri

Çalışmanın katılımcılarının Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'na ilişkin betimleyici analizleri Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 5: Grupların öykü anlatma değerlendirme formu performans istatistikleri

	KSB+DB GRUBU				TGG GRUBU				KSB GRUBU			
	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss
Giriş	4	13	7,85	2,455	10	16	12,52	1,778	9	16	13,00	2,317
Gelişme	2	15	8,35	3,329	9	15	11,86	1,621	5	15	9,35	2,796
Sonuç	1	3	2,20	0,768	3	6	4,19	0,814	3	7	4,90	1,165
Öyküyü Kavrama	2	10	5,80	2,262	8	15	11,90	1,700	5	14	10,05	2,685
Toplam	14	41	24,20	6,993	33	48	40,48	4,143	23	49	37,30	7,212

KSB+DB n=20, TGG n=20, KSB n=20

KSB+DB grubunun Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performans ortalaması 24,20'dir. Diğer grupların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performans ortalamaları incelendiğinde TGG grubun performansı ortalaması 40,48; KSB grubunun performansı

ortalaması 37,30 olarak bulgulanmıştır. En yüksek performans TGG grubunda gözlemlenirken en düşük performans KSB+DB grubunda gözlemlenmiştir.

4.1.2. Grupların Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Puanları Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki üç grubun kullanılan ölçeklerden aldığı puanlar arasındaki farklılıklar Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Gruplar arası Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanı farklılıklarına ilişkin analizler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 6: Gruplar arası Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performansı farklılıklarına yönelik bulgular

	Gruplar	n	Ortalama	ss	f	p
Giriş	KSB+DB	20	7,85	2,455	33,778	0,000*
	TGG	21	12,52	1,778		
	KSB	20	13,00	2,317		
	Toplam	61	11,15	3,177		
Gelişme	KSB+DB	20	8,35	3,329	9,477	0,000*
	TGG	21	11,86	1,621		
	KSB	20	9,35	2,796		
	Toplam	61	9,89	3,017		
Sonuç	KSB+DB	20	2,20	0,768	45,342	0,000*
	TGG	21	4,19	0,814		
	KSB	20	4,90	1,165		
	Toplam	61	3,77	1,465		
Öyküyü Kavrama	KSB+DB	20	5,80	2,262	39,605	0,000*
	TGG	21	11,90	1,700		
	KSB	20	10,05	2,685		
	Toplam	61	9,30	3,393		
Toplam	KSB+DB	20	24,20	6,993	38,726	0,000*
	TGG	21	40,48	4,143		
	KSB	20	37,30	7,212		
	Toplam	61	34,10	9,380		

f: frekans p: anlamlılık değeri, $p < 0,05$, Tek Yönlü ANOVA Testi

Araştırmaya katılan gruplara göre anlatı performans puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ($p=0,00$). Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performans puanı ve tüm alt bölümlerde tespit edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı Post Hoc testlerinden Tukey testi ile incelenmiştir ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 7: Gruplar arası öykü anlatma değerlendirme formu performans farklarına yönelik tukey testi sonuçları

			Ortalama Farkı	Std. Hata	p
Giriş	KSB+DB	TGG	-4,674	0,686	0,000*
		KSB	-5,150	0,695	0,000*
	TGG	KSB+DB	4,674	0,686	0,000*
		KSB	-0,476	0,686	0,768
	KSB	KSB+DB	5,150	0,695	0,000*
		TGG	0,476	0,686	0,768
Gelişme	KSB+DB	TGG	-3,507	0,832	0,000*
		KSB	-1,000	0,842	0,466
	TGG	KSB+DB	3,507	0,832	0,000*
		KSB	2,507	0,832	0,011*
	KSB	KSB+DB	1,000	0,842	0,466
		TGG	-2,507	0,832	0,011*
Sonuç	KSB+DB	TGG	-1,990	0,291	0,000*
		KSB	-2,700	0,294	0,000*
	TGG	KSB+DB	1,990	0,291	0,000*
		KSB	-,710	0,291	0,046*
	KSB	KSB+DB	2,700	0,294	0,000*
		TGG	,710	0,291	0,046*
Öyküyü Kavrama	KSB+DB	TGG	-6,105	0,701	0,000*
		KSB	-4,250	0,709	0,000*
	TGG	KSB+DB	6,105	0,701	0,000*
		KSB	1,855	0,701	0,028*
	KSB	KSB+DB	4,250	0,709	0,000*
		TGG	-1,855	0,701	0,028*
Toplam	KSB+DB	TGG	-16,276	1,951	0,000*
		KSB	-13,100	1,974	0,000*
	TGG	KSB+DB	16,276	1,951	0,000*
		KSB	3,176	1,951	0,242
	KSB	KSB+DB	13,100	1,974	0,000*
		TGG	-3,176	1,951	0,242

p<0,05, Tukey Testi

KSB+DB grubunun giriş bölüm puanı TGG grubu ve KSB grubuna göre daha düşüktür. KSB+DB grubu ile KSB grubu arasında (p=0,00) ve KSB+DB ile TGG arasında (p=0,00) anlamlı fark bulunmuştur. TGG grubu giriş bölümünde KSB+DB grubundan anlamlı derecede yüksek performans göstermiştir. Ancak TGG grubunun giriş bölümü performansı KSB grubuna göre yüksek olsa da fark anlamlı bulunmamıştır (p=0,7). En düşük performans KSB+DB grubunda en yüksek performans TGG grubunda bulgulanmıştır. Bütün gruplar arası anlamlı fark bulunurken KSB ve TGG grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Gelişme bölümünün bulguları incelendiğinde KSB+DB grubunun gelişme bölüm puanı TGG ve KSB grubundan daha düşük olduğu sunulmaktadır. Ayrıca TGG grubunun gelişme bölüm puanı KSB grubundan daha yüksektir. Gelişme bölümünde KSB+DB ile TGG grubu arasında ($p=0,00$), KSB ile TGG grup arasında ($p=0,01$) anlamlı fark bulunmuştur. Ancak KSB ile KSB+DB grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,4$). En yüksek performans TGG grubunda, en düşük performans ise KSB+DB grubunda bulgulanmıştır. Bütün gruplar arası anlamlı fark bulunurken KSB ve KSB+DB grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

KSB+DB grubunun sonuç bölüm puanı TGG grubu ve KSB grubuna göre daha düşüktür. KSB+DB grubu ile TGG grup arasında ($p=0,00$), KSB+DB ile KSB grubu arasında ($p=0,00$) ve KSB ile TGG grup arasında ($p=0,01$) anlamlı fark bulunmuştur. KSB grubu ile TGG grup arasındaki performans farkı, KSB ile KSB+DB arasındaki performans farkından daha düşüktür.

Öyküyü kavrama bölüm puanı en yüksek performans TGG grubunda en düşük performans KSB+DB grubunda gözlemlenmiştir. KSB+DB grubu ile KSB grubu arasında ($p=0,00$), KSB+DB ile TGG arasında ($p=0,00$) ve KSB ile TGG grup arasında ($p=0,02$) anlamlı fark bulunmaktadır. Öyküyü kavrama bölümünde bütün gruplar arası anlamlı fark vardır. Ancak TGG grubu ile KSB+DB grubu arasındaki performans ortalaması farkı, TGG ile KSB grubu arasındaki performans ortalaması farkından yüksektir.

Öykü Anlatma Değerlendirme Formu toplam puanı incelendiğinde KSB+DB grubunun anlatı performans puanının TGG grubu ve KSB grubuna göre daha düşük olduğu sunulmuştur. KSB grubunun anlatı performans puanı ise TGG grubundan daha düşüktür. KSB+DB ile KSB grubu arasında ($p=0,00$), KSB+DB ile TGG grup arasında ($p=0,00$) anlamlı fark bulunmuştur. Ancak KSB ile TGG grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,2$). En yüksek performans TGG, daha sonra KSB grubunda en düşük puan ise KSB grubunda bulgulanmıştır.

4.2. Katılımcıların Okuma Yazma Bataryası (OYAB)'na İlişkin Bulguları

4.2.1. Katılımcıların OYAB'a ilişkin betimleyici analizleri

KSB+DB, TGG ve KSB gruplarının OYAB ölçeğinin tüm alt testlerin betimleyici istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8: Grupların OYAB alt testlerine yönelik betimleyici istatistikleri

	KSB+DB GRUBU				TGG GRUP				KSB GRUBU			
	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss
Anlamlı Sözcük Okuma Testi	20	50	31,60	8,586	28	70	54,10	9,256	26	63	41,70	9,879
Anlamsız Sözcük Okuma Testi	11	30	19,05	4,729	24	41	29,45	3,993	14	31	20,50	4,161
Fonetik Analiz Testi	10	25	18,35	3,498	18	31	25,55	3,395	16	31	22,10	4,064
Metin Okuma Testi	24,5	75,0	48,800	16,1501	63	100	80,80	9,423	34	74	52,15	12,027
Okuma Bileşik Puan	71,0	162,0	117,750	26,5213	163	223	191,65	16,268	91	197	136,40	28,281
Metin Anlama Testi	1,0	7,0	4,875	1,4589	5,0	8,0	6,075	1,0794	4,0	8,5	6,575	1,0794
Cümle Doğruluğu Testi	11	22	15,45	3,268	15	25	19,70	2,557	13	24	17,50	2,395
Boşluk Doldurma Testi	4	23	9,70	4,092	10	19	14,30	2,342	6	32	11,80	5,278
Okuduğunuz Anlama Bileşik Puan	23,0	71,0	31,350	10,6439	33,0	47,0	40,175	3,2496	24,0	47,5	35,100	5,1468
Dikte Testi	8	20	13,40	3,939	5	24	18,40	4,465	11	19	16,20	2,462

Tablo 9: Grupların OYAB alt testlerine yönelik betimleyici istatistikleri (devam)

	KSB+DB GRUBU				TGG GRUP				KSB GRUBU			
	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss	min	max	ort	ss
Bakara k Yazma Testi	4	17	10,55	3,576	9	18	13,45	3,170	7	14	10,50	2,164
Metin Yazma Testi	4	22	14,05	4,524	17	44	26,00	7,887	6	29	17,20	5,836
Metnin Biçimse l Kalitesi	8	20	12,50	2,565	13	20	16,85	2,110	10	16	13,70	1,838
Metnin İçerik Kalitesi	6	16	10,70	2,473	15	20	17,35	1,755	9	18	12,45	2,564
Yazma Bileşik Puan	42	81	60,70	12,014	75	125	92,55	13,659	45	92	70,05	13,077
OYAB Bileşik Puan	151, 5	264, 0	208,70 0	33,193 4	290, 0	375, 0	324,12 5	25,791 6	160, 0	336, 5	243,20 0	47,117 8

KSB+DB n=20, TGG n=20, KSB n=20

KSB+DB grubunda OYAB puan ortalaması 208,70 olarak bulunmuştur. Okuma bileşik puan ortalaması 117,75; okuduğunu anlama bileşik puan ortalaması ise 31,35'tir. Yazma bileşik puan ortalamasının 60,70 olarak bulunmuştur. TGG grubun ise OYAB bileşik puan ortalaması 324,125'dir. Okuma bileşik puan ortalaması 191,65; anlama bileşik puan ortalaması 40,175 ve yazma bileşik puan ortalaması ise 92,55'dir. KSB grubu OYAB betimsel istatistikleri sonuçlarına göre KSB grubunun OYAB puan ortalaması 243,2'dir. Okuma bileşik puan ortalaması 136,40; okuduğunu anlama bileşik puan ortalaması 35,100 ve yazma bileşik puan ise ortalaması 70,05'tir. En düşük OYAB puan ortalaması KSB+DB grubunda en yüksek puan ise TGG grubunda gözlemlenmiştir.

KSB+DB, TGG ve KSB gruplarının OYAB ölçeğinin alt ana testlerinin düzeylerinin dağılımlarına ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 10: Grupların OYAB ölçeğinin alt ana testlerinin dağılımına yönelik betimleyici istatistikleri

	OYAB DÜZEYİ	KSB+DB GRUBU		TGG GRUP		KSB GRUBU	
		n	%	n	%	n	%
Okuma Düzeyi	Çok Düşük	8	40,0	-	-	3	15,0
	Düşük	11	55,0	-	-	12	60,0
	Orta	1	5,0	14	70,0	5	25,0
	Yüksek	-	-	6	30,0	-	-
	Çok Yüksek	-	-	-	-	-	-
Anlama Düzeyi	Çok Düşük	1	5,0	-	-	-	-
	Düşük	14	70,0	-	-	3	15,0
	Orta	3	15,0	12	60,0	15	75,0
	Yüksek	2	10,0	8	40,0	2	10,0
	Çok Yüksek	-	-	-	-	-	-
Yazma Düzeyi	Çok Düşük	5	25,0	-	-	2	10,0
	Düşük	11	55,0	-	-	6	30,0
	Orta	4	20,0	13	65,0	12	60,0
	Yüksek	-	-	6	30,0	-	-
	Çok Yüksek	-	-	1	5,0	-	-
OYAB Bileşik Puan Düzeyi	Çok Düşük	5	25,0	-	-	3	15,0
	Düşük	11	55,0	-	-	10	50,0
	Orta	4	20,0	11	55,0	6	30,0
	Yüksek	-	-	9	45,0	1	5,0
	Çok Yüksek	-	-	-	-	-	-

%%: Yüzde

KSB+DB grubunun OYAB bileşik puan düzeyi incelendiğinde katılımcıların %50'sinin çok düşük iken %50'sinin düşük olduğu görülmüştür. TGG grubunun OYAB bileşik puan düzeyi ise %55'inin orta iken %45'inin yüksektir. KSB grubunda OYAB bileşik puan düzeyi dağılımları ise %50'inin düşük, %30'unun , %15'inin çok düşüktür.

4.2.2. Grupların OYAB puanları arası farklarına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamındaki üç grubun kullanılan ölçeklerden aldığı puanlar arasındaki farklılıklar Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına ilişkin analizler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 11: Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına yönelik bulgular

		n	ort	ss	f	p
Okuma Bileşik Puan	KSB+DB	20	117,750	26,5213	50,126	0,000*
	TGG	20	191,650	16,2684		
	KSB	20	136,400	28,2813		
	Toplam	60	148,600	39,6311		
Anlama Bileşik Puan	KSB+DB	20	31,350	10,6439	7,829	0,001*
	TGG	20	40,175	3,2496		
	KSB	20	35,100	5,1468		
	Toplam	60	35,542	7,8558		
Yazma Bileşik Puan	KSB+DB	20	60,70	12,014	32,040	0,000*
	TGG	20	92,55	13,659		
	KSB	20	70,05	13,077		
	Toplam	60	74,43	18,529		
Bileşik Puan	KSB+DB	20	208,700	33,1934	52,825	0,000*
	TGG	20	324,125	25,7916		
	KSB	20	243,200	47,1178		
	Toplam	60	258,675	60,5299		

p<0,05, Tek Yönlü ANOVA Testi

Araştırmaya katılan grupların okuma yazma değerlendirme bataryası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (p=0,00). OYAB puanı ve tüm alt bölümlerde tespit edilen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı Post Hoc testlerinden Tukey testi ile incelenmiştir ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 12: Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına yönelik Tukey Testi bulguları

			Ortalama Farkı	Std. Hata	p
Okuma Bileşik Puan	KSB+DB	TGG	-73,9000	7,6765	0,000*
		KSB	-18,6500	7,6765	0,047*
	TGG	KSB+DB	73,9000	7,6765	0,000*
		KSB	55,2500	7,6765	0,000*
	KSB	KSB+DB	18,6500	7,6765	0,047*
		TGG	-55,2500	7,6765	0,000*
	TGG	KSB+DB	4,600	1,292	0,002*
		KSB	2,500	1,292	0,138
	KSB	KSB+DB	2,100	1,292	0,243
		TGG	-2,500	1,292	0,138

Tablo 13: Gruplar arası OYAB puanı farklılıklarına yönelik Tukey Testi bulguları (devam)

			Ortalama Farkı	Std. Hata	p
Okuduğunu Anlama Bileşik Puan	KSB+DB	TGG	-8,8250	2,2386	0,001*
		KSB	-3,7500	2,2386	0,224
	TGG	KSB+DB	8,8250	2,2386	0,001*
		KSB	5,0750	2,2386	0,069
	KSB	KSB+DB	3,7500	2,2386	0,224
		TGG	-5,0750	2,2386	0,069
Yazma Bileşik Puan	KSB+DB	TGG	-31,850	4,090	0,000*
		KSB	-9,350	4,090	0,066
	TGG	KSB+DB	31,850	4,090	0,000*
		KSB	22,500	4,090	0,000*
	KSB	KSB+DB	9,350	4,090	0,066
		TGG	-22,500	4,090	0,000*
Bileşik Puan	KSB+DB	TGG	-115,4250	11,5284	0,000*
		KSB	-34,5000	11,5284	0,011*
	TGG	KSB+DB	115,4250	11,5284	0,000*
		KSB	80,9250	11,5284	0,000*
	KSB	KSB+DB	34,5000	11,5284	0,011*
		TGG	-80,9250	11,5284	0,000*

p<0,05, Tukey Testi

KSB+DB grubunun okuma bileşik puanı, TGG ve KSB grubuna göre daha düşüktür. Okuma performansında KSB+DB ve KSB grupları arasında ($p=0,04$), KSB+DB ve TGG grupları arasında ($p=0,00$) ve KSB ile TGG grup arasında ($p=0,00$) anlamlı fark bulunmaktadır. TGG grubu, KSB ve KSB+DB gruplarından anlamlı derecede yüksek performans sergilemiştir. Benzer şekilde KSB grubunda KSB+DB grubundan anlamlı derecede yüksek performans bulgulanmıştır. Ancak TGG grup ile KSB+DB grubunun performanslarının ortalama farkı, TGG grubu ile KSB grubunun performanslarının ortalama farkından daha yüksektir. En yüksek performans TGG gruba, en düşük performans KSB+DB grubuna aittir.

Okuduğunu anlama bileşik puanında en düşük performans KSB+DB grubunda bulgulanmıştır. KSB+DB ile TGG katılımcılar arasında ($p=0,01$) anlamlı fark bulunmaktadır. TGG gruptaki katılımcılar KSB+DB grubundan anlamlı derecede yüksek performans sergilemiştir. KSB grubunda ise TGG gruptan daha düşük performans bulgulanmıştır ancak fark anlamlı bulunmamıştır ($p=0,06$). KSB+DB grubu KSB grubundan daha düşük performans göstermiştir ancak anlamlı fark bulunamamıştır ($p=0,2$). KSB grubu ile TGG grubu arasındaki performans farkı, KSB ile KSB+DB grubu arasındaki performans farkından daha yüksektir.

Yazma bileşik puanında KSB+DB ve TGG arasında ($p=0,00$), KSB ile TGG grup arasında ($p=0,00$) anlamlı fark bulunmuştur. TGG grubu anlamlı derecede yüksek performans göstermiştir. Ancak KSB ve KSB+DB grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p=0,06$). Yazma bileşik puanı en düşük olan grup KSB+DB grubudur.

OYAB bileşik puanı incelendiğinde ise tüm gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur. KSB+DB grubu ile KSB grubu arasında ($p=0,01$), KSB+DB ile TGG grubu arasında ($p=0,00$) ve KSB ile TGG grubu arasında ($p=0,00$) anlamlı fark bulunmuştur. OYAB bileşik performansında en düşük puan KSB+DB grubundadır. TGG ve KSB grubu, KSB+DB grubundan anlamlı derecede yüksek performans sergilemiştir. Ayrıca KSB ile TGG grup arasındaki performans ortalaması farkı, KSB ile KSB+DB grubu arasındaki performans farkından yüksektir.

4.3. Katılımcıların OYAB Düzeyleri ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Grupların OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Form'ları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon ile incelenmiştir.

Korelasyon verilerinin analizinde değişken sayısının fazla olması sebebiyle anlamlılık değeri için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi/değişken formülü ile belirlenmektedir (Miller, 1991). Bu analizde anlamlılık düzeyi, değişken sayısı 9 olduğu için Bonferroni düzeltmesi ile $0,05/9=0,005$ olarak belirlenmiştir.

KSB+DB grubunun OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 14: KSB+DB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

	Giriş		Gelişme		Sonuç		Öyküyü Kavrama		Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okuma Bileşik Puan Okuduğunu Anlama Bileşik Puan	0,038	0,873	0,219	0,354	0,129	0,587	0,144	0,544	0,152	0,524
Yazma Bileşik Puan	0,079	0,739	0,045	0,852	0,344	0,138	0,150	0,528	0,093	0,697
Yazma Bileşik Puan	0,385	0,093	0,354	0,126	0,250	0,288	0,058	0,806	0,350	0,130

Tablo 15: KSB+DB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular (devam)

	Giriş		Gelişme		Sonuç		Öyküyü Kavrama		Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
OYAB Toplam Puan	0,183	0,439	0,036	0,880	0,022	0,926	0,074	0,757	0,026	0,914

r: korelasyon katsayısı, p<0,005, Pearson Korelasyon

KSB+DB katılımcılarının OYAB (Okuma, anlama, yazma ve toplam puan) ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (Giriş, gelişme, sonuç, öykü kavrama ve toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur (p=0,09).

TGG grubun OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 16: TGG grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

	Giriş		Gelişme		Sonuç		Öyküyü Kavrama		Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okuma Bileşik Puan Okuduğunu Anlama Bileşik Puan Yazma Bileşik Puan OYAB Toplam Puan	0,350	0,131	0,076	0,751	0,359	0,120	0,366	0,113	0,396	0,084
	0,034	0,888	0,219	0,354	0,103	0,666	0,184	0,437	0,024	0,920
	0,082	0,732	0,150	0,528	,480	0,052	0,340	0,142	0,329	0,157
	0,276	0,239	0,111	0,642	,496	0,056	0,440	0,052	0,438	0,054

p<0,005, Pearson Korelasyon

TGG katılımcılarının OYAB (Okuma, anlama, yazma ve toplam puan) ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu (Giriş, gelişme, sonuç, öykü kavrama ve toplam) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır (p=0,05).

TGG grubun OYAB ve Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 17: KSB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

	Giriş		Gelişme		Sonuç		Öyküyü Kavrama		Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okuma Bileşik Puan Okuduğunu Anlama	,645	0,000*	,631	0,000*	,464	0,039	,673	0,001	,687	0,000*
	,682	0,000*	,715	0,000*	,609	0,005*	,540	0,002*	,670	0,000*

Tablo 18: KSB grubu OYAB puanları ile Öykü Anlatma Değerlendirme Formu puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular (devam)

	Giriş		Gelişme		Sonuç		Öyküyü Kavrama		Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Okuma Bileşik Puan	,645	0,000*	,631	0,000*	,464	0,039	,673	0,001	,687	0,000*
Okuduğunu Anlama Bileşik Puan	,682	0,000*	,715	0,000*	,609	0,005*	,540	0,002*	,670	0,000*
Yazma Bileşik Puan	,576	0,001*	,674	0,000*	0,411	0,072	,684	0,000*	,675	0,000*
OYAB Toplam Puan	,609	0,000*	,764	0,000*	,494	0,027	,645	0,000*	,720	0,000*

p<0,005, Pearson Korelasyon

KSB Grubu katılımcılarının okuma bileşik puanı ile giriş (p=0,000; r=0,6), gelişme (p=0,000; r=0,6), öykü kavrama (p=0,003; r=0,6) ve toplam puanları (p=0,000; r=0,7) arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü güçlü düzeyde anlamlı ilişki vardır. Okuma bileşik puanı arttıkça giriş, gelişme, öykü kavrama ve toplam puanları artmaktadır.

Okuduğunu anlama bileşik puanı ile giriş (p=0,001; r=0,6), gelişme (p=0,000; r=0,7), sonuç (p=0,005; r=0,4), öykü kavrama (p=0,002; r=0,6) ve toplam (p=0,00; r=0,6) puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Anlama bileşik puanı arttıkça giriş, gelişme, sonuç, öykü kavrama ve toplam puanları artmaktadır.

Yazma bileşik puanı ile giriş (p=0,001; r=0,5), gelişme (p=0,000; r=0,6), öykü kavrama (p=0,000; r=0,4) ve toplam (p=0,000; r=0,6) puanları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Yazma bileşik puanı arttıkça giriş, gelişme, sonuç, öykü kavrama ve toplam puanları artmaktadır.

OYAB bileşik puanı ile giriş (p=0,000; r=0,6), gelişme (p=0,000; r=0,7), öykü kavrama (p=0,000; r=0,6) ve toplam (p=0,000; r=0,7) puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü güçlü anlamlı ilişki vardır. OYAB bileşik puanı arttıkça giriş, gelişme, öykü kavrama ve toplam puanları artmaktadır.

4.4. TODİL ve OYAB Arasındaki İlişkiye Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nun Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Grupların TODİL ve OYAB arasındaki ilişkiye Öykü Anlatma Değerlendirme Form'unun aracılık etkisi incelenmiştir. IBM SPSS Process eklentisi eklenmiş ve regresyon analizlerinde Baron ve Kenny yöntemi kullanılmıştır. Aracılık etkisine ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 19: Katılımcıların TODİL puanları ile OYAB puanları ilişkisinde Öykü Anlatma Değerlendirme formu etkisine yönelik bulgular

	β	t	p	
1. Adım OYAB > TODİL	(Sabit)	51,248	8,074	0,000*
	OYAB Bileşik Puan	0,174	7,267	0,000*
2. Adım OYAB > Öykü Anlatma Değerlendirme Formu	(Sabit)	15,264	3,213	0,002*
	OYAB Bileşik Puan	0,072	4,027	0,000*
3. Adım OYAB > TODİL, Öykü Anlatma Değerlendirme Formu	(Sabit)	42,543	6,770	0,000*
	OYAB Bileşik Puan	0,133	5,377	0,000*
	Öykü Anlatma Değerlendirme Formu Puanı	0,570	3,564	0,001*
R' / F/ Tolerance - VIF	0,572 / 0,000 / 0,850-1,177			

β : Etki Katsayısı, Regresyon Analizi

Tablo 14 incelendiğinde, Baron ve Kenny'in şartlarının gerçekleştiği görülmektedir. İlk şart, bağımsız değişkenin (TODİL) bağımlı değişken (OYAB) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmasıdır. Bu etki istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($\beta=0,174$, $p=0,00$). İkinci şart, bağımsız değişkenle (TODİL) aracı değişken (Öykü Anlatma Değerlendirme Formu) arasında anlamlı bir etkinin olmasıdır ve bu şart gerçekleşmiştir ($\beta =0,072$, $p=0,00$). Son olarak, bağımsız değişken (TODİL ile aracı değişken olan Öykü Anlatma Değerlendirme Formu) birlikte modele dâhil edilmiş ve bağımlı değişken (OYAB) açıklanmaya çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra, ikinci adımdaki anlamlı etkinin anlamsız olması (tam aracı etki) veya etki düzeyinin zayıflaması (kısmi aracı etki) aracı etkinin varlığı noktasında bilgi verecektir. Dolayısıyla tüm adımlarda etkinin varlığı kısmi aracı etkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, TODİL puanları ile OYAB Puanları arasında Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performansının kısmi aracı etkiye sahiptir sonucuna varılmıştır.

Üçüncü adımda iki farklı değişken, bağımsız değişken olarak modele dâhil edildiği için çoklu bağıntı (multicollinearity) olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. VIF (1,177) ve Tolerance (0,850) değerleri incelendiğinde, değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, 8 yaş, 2. sınıfa giden dil bozukluğu eşlik etmeyen konuşma sesi bozukluğu (KSB), dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğu (KSB+DB) ve tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların anlatı ve okuma yazma becerilerini incelemek ve değişkenler arası aracılık etkisini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcılardan Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL), Okuma Yazma Bataryası (OYAB) ve Öykü Anlatma Değerlendirme puanları alınmış ve elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında incelenmiştir.

5.1. Anlatı Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi

Araştırmaya katılan gruplara göre anlatı performans puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. KSB+DB ile KSB grubu arasında ve KSB+DB grubu ile TGG grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak KSB grubunun anlatı performansı TGG gruba göre düşük olsa da anlamlı fark bulunamamıştır. En düşük anlatı performansı KSB+DB grubuna aittir. Bishop ve Edmunson (1987) dil becerilerinin en iyi yordayıcılardan birinin anlatı becerileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak dil bozukluğu eşlik etsin ya da etmesin KSB grubunda okuryazarlık becerilerini yordayıcısı olarak anlatı becerilerini inceleyen çalışmaların sayısı kısıtlıdır (Wellman ve ark., 2011). Wellman ve ark., (2011) yaptıkları çalışmada da KSB grubunun anlatı performansları ile TGG bireylerin anlatı performansı arasında anlamlı fark bulmamıştır. KSB+DB olan çocuklar anlatı görevlerinde KSB grubuna göre daha düşük performans göstermişlerdir. KSB grubunun KSB+DB olan gruptan farklı olarak anlatı görevlerindeki eksikliklerin dilin fonolojik yönlerine özgü olabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca Wellman ve ark. (2011) anlatı becerilerinin sözcük çözümlmeyi yordayıcılığını ölçmüşlerdir. Anlatı mikro yapısının anlamsız sözcük okumayı makro yapının ise anlamlı sözcük okumayı yordadığını belirtmişlerdir.

KSB, KSB+DB ve ÇÇKA'lı çocuklar ile yapılan bir çalışmada da KSB grubu anlatı performansında anlamlı ölçüde farklılık göstermemiştir (Oriti, 2020). Anlatının makro bileşeninde performansı en iyi olan grubun KSB grubu olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. KSB grubunun en yüksek anlatı performansına sahip olduğu, uygun makro yapıların en çok bulunduğu, mantıklı bir olay zincirini takip eden olayların bulunduğu ancak sonuç belirtilmeyen anlatıların olduğu belirtilmiştir. Gruplar arasında en gelişmiş anlatı performansının KSB grubunda olsa da en

doğru anlatının tüm makro yapı bileşenlerini içermesi gerektiği belirtilmiştir ve KSB grubunun anlatı performansında eksikliklerin olduğu sunulmuştur. Mevcut çalışmada da KSB olan grup TGG olan gruptan daha düşük performans göstermiştir. KSB+DB grubunda sözcük kullanımları ve konuşma sesi problemlerine ek makro yapı ögelerinin de dil bozukluğundan etkilendiğini belirtmişlerdir. Çalışmada ÇÇKA'lı bireyler anlamlı düzeyde daha az ifade kullanmıştır. KA grubunda anlatı becerilerindeki eksiklik olduğu ifade edilmiştir. Anlatı becerilerindeki eksikliğinn bağlama uygun olmayan sözcük, sınırlı kelime dağarcığı, karmaşık sözcüklerin sınırlı kullanımı, sınırlı sayıda toplam ifadeye bağlı olabileceği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. KSB grubu anlatı becerilerinde TGG gruba göre daha düşük puanlar almıştır ancak fark anlamlı bulunmamıştır. KSB+DB grubunun anlatı becerilerinde ise TGG ve KSB grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. KSB+DB grubunda altta yatan dil bozukluğunun anlatıda önemli derecede düşük performansa neden olduğu görülmektedir.

KSB olan çocuklar sesleri uygun şekilde üretemedikleri için anlatı esnasında sözcükleri ve cümleleri ifade etmekte zorlanabilmektedirler. TGG akranlarına göre daha az konuşma eğiliminde olabilmektedirler. Bu sebeple daha anlaşılır ve akıcı anlatı sunmaları için ekstra performans göstermeleri gerekebilmektedir. Fonolojik becerilerdeki eksiklikler sözcük dağarcığını ve uygun morfo-senataktik yapıları kullanmalarının önüne geçerek anlatının yapısını ve içeriğini olumsuz etkileyebilmektedir. Mevcut alışma ve alanyazındaki çalışmalar anlatı becerilerini incelerken başka faktörleri göz önünde bulundurmamıştır. Fonolojik becerilere ek KSB'ye sahip çocuklar çalışma belleği, dikkat gibi başka bilişsel faktörlerde de düşük performans göstermektedirler. Çalışma belleği, dikkat gibi bilişsel faktörlerin anlatının içeriğinin kalitesini, organizasyonu etkileyip etkilemediği değerlendirilmemiştir. KSB'ye sahip çocuklar seslerin doğru üretimine odaklanırken hikâye içeriğine ait bilgileri bellekte tutmakta zorlanıyor olabilmektedirler. Çalışma belleği ve dikkat becerileri; hikyelerin detaylarını, olayların sırasını, karakterleri ve neden-sonuç ilişkilerini hatırlamalarını etkiliyor olabilir. Anlatı becerisindeki düşük performans değerlendirilirken daha ayrıntılı değerlendirmelerin gerektiği düşünülmektedir.

5.2. OYAB Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi

Bu çalışmada KSB+DB grubunun OYAB bileşik puanları %50 çok düşük iken %50 düşük olarak bulgulanmıştır. KSB grubunun OYAB bileşik puanlarının düzeyleri incelendiğinde %50 düşük, %15 çok düşük olduğu görülmüştür. OYAB testinin üç alt alanından biri olan Okuma bileşik puanında tüm gruplar arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir. Anlama bileşik puanında TGG ile tüm gruplar arasında fark bulunmuştur. KSB ve KSB+DB grubunda fark anlamlı değildir. Yazma bileşik puanında ise TGG ile tüm gruplar arasında fark bulunmuştur. Ancak KSB ve KSB+DB grubu arasındaki fark anlamlı değildir. Özetle KSB ve KSB+DB olan çocukların okuma-yazma becerilerinde TGG akranlarına göre düşük performans gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma yazma değerlendirmesinde en düşük performans KSB+DB grubuna aittir. Okuma yazma değerlendirmelerine ilişkin bulgular alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Tambayraja ve ark., (2020) mevcut çalışma ile tutarlı olarak KSB olan okul çağındaki çocukların okuma güçlüğü yaşamaları açısından yüksek risk altında olduğunu ve KSB şiddetinin mevcut güçlüğü devam etme olasılığının göstergesi olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde KSB grubu ile yapılan bir çalışmada (Lewis ve ark., 2011) ve KSB+DB grubu ile yapılan bir çalışmada (Lewis ve ark., 2018) okuma ve yazma performansında zayıflık olabileceği belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde yapılan bir çalışmada da okuma yazma performansı için yordayıcı olan fonolojik farkındalık ve harf bilgisi ölçümlerinde KSB olan grubun düşük puanlara sahip olduğunu ve bu duruma dil bozukluğu da eşlik ettiğinde TGG gruba göre puan farklarının da belirgin olduğu belirtilmiştir (Raitano ve ark., 2004).

KSB tanısı olmasa dahi yaşa uygun fonolojik işlem sergileyen ve KSB'na sahip olan çocukların fonolojik işlemlerine göre karşılaştırıldığı bir çalışmada ise okuma güçlüğü açısından risk altında olan çocukların daha yüksek fonolojik hata sergiledikleri ve akademik sene boyunca bu ilişkinin devam ettiği belirtilmiştir (Foy ve Mann, 2012). Ancak Sices ve ark., (2007) KSB'li grupta erken okur-yazarlık becerilerini inceledikleri çalışmada KSB'ye dil bozukluğu eşlik ettiği durumlarda KSB şiddetinin erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Dil bozukluğu eşlik etmeyen KSB'ye sahip olan ve 1. sınıfa giden grupla yapılan bir çalışmada KSB'li grubun TGG gruba göre morfolojik farkındalık, fonemik farkındalık, heceleme ve sözcük okuma görevlerinde önemli ölçüde düşük puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca morfolojik farkındalık, her iki grupta için hecelemeyi ve TGG grupta sözcük okumayı yordadığı belirtilmiştir (Apela ve Lawrence, 2011). Benzer şekilde Peterson ve ark., (2009) da

KSB varlığının ilerideki okuma güçlüklerini yordadığını, eşlik eden dil bozukluğu olduğunda ise ilişkinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. KSB'li çocuklar fonolojik sistemde güçlük çekmektedir ve bu çocuklar dil bozukluğu eşlik edip etmemesine bağlı olmadan metni çözümlemeye problem yaşayabilmektedir buna ek olarak dil bozukluğu eşlik eden çocuklar da metni anlamada zorluk yaşayacaklardır (Snowling ve Hayiou-Thomas, 2006). Mevcut çalışmada da benzer şekilde KSB+DB olan grup TGG ve KSB olan gruptan daha düşük okuduğunu anlama performansı sergilemiştir. KSB+DB ile KSB grubu arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. KSB grubu TGG gruptan düşük performans sergilemiştir ancak fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak KSB+DB grubu ile TGG grup arasında okuduğunu anlama performansında anlamlı fark bulunmuştur. KSB olan gruplar okuryazarlık ölçümlerinde KSB+DB gruplarından daha iyi puanlar alsa da sözcük çözümleme ve hecelemede güçlük yaşamaktadırlar (Wellman ve ark., 2011).

KSB'ye sahip çocukların okuma yazma becerilerinde düşük performans gösterdiği görülmektedir. KSB'de fonolojik becerilerdeki eksikler çocukların fonemleri tanıma ve harflerle eşleme becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ek olarak sözcük çözümleme becerilerini etkilediği, komorbid dil bozukluğu olduğunda okuma-yazma becerilerinde daha düşük performans gözlemlendiği sunulmaktadır. Bu durum çocuğun akademik becerilerinde temel olacak olan sözcük öğrenme, akıcı okuma, okuduğunu anlama becerilerini etkileyebilmektedir. Ayrıca sesin doğru üretimi için çocuğun ekstra zamana ve çalışmaya ihtiyacı olmasına sebep olabilir. KSB'li çocukların okuma yazma becerilerindeki eksiklikler hem akademik hem sosyal ve duygusal gelişimini etkileyebileceği düşünülmektedir. Erken dönemde görülen okuma-yazma problemlerinin çocuğun bütün akademik hayatını etkileyebileceği dikkate alınarak müdahale edilmesi önerilmektedir. KSB'ye sahip çocukların okuma-yazma problemleri için değerlendirmelerin ve önleyici çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.3. Okuma Yazma ve Anlatı Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların İncelenmesi

Çalışmanın sonuçlarına göre KSB+DB ve TGG grupta anlatı becerileri ile okuma-yazma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ancak KSB grubunun anlatı ve okuma-yazma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yalnızca KSB grubunda anlatı performansı arttıkça okuma yazma performansının arttığı bulgulanmıştır. Alanyazında anlatı ve okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara

rastlansa da konuşma sesi bozukluğunda anlatı becerilerini inceleyen çalışma sayısı kısıtlıdır. Wellman ve ark. (2011), konuşma sesi bozukluğuna ve dil bozukluğu eşlik eden konuşma sesi bozukluğuna sahip çocukların okuma-yazma ve anlatı becerilerini incelemiştir. Bu grupların TGG gösteren akranlarından daha zayıf anlatılar ve okuma-yazma performansı gösterdiğini belirtmiştir. Anlatı becerisinin sözcük çözümleme, okuduğunu anlama ve yazma becerileri için yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öykü yapısı ve doğruluğunun anlamlı sözcük çözümleme, okuduğunu anlama ve yazmayı; sentaktik beceriler ve sözcük çeşitliliğinin de anlamsız sözcük çözümleme becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışma ile tutarlı olarak öykünün makro yapısının okuma-yazma gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ve erken dönemdeki anlatı becerilerinin akademik risk taşıyan çocukları belirlemek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Ek olarak Cain ve Oakhill (1996) de okuduğunu anlama becerileri ile anlatı becerileri arasında bağlantı olduğunu belirtmiştir. Başka bir çalışma ise aynı şekilde anlatı becerilerinin ileriki dönemdeki okuryazarlıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir (Botting, 2002). Benzer şekilde Bishop ve Adams (1992) anlatı becerilerinin okuma becerisi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi dönemde okuma-yazma güçlüğü açısından riskli olabilecek çocukların belirlenmesi için anlatı becerilerinin incelenebileceği belirtilmiştir (McCabe, 1994). Bu bulgu erken müdahale için kritik öneme sahiptir. Feagans ve Appelbaum (1986) da aynı şekilde erken dönemdeki anlatı becerisinin ileri dönemdeki akademik başarıyı yordadığını belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde iki çalışma da erken dönemdeki anlatı becerilerinin okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerini yordadığını belirtmişlerdir (Crosson ve Geers, 2001; Griffin ve ark., 2004). Mages (2008) de bu çalışmayı doğrulayacak şekilde çocukların anlatı becerileri ile okuma yazma becerileri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Wellman (2011) da KSB olan grubun anlatıdaki eksikliğinin KSB+DB olan gruptan farklı olarak dilin fonolojik yönlerine özgü olabileceğini belirtmiştir.

Mevcut çalışmada KSB+DB ve TGG grupta anlatı ve okuma-yazma becerileri arasında ilişki bulunamamıştır. Alanyazında anlatı becerileri ile okuma-yazma arasında ilişkinin olmadığını ve ya zayıf ilişkinin olduğunu belirten çalışmalar ilişki bulunan çalışmalara kıyasla sınırlıdır. Feagans ve Short (1984) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan 6-7 yaş çocukların anlatı ve okuma becerileri arasında güçlü ilişki bulmuştur ancak TGG grupta mevcut çalışmadaki gibi anlamlı ilişki bulmamışlardır. Benzer şekilde başka bir çalışmada anlatı ölçümlerinden sadece iki ölçütün (cümle sayısı

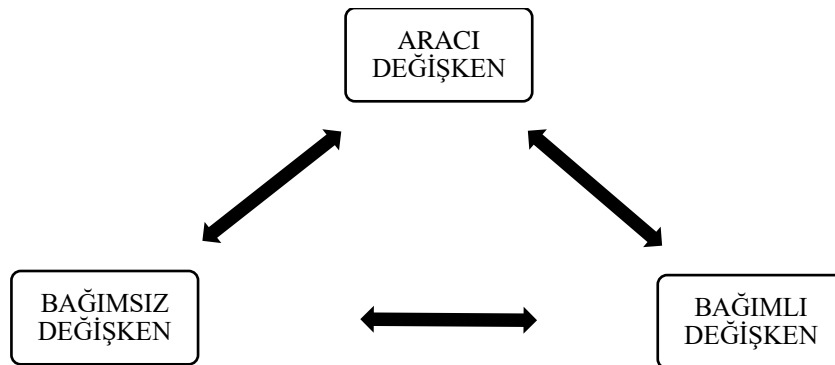
ve öykü seviyesi) okuma becerisi ile ilişkili olduğunu diğer alanlarda anlamlı ilişki bulunmadığını belirtmiştir (Klecan-Aker ve Caraway, 1997). Catts ve ark., (2003), anlatı becerisi ile okuma arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu ve anlatı becerisinin okuma becerisini açıklamakta yeterli olmadığını belirtmiştir. Menyuk ve ark., (1991) okuma güçlüğü açısından risk taşıyan çocukları okul öncesi ve okul çağı döneminde değerlendirmiş ve anlatı becerilerinin okuma puanlarını yordamadığını belirtmiştir. Adlof ve ark., (2014) anlatı becerileri ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin çocuklar arasında değişkenlik gösterdiğini ve bazı çocukların iyi anlatılara rağmen okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular mevcut çalışma ile tutarlıdır. Dockrell ve ark., (2009) da anlatı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu ve diğer bilişsel faktörlerin etkisinin önemli etkisinin olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Ravid ve Tolchinsky (2002) anlatı ve becerisi arasında ilişki bulunduğunu ancak okuduğunu anlama stratejileri ve bilişsel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Okuma-yazma becerisi ile anlatı becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde mevcut çalışmada 3 grupta farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde okuma-yazma ile anlatı becerilerinin ilişkisi ile ilgili farklı sonuçların olduğu çalışmalar görülmüştür. Ancak güncel alanyazının genellikle ilişki varlığını belirttiği görülmektedir. Alanyazında ve mevcut çalışmada farklı sonuçların görülmesinin sebeplerinden birinin değerlendirme yöntemleri arasındaki farklılık olabileceği düşünülmektedir. Özellikle konuşma sesi bozukluğunda çalışmaların sınırlı olması, var olan çalışmaların ise anlatının hangi alanlarının ölçüldüğü hakkında yeterli bilgi vermemesi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca KSB anlatı becerisindeki eksiklik çalışmalarda nedensellik açısından incelenmemiştir. KSB olan grubun anlatı becerilerindeki eksikliğin dilin fonolojik bileşeninden mi kaynaklı olduğu ya da diğer bilişsel faktörlerden mi etkilendiği hakkında çalışma bulunmamaktadır. Mevcut çalışmada da örneklemin heterojenliği, büyüklüğü, çalışmaların metodolojisi çalışmaların bulgularını etkiliyor olabilmektedir. Anlatı ve okuma becerisi arasında kesin bir nedensellik ilişkisi olmadığı pek çok faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. Anlatı ve okuma-yazma gelişiminde önemli olan diğer bilişsel beceriler ve çevresel faktörlerin de çalışmalarda göz önünde bulundurulmaması bu becerilerin arasındaki ilişkiyi açıklarken karmaşıklığa sebep olabilir.

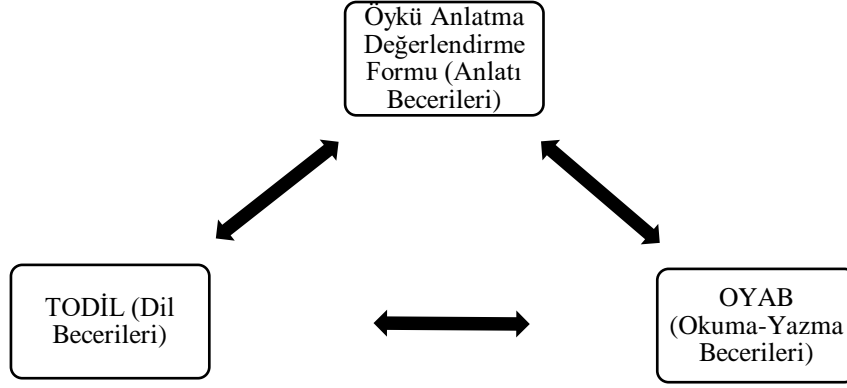
5.4. Okuma Yazma ve Anlatı Arasında Aracılık Bulgularına İlişkin Sonuçların İncelenmesi

Aracı değişkenler, bağımsız değişkenin etkisini bağımlı değişkene ileten değişkenlerdir (Saunders ve Blume, 2018). Aracılık ilişkisi; bağımsız değişken ile bağımlı bir değişken arasındaki ilişkinin başka bir değişken aracılığıyla ilişkinin temelini oluşturan süreci açıklamaya çalışmaktadır (Albishir, 2021). Albishir'in (2021) örneklendirmesine göre; oda sıcaklığının (bağımsız değişken) artması susuzluğa sebep olmaktadır (aracı değişken) ve insanların daha fazla su içmelerine (bağımlı değişken) sebep olmaktadır. Yani oda sıcaklığın su içme davranışındaki etki susuzluk üzerinden aktarılmaktadır.

Aracılık etkisi incelenirken öncelikle ilk şartta bağımsız değişkenin ve bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olması gerekmektedir. Ardından bağımsız değişken ile aracı değişken arasında anlamlı bir etki olması gerekmektedir. Son olarak bağımlı değişken modele dâhil edilmekte ve ilişki incelenmektedir. Bu çalışmada aracılık etkisi incelenirken bağımsız değişken TODİL, bağımlı değişken OYAB kabul edilmiştir. İlk şart olan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki anlamlı etkisi incelenmiştir ve TODİL'in OYAB üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. İkinci şart olan bağımsız değişkenin (TODİL) aracı değişken üzerinde anlamlı etkisi olması şartı da sağlanmıştır. Son aşamada OYAB ve anlatı modele birlikte dâhil edilmiştir. Bu aşamada ikinci aşamadaki etki (TODİL'in anlatı üzerindeki etkisi) anlamsız olursa tam aracı etki, etki düzeyi zayıflarsa kısmi aracı etki yorumu yapılabilmektedir.



Şekil 1: Temel aracılık modeli (Burmaoğlu ve ark., 2013)



Şekil 2: Mevcut çalışmadaki aracılık modeli

Mevcut çalışmada ilk şart olan bağımsız değişkenin (TODİL) bağımlı değişken (OYAB) üzerinde anlamlı bir etkisi şartı gerçekleşmiştir. Bu etki istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. İkinci şart, bağımsız değişkenle (TODİL) aracı değişken (Öykü Anlatma Değerlendirme Formu) arasında anlamlı bir etkinin olmasıdır ve mevcut çalışmada gerçekleşmiştir. Son olarak, bağımsız değişken (OYAB ile aracı değişken (Öykü Anlatma Değerlendirme Formu) birlikte modele dâhil edilmiş ve bağımlı değişken (TODİL) açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm adımlarda etkinin varlığı kısmi aracı etkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, TODİL puanları ile OYAB Puanları arasında Öykü Anlatma Değerlendirme Formu performansının kısmi aracı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmadaki aracı değişken sonuçları; anlatı becerisinin, dil ve okuma-yazma becerilerindeki ilişkiye kısmi aracılık ettiğini göstermektedir. Yani dil becerileri okuma-yazma becerilerini etkilemektedir. Dil becerileri ve okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiye de anlatı becerilerinin kısmi aracılık etkisi vardır. Tam aracılık etkisi bulgulansaydı dil becerilerinin okuma-yazma üzerindeki etkinin tamamının anlatı becerileri üzerinden olduğu, dil becerilerinin okuma-yazmaya olan etkisini anlatı becerilerinin aktardığı yorumu yapılabilecekti. Mevcut sonuçlarda ise anlatı becerilerinin dil becerileri ve okuma-yazma arasındaki ilişkiyi etkilediği ancak bu etkinin kısmi olduğu görülmektedir. Cain ve Oakhill (2006) de anlatı becerilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde aracılık etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Anlatı becerilerinin sözcük dağarcığını geliştirme, dilin yapısını anlama, metinleri organize etme gibi becerileri

geliştireceğini ve dolaylı olarak okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kim ve ark., (2011) da anlatı becerilerinin; dil bilgisi, sözcük bilgisi ve metin anlama becerilerini geliştirerek okuduğunu anlama becerilerine etkili olabilceğini belirtmiştir. Hogan ve Adlof (2019) ise anlatı becerilerinin okuma becerileri üzerindeki aracılık etkisinin karmaşık olduğunu vurgulamıştır. Özellikle okuma süreçlerini yönetme, anlamı derinleştirmeyi destekleyerek okuduğunu anlamaya katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Griffin ve ark., (1998) da dil, anlatı ve okuma yazma becerilerinin birbirini karşılıklı olarak etkilediğini sunmuşlardır. Anlatı becerilerinin fikirleri organize etme becerisini ve metinleri anlama, düşünceleri yazılı olarak ifade etme becerisini geliştirdiğini, güçlü dil becerilerinin de okuma yazma gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Anlatı becerilerinin incelendiği bir derleme çalışması da anlatı becerilerinin dilsel, bilişsel gelişim için kritik öneme sahip olduğunu ve tutarlı, yapılandırılmış öykülerin okuma yazma becerilerini desteklediğini belirtmektedir (Bodreau, 2008). Justice ve Kaderavek (2004) erken dönemde dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde müdahale yöntemlerini incelemişlerdir. Anlatı becerilerini içeren müdahalelerinin çocukların okuma gelişimi üzerinde etkili olduğunu sunmuşlardır. Erken dönemde anlatı becerilerinin incelendiği başka bir çalışmada erken dönemdeki anlatı becerilerinin sözcük okumayı güçlü bir şekilde yordadığını ancak metin okuma düzeyine doğru yordayıcılığın azaldığını belirtmişlerdir (Roth ve ark., 2002). Bishop ve Edmunson da (1987) dil ve anlatı becerilerinin desteklenmesinin okuma becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Paris ve Paris (2003) de aynı şekilde anlatı becerilerinin okuduğunu anlama becerilerinde anlatı becerilerinin ilişkili olduğunu ve anlatı becerilerini desteklemenin okuma yazmayı destekleyeceğini belirtmiştir. İki dilli çocukların incelendiği çalışma da benzer sonuçlar bulunmuş ve iyi anlatı performansının okuma-yazma becerilerine katkıda bulunduğunu sunmuşlardır (Miller ve ark., 2006). Senechal ve LeFerve (2002)'e göre anlatı becerileri dil ve okumabecerileri arasında önemli bir köprüdür ve anlatı becerilerinin desteklemenin okuma becerilerinin gelişimi katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

Çalışmanın sonuçları ve alanyazın incelendiğinde dil, okuma-yazma ve anlatı becerilerinin birbiri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Erken dönemde dil, okuma-yazma ve anlatı becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu, dil becerileri iyi olan çocukların okuma-yazma becerisinde iyi olduğunu ve anlatı gelişimlerinin iyi olduğunu belirtilmektedir. Mevcut çalışmanın aracılık sonuçları da 3 becerinin birbiri üzerinde

etkisi olduğunu göstermektedir. Dil ve okuma-yazma öğretiminde anlatı becerilerinin önemli rolü olduğu söylenebilmektedir. Anlatı becerisinin desteklenmesinin daha başarılı akademik becerilere ve sosyal gelişime de etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu becerilerin birlikte ele alınmasının akademik başarıyı arttırmaya katkıda bulunacağı yorumu yapılabilmektedir. Anlatı becerilerinin dil ve okuma-yazma becerilerine entegre edilmesiyle bütüncül yaklaşım sağlanabilmektedir. Hem akademik başarı hem sosyal gelişim hem dil becerilerini bütüncül olarak desteklenebileceği düşünülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle dil becerileri ile okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiye anlatı becerilerinin etkisi olduğu, bu alanların birbirini etkilediği ancak etkinin kısmi olması ve TGG ve KSB+DB grubunda ilişki görülmemesinin nedeni hakkında başka faktörlerin de sürece dâhil olabileceği yorumu yapılabilmektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma, konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan çocukların tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarına göre daha düşük anlatı ve okuma-yazma performansı sergilediklerini, özellikle dil bozukluğu eşlik ettiğinde performanslarının daha da düştüğünü göstermektedir. En düşük performans, dil bozukluğu ve KSB olan grupta gözlemlenmiştir. Ayrıca, sadece KSB grubunda anlatı ve okuma-yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. TODİL ve OYAB arasındaki ilişkiye Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nun kısmi aracılık etkisi gösterdiği görülmüştür.

Bu bulgular, KSB'li çocukların akademik gelişimleri için anlatı ve okuma-yazma becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ve bu becerilerin desteklenmesinde bütüncül bir yaklaşımın faydalı olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, dil bozukluğunun eşlik ettiği durumlarda KSB olan çocukların daha fazla risk altında olduğu ve bu durumun dikkate alınmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya 15 kız çocuk ve 45 erkek çocuk dâhil edilmiştir. Ölçek puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır ancak cinsiyetlerin eşit dağıldığı ve daha büyük örnekleme yapılacak çalışmaların daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

2. Uygulanan ölçeklerin uygulama süresi, ölçek sayısı ve uygulama yönergesi sebebiyle uzun sürmektedir. Ölçekler arası mola verilse de tüm ölçümler aynı gün içinde toplanmıştır. Bu durumda dikkat süresi düşen katılımcıların çalışma esnasında gerçek performanslarını aktarabilmeleri açısından sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

3. Mevcut çalışmada anlatı becerisi incelenirken anlatı becerisinin bileşenlerinden olan makro yapı incelenmiştir ancak çalışmaya mikro yapı dâhil edilmemiştir.

4. Mevcut çalışmada KSB olan çocuklar yalnızca KSB varlıklarına göre değerlendirilmiştir. KSB şemsiye terim olarak ele alınmış ve türlerine göre ayrılmamıştır.

5. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılarda dil ve konuşma bozukluğunun bulunup bulunmadığı TODİL ve SST ile değerlendirilmiştir. KSB, KSB+DB olan gruplarda ek

bir bozukluğun olup olmadığı yalnızca aile bildirimini ile teyit edilmiştir. TGG dışındaki gruplara sözel olmayan zekâ değerlendirmesi yapılmamıştır. Bütün katılımcılara sözel olmayan zekâ ölçümünün yapılmamış olması mental, öğrenme güçlüğü vb. şüpheleri dışlamak için yetersizliğe sebep olmuştur. Bu durumun sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

6. Katılımcıların anlatı becerilerini ölçmek için kullanılan Öykü Anlatma Değerlendirme Formu'nun güvenilirlik çalışması yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır, konuşma sesi bozukluğu olan çocuklar ile yapılmamıştır.

6.3. Öneriler

6.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. KSB'li çocukların anlatı becerilerinin değerlendirildiği çalışmaların daha büyük örnekleme değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2. Alanyazın incelendiğinde KSB olan çocuklarda anlatı becerilerinin değerlendirildiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. KSB'de anlatı becerilerinin daha fazla ve daha ayrıntılı değerlendirildiği araştırma yapılması önerilmektedir.

3. Mevcut çalışmaya ek olarak anlatının mikro yapısının da incelendiği çalışmaların yapılmasının alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

4. Mevcut çalışmada KSB grubu yalnızca TODİL puanları ve aile beyanına göre değerlendirilmiştir. Ancak izole KSB tanımı için çok daha kapsamlı ve detaylı değerlendirilme gerekmektedir. İleri araştırmalar için daha detaylı değerlendirmelerin yapılması ve çalışmaya izole KSB grubu eklenmesi ve anlatı örneklerinin daha kapsamlı incelenmesi önerilmektedir.

5. Mevcut çalışmada KSB olan çocuklar değerlendirilirken KSB varlığına göre dâhil edilmiştir. Türüne göre ayrılmamıştır. ÇÇKA gibi bozuklukların ayrımının yapılabilmesi için ayrıntılı değerlendirilmelerin yapıldığı çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

6. KSB'li çocukların anlatı becerilerinde TGG akranlarından daha düşük performans göstermelerinin nedensellik açısından incelenmesi önerilmektedir. KSB'li

çocuğun karmaşık sözcük üretiminden kaçınmasına sebep olabileceği fonolojik becerileri ve anlatı becerileri için gerekli çalışma belleği gibi diğer bilişsel faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Çalışmaya KSB'si devam eden çocuklar dâhil edilmiştir. Alanyazın; KSB'si devam etmeyen, KSB öyküsü olan çocukların da okuma-yazma ve anlatı becerilerinde güçlük yaşadığını söylemektedir. Geçmişinde KSB öyküsü olan çocukların da dâhil ediliği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

8. Katılımcıların dil ve konuşma terapisi alıp almadıkları değerlendirilmemiştir. Halihazırda terapi alan çocukların daha iyi performans gösterebileceğinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

6.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmalar, komorbid bir dil bozukluğu olmasa bile KSB'li çocukların anlatı ve okuma-yazma becerilerinde TGG akranlarından daha düşük performans gösterdiğini belirtmektedir. Kliniğe KSB tanısı ile gelen çocukların anlatı ve okuma-yazma becerileri açısından risk altında olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve erken müdahale için terapi planı içine dahil edilmesi önerilmektedir.

2. Aracılık etkisi sonuçları dil ve okuma-yazma becerileri arasındaki ilişkiye anlatı becerilerinin kısmen de olsa etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda dil becerileri düşük olan çocukların okuma-yazma becerilerinde de düşük performans gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Herhangi bir bozukluğa sahip olmayan çocuklar da dâhil olmak üzere okuma-yazma becerilerinin gelişimi için anlatı becerilerinin de desteklenebileceği ve bu becerilerin birbirini karşılıklı desteklemek için kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217.
- Adlof, S. M., McLeod, A. N., & Leftwich, B. (2014). Structured narrative retell instruction for young children from low socioeconomic backgrounds: A preliminary study of feasibility. *Frontiers in psychology*, 5, 391.
- Afshar, M., Ghorbani, A., Rashedi, V., & Jalilevand, N. (2017). Working memory span in Persian-speaking children with speech sound disorders and normal speech development. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 101, 117-122.
- Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 293-305.
- Albishir, M. A. (2021). Medation Analiz Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- American Psychiatric Association (APA). American Psychiatric Assosiation: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-5), Washington, 2013.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2007). Childhood apraxia of speech [Technical Report].
- Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 54,1312-1327.
- ASHA (2024). "Speech Sound Disorders – Articulation and Phonology" (Erişim Tarihi: 04.04.2024). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *Ilkogretim Online Dergisi*, 13(1).
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 23, 539-568.
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168.
- Bahap-Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız 4. sınıf okuyucuların okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

- Balçık-Gelir, B. N. (2021). Disleksili Olan ve Olmayan Çocuklarda Sözcük Dağarcığı ve Sözel Akıcılık Becerisinin Okuma Akıcılığı İle İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Baron, M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4).
- Baydık, B. (2014). *Okuma güçlükleri*. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.). Öğrenme güçlükleri (s. 117-130). Ankara: Eğiten Kitap.
- Benway, N. R., Garcia, K., Hitchcock, E., McAllister, T., Leece, M. C., Wang, Q., & Preston, J. L. (2021). Associations between speech perception, vocabulary, and phonological awareness skill in school-aged children with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(2), 452-463.
- Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Bildiren, A. (2017). Reliability and validity study for the coloured progressive matrices test between the ages of 3-9 for determining gifted children in the pre-school period. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 13-20.
- Bildiren, A., Kargin, T., & Korkmaz, M. (2017). Reliability and validity of colored progressive matrices for 4-6 age children. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 19-37.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D. V. M., & 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.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in language disorders*, 28(2), 99-114.
- Bowen, C. (2015). *Children's Speech Sound Disorders* (2nd Ed.) John Wiley & Sons, Ltd.
- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).

- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187–200.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378–1396.
- Catts, H. W., Hogan, T., P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of learning Disabilities*, 36(2), 151-164.
- Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. New York, NY: McGraw-Hill.
- Crosson, J., & Geers, A. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22(5), 381-394.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom, enhancing traditional oral skills for teachers and pupils.* SAGE Publications London, UK.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Curriculum: Language curriculum: Literacy in classrooms and homes. *Natioanal Association for The Education of Young Children*, 57(2), 10–18.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G., Connelly, V. (2009). The impact of specific language impairment on adolescents' written text. *Exceptional children*, 75(4), 427-446.
- Dodd, B. (2014). Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1, 189-196.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Eadie, P., Morgan, A., Ukoumunne, O. C., Eecen, K. T., Wake, M., & Reilly, S. (2015). Speech sound disorder at 4 years: Prevalence, comorbidities, and predictors in a community cohort of children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57, 578–584.
- Ege, P., (2010). Türkçe'deki ünsüzlerin edinimi: Bir norm çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 16-34.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage- level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44.

- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç Tülü, B., & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(3).
- Eryılmaz, S. (2015). 4-5 Yaş Aralığındaki Çocukların Artikülasyon Düzeylerinin Sosyal Becerileri ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Turgut Özal Üniversitesi, Ankara.
- Farquharson, K., Tambyraja, S. R., & Justice, L. M. (2020). Contributions to gain in speech sound production accuracy for children with speech sound disorders: Exploring child and therapy factors. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 457-468.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Feagans, L., & Short, E. J., (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally achieving children. *Child development*, 1727-1736.
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: which core deficits are involved? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 850-862.
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2012). Speech production deficits in early readers: predictors of risk. *Reading and writing*, 25, 799-830.
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education*, 1(1), 68-80.
- Gierut, J. A. (1998). Treatment efficacy: Functional phonological disorders in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(1), S85-S100.
- Graesser, A., C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology*, 48(1), 163-189.
- Griffin, P., Burns, M. S., Snow, C. E., & (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147.
- Hadley, P. A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, 132-147.
- Hayiou-Thomas, M. E., Carroll, J. M., Leavett, R., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, co-occurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 197-205.

- Hegsted, S. (2013). Narrative Development in Preschool and School-Age Children *Undergraduate Honors Capstone Projects*. 140.
- Heilmann, D., Miller, J.F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Hoffman, P., Norris, J., Nonjura, J. (1996). Effects of narrative intervention on a preschooler's syntactic and phonological development. *NSSLHA Journal*, (23), 5-13.
- Huang, B. H., Bedore, L. M., Ramírez, R., & Wicha, N. (2022). Contributions of oral narrative skills to English reading in Spanish-English Latino/a dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(2), 653-671.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32.
- İştan, S., & Doğan, Ö. (2015). İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öykü anlatma becerilerinin anlatı analizine dayalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Jack, F., Macdonald, S., Reese, E., & Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' *Earliest Memories*. *Child Development*, 80(2), 496-505.
- Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in language disorders*, 28(2), 93-98.
- Justice, L., M., & Kaderavek, J. (2004). Embedded-explicit emergent literacy I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201-211.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karlsen, J., Hjetland, H. N., Hagtvet, B. E., Braeken, J., & Melby-Lervåg, M. (2021). The concurrent and longitudinal relationship between narrative skills and other language skills in children. *First Language*, 41(5), 555-572.
- Kemper, S., Vandepute, D., Rice, K., Cheung, H., & Gubarchuk, J. (1995). Speech adjustments to aging during a referential communication task. *Journal of Language and Social Psychology*, 14(1-2), 40-59.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(4), 338–362.
- Klecan-Aker, J. S., & Caraway, T. H. (1997). A study of the relationship of storytelling ability and reading comprehension in fourth and sixth grade African-American children. *European Journal of Disorders of Communication, 32*(1), 109-125.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology, 6*(2), 293-323.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city, 354-396*.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*(2), 165–188.
- Lewis, B. A., Avrich, A. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Sucheston, L. E., Kuo, I., & Stein, C. M. (2011). Literacy outcomes of children with early childhood speech sound disorders: Impact of endophenotypes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(6), 1628–1643.
- Lewis, B. A., Freebairn, L., Tag, J., Benchek, P., Morris, N. J., Iyengar, S. K., Taylor, H. G., & Stein, C. M. (2018). Heritability and longitudinal outcomes of spelling skills in individuals with histories of early speech and language disorders. *Learning and Individual Differences, 65*, 1–11.
- Lewis, B. A., Freebairn, L., Tag, J., Ciesla, A. A., Iyengar, S. K., Stein, C. M., & Taylor, H. G. (2015). Adolescent outcomes of children with early speech sound disorders with and without language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 150-163.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(5), 868-882.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38*(2), 415-425.
- Lourenço, I., Rocha, J., Peixoto, V., & Lousada, M. (2020). Effects of the narrative intervention program for preschool Portuguese children. *Folia Phoniatrica et Logopaedica, 72*(3), 211-217.
- Mages, W. K. (2008). Language and Theory of Mind Development in the Context of a Head Start Theatre-in-Education Program. PhD dissertation., Harvard University.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. *Dil ve kavram gelişimi*. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 31-60.

- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY: Puffin Books.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McLeod, S., & Harrison, L.J. (2009). Epidemiology of speech and language disorder in a nationally representative sample of 4-to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1213–1229.
- Menyuk, P., Chesnick, M., Liebergott, J. W., Korngold, B., D'Agostino, R., & Belanger, A. (1991). Predicting reading problems in at-risk children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(4), 893-903.
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., & Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous Statistical Inference*. New York: Springer Verlag.
- Mullen, R., & Schooling, T. (2010). The national outcomes measurement system for pediatric speech-language pathology. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 44–60.
- Munoz, M.L., Gillam, R.B., Pena, E.D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language Speech and Hearing Services in Scholls*, 43; 332-342.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills and children with speech difficulties: A test of the “critical age hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 337–391.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2012). *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital*. New York: Teachers College Press.
- Newcomer, P. L., & Hammill, D. D. (1988). *Test of language development-primary: Pro-ed*.
- Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child development*, 78(2), 412-429.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers’ oral language, emergent literacy, and social competence. *Early childhood research quarterly*, 31, 147-162.

- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38(3), 287-313.
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485-510.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7), 657-686.
- Oriti, T. (2020). Narrative Abilities in Preschool Children with Childhood Apraxia of Speech, Speech Sound Disorder, and Language Impairment. Master's thesis, Case Western Reserve University.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Peterson, C. (1990). The who, when, and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Peterson, R. L., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2009). What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1175-1188.
- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P. (2018). Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. *Reading and Writing*, 31, 1479-1498.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Piştav-Akmeşe P. (2014). Koklear İmplantlı ve Normal İşiten Çocuklarda Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla İncelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R. A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821-835.
- Randolph, C. C. (2017). Overview of phonological disorders: the language-based speech sound disorder. *Journal of Phonetics & Audiology*, 3(01), 1-3.
- Rasinski, T. V., & Blachowicz, C., Lems, K. (2012). *Fluency Instruction: Researchbased best practices* (2nd Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Raven, J., Raven, J.C. & Court, J.H. (1998). Coloured Progressive Matrices. *Raven Manual: Section 2*. USA: Pearson.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417-447.

- Roseberry-McKibbin, C., & Hegde, M. N. (2010). An advanced review of speech-language pathology: preparation for PRAXIS and comprehensive examination 3rd Edition, PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Saunders, C. T., & Blume, J. D. (2018). A classical regression framework for mediation analysis: fitting one model to estimate mediation effects. *Biostatistics*, 19(4), 514-528.
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. (2017). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Dil Becerilerinin Karşılaştırılması. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Seo, E. Y., Ko, Y. K., Oh, G. A., & Kim, S. J. (2017). Phonological awareness and vocabulary characteristics of children with speech sound disorders. *Communication Sciences & Disorders*, 22(2), 318-327.
- Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Shriberg, L. D., Lewis, B. L., Tomblin, J. B., McSweeney, J. L., Karlsson, H. B., & Scheer, A.R. (2005). Toward diagnostic and phenotype markers for genetically transmitted speech delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 834-852.
- Sices, L., Taylor, H. G., Freebairn, L., Hansen, A., & Lewis, B. (2007). Relationship between speech-sound disorders and early literacy skills in preschool-age children: Impact of comorbid language impairment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(6), 438-447.
- Skebo, C. M., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Ciesla, A. A., & Stein, C. M. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 44, 360-373.
- Smith, S. D., Pennington, B. F., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2005). Linkage of speech sound disorder to reading disability loci. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(10), 1057-1066.
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Snowling, M. J., & Hayiou-Thomas, M. E. (2006). The dyslexia spectrum: Continuities between reading, speech, and language impairments. *Topics in Language Disorders*, 26(2), 110-126.

- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2(1979), 53-12.
- Steinman, B. A., LeJeune, B. J. & Kimbrough, B. T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(1), 36-46.
- Sturm, J. A., & Seery, C. H. (2007). Speech and articulatory rates of school-age children in conversation and narrative contexts. *Language Speech And Hearing Services In School*, 38, 47-59.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 258-275.
- Tambyraja, S. R., Farquharson, K., & Justice, L. (2020). Reading risk in children with speech sound disorder: Prevalence, persistence, and predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3714-3726.
- Tambyraja, S. R., Farquharson, K., & Justice, L. M. (2023). Phonological processing skills in children with speech sound disorder: A multiple case study approach. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), 15-27.
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 39-56.
- Topbaş, S. (2011). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Topbaş, S. (2011). Implications of bilingual development for specific language impairments in Turkey. *Clinical linguistics & phonetics*, 25(11-12), 989-997.
- Topbaş, S. (2017). *Sesletim sesbilgisi testi kullanım yönergesi* (2. basım). Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Güven, O., & Topbaş, S. (2013). TODİL: Türkçe Okulçağı Dil Gelişim Testi (TOLD-P: 4-Turkish Version). TODİL Projesi: Anadili Türkçe Olan Tek-Dilli Ve İki Dilli Okul Öncesi Ve İlköğretim Çağı Çocuklarında (2: 0-9: 0) Özgül Dil Bozukluklarını Ölçme Ve Değerlendirme Çalışması, 71-116.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1994). Using goal-plan knowledge to merge the past with the present and the future in narrating events on line. In M. M. Haith, & J. B. Benson (Eds.), *The development of future-oriented processes* (pp. 323–349). Chicago: University of Chicago Press.

- Turner, R. R., Hall, V. C., & Grimmett, S. (1973). Effects of familiarization feedback on the performance of lower-class and middle-class kindergartners on the Raven Coloured Progressive Matrices. *Journal Of Educational Psychology*, 65(3), 356-363.
- Waring, R., & Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 25-40.
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech And Hearing Services In Schools*, 42, 561-579.
- 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.
- Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., & Roulstone, S. (2016). Prevalence and predictors of persistent speech sound disorder at eight years old: Findings from a population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(4), 647-673.
- Wright, H., & Newhoff, M. (2001). Narration abilities of children with language-learning disabilities in response to oral and written stimuli. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 308–319.
- Yavuzer, H. (1987). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi (40. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeudall, L. T., Fromm, D., Reddon, J. R., & Stefanyk, W. O. (1986). Normative data stratified by age and sex for 12 neuropsychological tests. *Journal Of Clinical Psychology*, 42(6), 918-946.
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635–645.
- Zanchi P., Zampini L., & Fasolo M. (2020) Oral narrative competence and literacy skills. *Early Child Development and Care*, 190(14): 2309–2320.

EKLER

Ek. 1 Etik Kurul Onayı



www.uskudar.edu.tr

Altunizade Mahallesi Üniversite Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: 61351342/ŞUBAT 2024-53

29/02/2024

Sayın; Dr. Öğr. Üyesi Özlem OĞUZ
(Eda KEREK)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 26/02/2024 tarihinde yapılan 02 No.lu toplantısında "2. Sınıfa Giden Konuşma Sesi Bozukluğu, Dil Bozukluğunun Eşlik Ettiği Konuşma Sesi Bozukluğu ve Tipik Gelişim Sergileyen Çocukların Anlatı ve Okuma-Yazma Becerilerinin İncelenmesi" adlı araştırma projenizin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ek. 2 Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

1)Formu Dolduran Kişi () Anne ()Baba

2)Çocuğun Adı-Soyadı:

3)Çocuğun Doğum Tarihi...../...../.....

4)Çocuğun Cinsiyeti ()Kız ()Erkek

5)Çocuğun Anadili:

6)Anne-Babanın Yaşı: Anne:

Baba:

7)Anne Öğrenim Durumu:

Anne ()Okur-yazar değil

Baba ()Okur-yazar değil

()İlkokul mezunu

()İlkokul mezunu

()Ortaokul mezunu

()Ortaokul mezunu

()Lise mezunu

()Lise mezunu

()Üniversite mezunu

()Üniversite mezunu

8) Aylık Gelir:

9) KSB'li çocuğun ek bir sorunu var mı? (nörolojik, psikolojik, yapısal, duyuşal, dil bozukluğu gibi) (Çocuğun ek bir tanısı varsa not alınız)

Ek. 3 Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL)

TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT
Piyale U. Kocayörük and Dilek M. Kocayörük

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

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı _____ Erkek Kız Sınıf _____

Yıl _____ Ay _____ Gün _____

Test Tarihi _____ Okul _____

Doğum Tarihi _____ Konuşulan Diller _____

Yaş _____ Uygulayıcı _____

Bölüm 2. Alt Test Performansları

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

Bölüm 3. Bileşke Performansları

Bileşke	RS	IS	SB	CA	CT	BT	Ölçekli Puan Toplamı	Yüzdellik	İndeks Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Dinleme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____
Organize Etme	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<input type="text"/>	_____	<input type="text"/>	2	_____

Ek. 4 Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB)

OYAB		UYGULAMA KİTAPÇIĞI - SINIF 1/2		A FORMU		
Genel Bilgiler						
Adı-Soyadı: _____			Okul: _____ Sınıf: _____			
Cinsiyet: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>			Değerlendiren Kişi: _____			
Değerlendirme Tarihi			Yönlendiren Kişi: _____			
Doğum Tarihi			Değerlendirme Amacı: _____			
Yaşı			(Varsa) Fanni: _____			
			Telefon: _____			
			E-Posta: _____			
Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası Puanları						
Okuma Testleri	Puan	Dünya				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Anlamlı Sözcük Okuma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlamız Sözcük Okuma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fonetik Analiz Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metin Okuma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okuma Bileşik Puanı		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okuduğunu Anlama Testleri	Puan	Dünya				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Metin Anlama Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cümle Doğruluğu Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Boşluk Doldurma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anlama Bileşik Puanı		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazma Testleri	Puan	Dünya				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Dikte Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bakarak Yazma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metin Yazma Testi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metnin Bıkmisel Kalitesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metnin İçerik Kalitesi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yazma Bileşik Puanı		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OYAB Bileşik Puanı	Puan	Dünya				
		Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
OYAB Bileşik Puanı		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Değerlendirme Koşullarına İlişkin Bilgiler		Notlar				
Değerlendirme Yapılan Yeri: _____						
Çevresel koşullar değerlendirme oturumunu olumsuz etkiledi mi?						
Ses Düzeyi	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>					
Dikkat Dağılımları	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>					
Işık	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>					
Sıcaklık	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>					
Kesintiler	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>					

Ek. 5 “Kurbağa Neredesin?” (Frog Where Are You?) İsimli Resimli Öykü Kitabı



Ek. 6 Öykü Anlatma Değerlendirme Formu

ÖYKÜ ANLATMA DEĞERLENDİRME FORMU

Kodlama Kağıdı

Denek no:

Öykü içinde yer alan maddelerin karşısına “+” işareti koyunuz.

Giriş	
Öyküdeki kişilerin/yerin tanıtımı	
Köpeğin tanıtımı	
Kurbağanın tanıtımı	
Kurbağanın konumu	
Yer tanıtımı(çocuğun odası)	
Zamanı belirtme	
Gece	
Sabah	

Öyküyü başlatan olay	
Çocuk ve köpek, kurbağa alır	
Kurbağayı kavanozun içine koyarlar	
Çocuk ve köpek uyur	
Kurbağa kavanozdan çıkar	
Kurbağa evden kaçar	
Çocuk ve köpek uyanır	
Çocuk ve köpek kavanozun boş olduğunu görürler	

İçsel tepki	
Çocuk üzülür	
Çocuk şaşırır	
Çocuk endişelenir	
Çocuk sevinir	

Plan/Amaç	
Çocuk ve köpek kurbağayı aramaya çıkar.	
Kurbağayı bulur.	
Kurbağayı eve getirir.	

Girişim/eylemler	
Arama eylemi	
Odayı arama	
Pencereden dışarı bakma	
Dışarıda/ormanda arama	
Yerdeki delikte arama	
Ağacın içindeki delikte arama	
Kayalıklarda arama	
Ağaç gövdesinin arkasında arama	
Karşılaşılan engellere karşı eylemler	
Çocuk köpeği yerden alır	
Çocuk köpeğin iyi olup olmadığına bakar	
Çocuk kurbağaya bağıarak seslenir	
Köpek havlar ve arı kovanını düşürür	
Çocuk yerdeki deliğe bakar	
Çocuk ağaçtaki deliğe bakar	
Çocuk kayalığa tırmanır	
Çocuk geyiğin boynuzlarını tutar	
Çocuk ve köpek gölete düşer	
Çocuk ve köpek ses duyar	
Çocuk köpeğe “sessiz ol”, der	
Çocuk ve köpek sürünür	
Çocuk ve köpek ağaç gövdesine bakar	

Tepki	
Yavru kurbağa çocuğu sever	
Çocuk ve köpek mutlu olur	

Öyküyü Kavrama	
Öyküye isim verme	
Öyküdeki karakterlere isim verme	
a. Çocuğa isim verme	
b. Köpeğe isim verme	
c. Kurbağaya isim verme	
Giriş sözcüğü kullanma	
Karakter(ler)in karşılaştığı engelleri söyleme	
Kavanoz kırılır	
Köpek kafasını kavanoza sokar	
Köpek pencereden aşağı düşer	
Arılar köpeği kovalar	
Köstebek çocuğun burnunu ısırır	
Baykuş çocuğu korkutur	
Geyik çocuğu boynuzlarına alıp, kayalıktan aşağı atar	
Çocuk ve köpek gölete düşerler	
Öyküdeki ayrıntıları fark etme	
Çocuğun tuttuğu ağaç dalı değil, geyiğin boynuzlarıdır	
Çocuk evine kendi kurbağasını değil, kurbağanın yavrusunu götürür	
Bitirme sözcüğü kullanma	
Gerçek olaylara/resimlere dayanarak anlatma	
Çıkarımda bulunma	

Hatalar	
Olay sıralama	
Farklı yorumlama	
Değiştirme	
Belirsiz bilgi	
Konudan uzaklaşma	

Resimleri farklı isimlendirme	
Geyik yerine; keçi, inek vb.	
Köstebek yerine; kunduz, fare vb	
Arı yerine; kuş, sivrisinek vb.	
Baykuş yerine; kuş, bülbül vb	
Arıkovanı yerine; arı evi, kutusu vb	
Gölet yerine; nehir, dere, bataklık vb	
Tekrar etme	

Öykü uzunluğu	
C birim sayısı	
Basit sözcük sayısı	
Toplam sözcük sayısı	
Farklı sözcük sayısı	
Farklı sözcük oranı	
Toplam sözcük sayısı	
Tamamlanmış anlaşılır sözcük sayısı	
Farklı/anlamli sözcük oranı	
Tekrarlanan sözcük/sözcük bütünü sayısı	

Ek.7 Özgeçmiş

Adı Soyadı: Eda KEREK

Lise: Hasan Ferruh Özgen Anadolu Lisesi, 2018'

Lisans: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, 2022'

Yüksek Lisans: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, 2024'

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl: Özel Aydos Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Eylül 2022'- Halen.

Yayımları (SCI ve diğer): Yok.