



**TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU
OLAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ VE ÇALIŞMA
BELLEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Deniz Uyğun

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Deniz

Soyadı : Uyğun

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : .../.../2025

TEZİN

Türkçe Adı : Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : An Examination of the Relationship Between Narrative Skills and Working Memory in Five-Year-Old Children with Typical Development and Developmental Language Disorder

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Deniz Uyğun

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Deniz Uyğun tarafından hazırlanan “Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

(Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

(Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Özgül Güler Bülbül

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 14/02/2025

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Sevgili annem ve canım kızım İdilim'e...

Geçmişim ve Geleceğim

TEŞEKKÜR

Bilim kadını olma yolunda devrimci kimliğiyle bana daima örnek olup güç veren, son nefesime kadar minnettar kalacağım *Başöğretmenim Mustafa Kemal Atatürk'e* sonsuz teşekkürlerimle...

Umutsuzluğa düştüğüm her vakit bana umut olan, ilerlemenin ayrıntılarda gizli olduğunu öğreten, bilimsel araştırma yolcuğumda benimle tüm bilgi ve birikimini paylaşan, danışman sözcüğünü her yönüyle dolduran çok saygı değer sevgili tez danışmanım *Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye* teşekkürü bir borç bilirim.

Yapıcı değerlendirmeleriyle içsel motivasyonumu hep yükselten, tez savunma jüri üyeliğini kabul ederek beni yalnız bırakmayan değerli arkadaşım *Dr. Öğretim Üyesi Özgül Güler Bülbül'e* ve tez savunma jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran saygı değer öğretmenim *Prof. Dr. Emine Rüya Özmen'e*, tez sürecine değerli katkılarını esirgemeyen *Dr. Arş. Gör. Ayşenur Çelik Şahin'e* teşekkürlerimi sunarım.

Tez araştırmama katkı sunan sevgili ailelere ve miniklere çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans sürecimde beni yalnız bırakmayan, maddi ve manevi desteğiyle hep yanımda olan canım ablam *Demet Çakmak* ve eşi sevgili *Ozan Çakmak'a*, her türlü nazımı çeken sevgili *anneciğime* teşekkürü bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte daima yanımda olan, desteğini esirgemeyen, yokluğumu kızıma hissettirmemek için babalığının yanı sıra anne de olan, düştüğümde her zaman elini uzatan sevgili eşim *Tolgahan Uyğun'a* sonsuz teşekkürler...

Canım kızım, biriciğim, yaşam kaynağım, *İdil'im* senden çaldığım zamanlar için beni affetmeni isterim. Yaşam yolculuğunda bilimsel bilginin ışığından ve yolundan hiç ayrılmaman dileğimle...

**TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN VE GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU
OLAN 5 YAŞ ÇOCUKLARIN ANLATI BECERİLERİ VE ÇALIŞMA
BELLEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Deniz Uyğun
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025

ÖZ

Araştırmada tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan beş yaş çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 33 tipik gelişim gösteren ve 33 gelişimsel dil bozukluğu tanısı almış 60-71 ay aralığında toplam 66 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı (Edmonton Narrative Norms Instrument) ve Çalışma Belleği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çocuklara Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı A seti öykü tekrar etme ve anlatı görevleri uygulanmıştır. Çocukların anlatıları ses kaydına alınmış sonrasında çevir yazıya dönüştürülmüştür. Anlatılar öykü makro yapısına göre değerlendirilmiş ve puanlanmıştır. Veriler Kolmogorov Smirnow testi, Bağımsız Örneklem t testi, Mann Whitney U testi kullanılarak ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların çalışma belleği ve sözel bellek performansları arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t testi; görsel bellek performansları için ise Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda tipik gelişim gösteren çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performanslarının gelişimsel dil bozukluğu grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu, görsel bellek performanslarının ise benzer olduğu bulunmuştur.



Anahtar Kelimeler : Anlatı, çalışma belleği, gelişimsel dil bozukluğu, makro yapı.
Sayfa Adedi : xvi + 110
Danışman : Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

**AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
NARRATIVE SKILLS AND WORKING MEMORY IN FIVE-YEAR-
OLD CHILDREN WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER**

(M.S. Thesis)

Deniz Uygun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

The study aims to examine the relationship between narrative skills and working memory in five-year-old children with typical development and those with developmental language disorder (DLD). The research was conducted with a total of 66 children, including 33 typically developing children and 33 children diagnosed with DLD, aged between 60 and 71 months. A correlational research design, one of the quantitative research methods, was employed. Data were collected using the Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) and the Working Memory Scale. The children were administered the story retelling and narrative tasks from the ENNI Set A. Their narratives were audio-recorded and subsequently transcribed. The narratives were evaluated and scored based on macrostructure. Data analysis was performed using the Kolmogorov-Smirnov test, Independent Samples t-test, Mann-Whitney U test, and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated to investigate the relationship between the macrostructure of narrative skills and working memory performance in typically developing children and those with DLD. The Independent Samples t-test was used to examine differences in working memory and verbal memory performance, while the Mann-Whitney U test was employed for visual memory performance. The findings revealed that typically developing children had significantly higher macrostructural narrative skills and working memory performance compared to the DLD group, while their visual memory performance was found to be similar.



Key Words : Narrative, working memory, developmental language disorder, macrostructure.

Page Number : xvi + 110

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Dil ve Dilin Bileşenleri	1
Dil ve Bileşenlerinin Gelişimi	2
Anlatı Becerileri	3
Anlatı Becerilerinin Gelişimi.....	5
Anlatı Gelişimini Etkileyen Faktörler	8
Anlatı Becerilerinin Değerlendirilmesi	10
Gelişimsel Dil Bozuklukları.....	13
Çalışma Belleği	16

Problem Durumu	20
Araştırmanın Amacı	27
Araştırmanın Önemi.....	28
Sayıtlar	29
Sınırlılıklar.....	30
Tanımlar.....	30
BÖLÜM II.....	31
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	31
Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar.....	33
BÖLÜM III	36
YÖNTEM.....	36
Araştırmanın Modeli	36
Çalışma Grubu	36
Ortam	38
Veri Toplama Araçları	39
Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı	39
Çalışma Belleği Ölçeği	40
<i>Sözel Bellek.....</i>	<i>41</i>
<i>Sözel Kısa Süreli Bellek Alt Boyutu</i>	<i>41</i>
<i>Sözel Çalışma Belleği Alt Boyutu</i>	<i>42</i>
<i>Görsel Bellek</i>	<i>43</i>
<i>Görsel Kısa Süreli Bellek Alt Boyutu.....</i>	<i>43</i>
<i>Görsel Çalışma Belleği Alt Boyutu</i>	<i>43</i>
Pilot Uygulama	44
Verilerin Toplanması	44

Verilerin Puanlanması.....	47
Verilerin Analizi	47
Geçerlilik Güvenirlik	47
Öykü örneklerinin yazıya aktarılması (Transkripsiyonu):.....	47
Verilerin değerlendirilmesi:	48
BÖLÜM IV	49
BULGULAR	49
TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	50
TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Alt Boyutları (Sözel Bellek ve Görsel Bellek) Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	51
GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	52
GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Alt Boyutları (Sözel Bellek ve Görsel Bellek) Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	52
TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	53
TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	54
TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performanslarındaki (Sözel Bellek, Görsel Bellek ve Çalışma Belleği) Farka İlişkin Bulgular.....	54
BÖLÜM V	56
ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı, Çalışma Belleği ve Çalışma Belleği Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma...	57

TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	60
TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları (Çalışma Belleği, Sözel Bellek, Görsel Bellek) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	63
Öneriler	65
Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	66
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	103
Ek 1. Etik Komisyonu İzni	104
Ek 2. Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı Puanlama Tablosu	105
Ek 3. Araştırmaya Katılım Ebeveyn Davet Mektubu.....	106
Ek 4. Ebeveyn Onam Formu.....	107
Ek 5. ÇBÖ Uygulayıcı Sertifikası	108
Ek 6. Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı A1 Öykü Seti	109
Ek 7. Öyküyü Oluşturma Örnekleri.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Anlatı Dönemleri</i>	6
Tablo 2. <i>Stein ve Glenn'in (1979) Öykü Öğeleri</i>	11
Tablo 3. <i>60-71 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar</i>	38
Tablo 4. <i>ÇBÖ'nün Bellek Alanlarına Yönelik Alt Boyutları ve Alt Ölçekleri</i>	41
Tablo 5. <i>TGG ve GDB'ye Göre Çalışma Belleği ve Anlatı Becerilerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları</i>	49
Tablo 6. <i>TGG ve GDB çocukların yaşlarına göre t testi sonuçları</i>	50
Tablo 7. <i>TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Korelasyon Sonuçları</i>	50
Tablo 8. <i>TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Sözel Bellek Korelasyon Sonuçları</i>	51
Tablo 9. <i>TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Görsel Bellek Korelasyon Sonuçları</i>	51
Tablo 10. <i>GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Korelasyon Sonuçları</i>	52
Tablo 11. <i>GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Sözel Bellek Korelasyon Sonuçları</i>	52
Tablo 12. <i>GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Görsel Bellek Korelasyon Sonuçları</i>	53
Tablo 13. <i>TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı T Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 14. <i>TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performanslarına Göre t Testi Sonuçları</i>	54

Tablo 15. <i>TGG ve GDB Çocukların Sözel Bellek Performanslarına Göre t Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 16. <i>TGG ve GDB Olan Çocukların Görsel Bellek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları</i>	55



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ASHA	Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği
ÇB	Çalışma Belleği
ÇBÖ	Çalışma Belleği Ölçeği
ENNI	Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı
GDB	Gelişimsel Dil Bozukluğu
ICD	Uluslararası Hastalık Sınıflaması
TGG	Tipik Gelişim Göster

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil ve Dilin Bileşenleri

Dil, insanların iletişim için kullandıkları en önemli araçtır. Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği'ne (Amerikan Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2001) göre “Dil, düşünce ve iletişim için çeşitli şekillerde kullanılan geleneksel sembollerden oluşan karmaşık ve dinamik bir sistemdir”. Dil, bir toplumda yaşayan bireylerin kendilerini diğer bireylere anlatmalarına, diğer bireylerle duygu, düşünce ve fikir paylaşımı yapmalarına izin verdiği için toplum ve toplumu oluşturan kültürün önemli bir yapı taşıdır (Slobin, 2003; Yıldırım ve Ege, 2015). Her toplumun kendi yaşam biçimlerine göre geliştirdikleri dil sistemleri vardır. Diller toplumlara göre farklılık gösterse de bir dili oluşturan beş bileşen vardır. Dilin bileşenleri sesbilgisi (fonoloji), biçimbirim bilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlam bilgisi (semantik) ve kullanım bilgisini (pragmatik) içerir (Gleason, 2005; Owens, 2015).

Owens (2015), dilin bileşenlerini şu şekilde açıklamaktadır: Sesbilgisi (Fonoloji), bir dildeki seslerin yapısı, dağılımı, sıralanma biçimleri ve kullanımları ile ilgili kuralları içermektedir. Her dilin kendine özgü çeşitli sesletim, sesbirimleri (fonem) bulunmaktadır. Sesbirim (fonem), dilde anlam değişikliği sağlayabilen en küçük dilbilimsel birimdir. Biçimbirim bilgisi (Morfoloji), sözcüklerin kök ve köke gelen ekler ile bunların kural, diziliş ve türetiliş özelliklerini içerir. Dildeki en küçük anlamlı birimler morfemlerdir. Morfemler bölündüğünde anlam bölünür ya da anlamsız birimler oluşur. Sözdizimi (Sentaks), sözcüklerin cümle içindeki sırası ve birbiriyle olan ilişkisi, cümlelerin türleri, sözcük gruplarının cümlelerin türlerine göre sıralanış kurallarını içerir. Sözdizimi herhangi bir dilde hangi sözcük sıralamasının doğru şekilde olup olmadığını betimler. Her dilin kendine ait cümlelerini oluşturan sözcük sıralama kuralları vardır. Anlam bilgisi (Semantik),

sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin anlamını veya içeriğini düzenleyen kurallardan oluşan bir dil sistemidir. Sözcükler, sembol ve bu sembollerin anlamını içerir. Her bireyin kendine ait sözcük dağarcığı bulunur. Sözcüklerin kendi arasında ilişkili olduğu durumlar vardır. Örneğin eş anlamlı sözcükler hemen hemen aynı anlama sahip sözcüklerdir, zıt anlamlı sözcükler ise sözcüğün bir özelliğinin zıt değeri açısından farklılaştığı sözcüklerdir. Anlamsal olarak birbirine alternatif sağlayan sözcükler zengin bir kullanım alanı sağlar. Kullanım bilgisi (Pragmatik), dilin sosyalleşmek amacıyla kullanıldığı alana odaklanır. İnsanların iletişim amaçları, dili kullanım şekilleri, konuşmanın ilkeleri ve kuralları, anlatılar ve şakalar gibi söylem türlerinden oluşur.

Dil ve Bileşenlerinin Gelişimi

Dil gelişimi doğumla başlar ve bireysel farklılıklara rağmen genellikle bebekler bir aylıkken mırıldanır, altı aylık olduklarında babıldama evresine girer (Mitchell & Kent, 1990). Altı aylık olan bir bebek prozodide memnuniyetini ya da memnuniyetsizliğini belli eder. Bu dönemde bebek kendi diline ait sesleri çıkarır (Saaristo-Helin, Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2011). Jest, mimik ve seslerle iletişim kurarak dili öğrenmeye çalışan bebek artık dilin bir iletişim aracı olduğunu keşfetmiştir. Fonolojik gelişimde kendi dilindeki sesleri öğrenmeye başlayan bebek, sesi bu dildeki kurallarla kullanmaya yönelik bir sürece girer (Snowling & Hulme, 1994). Dokuzuncu ayında bebek isteme, etiketleme, cevap verme gibi pragmatik kullanımı jestleri ve vokalizasyonları ile yansıttığı bir dönemdedir (Dale, 1980). Söz dönemine hazırlanan bebek için dil edinimi, onun iletişim kurmasında, öğrenme alanlarını genişletmesinde ve sosyal-duygusal alanda kendini geliştirmesinde en temel yapı taşıdır (Çevik, 2022; Macias & Twyman, 2011). On ikinci aydan itibaren bebeklerin sözcük dağarcığı genellikle 5-10 sözcükten oluşabilir. On sekizinci aya gelen bir bebek sözcük patlaması yaşar ve devamında sözcük dağarcığı 50-100 seviyelerine çıkar. Sözcük dağarcığı bu seviyeye çıkan bir bebekte ilk sözcük birleşimlerinin üretilmesiyle biçim birimsel ve söz dizimsel gelişim başlar (Nott, Cowen, Brown, & Wigglesworth, 2009). Bu iki alan birbiriyle etkileşimdedir ve morfosentaks olarak adlandırılır. Morfosentaks, iletişim kurabilmek için gerekli olan anlamlı cümlelerin üretilmesi için uygun olan sözcüklerin seçilerek kurallı bir şekilde birleştirilmesi sürecidir (Nittrouer, Lowenstein, & Holloman, 2016). Yaklaşık 18-24 ayda iki sözcük aşaması başlar ve bununla beraber sözcük kombinasyonları, morfem ekleme ve ifade uzunluğu görülür (Wagner & Hoff, 2013; Owens, Farinella, & Metz, 2015). İki yaştan itibaren yaklaşık 200-300 sözcük dağarcığına sahip olan çocuklar günlük karşılaştığı

nesnelerin isimlerini söyleyebilir. Ancak bu dönem çocuklarının ifadeleri morfolojik ve söz dizimsel bakımdan tek, ilişkisiz bir yapıya sahiptir. Bu yaş döneminde zaman eklerinden sonra çatı, kip eki gibi morfeimler de kazanılmaktadır (Saban-Dülger, 2021). Üç yaşından itibaren basit özne-yüklem yapısına sahip cümleler kurabilen çocukların sözcük dağarcığı yaklaşık 900-1000 sözcüğe ulaşır (Roth & Worthington, 2019). Çoğu morfemi edinip özne-yüklem yapısını kullanan çocuk önadlar, yardımcı fiiller, ilgeçler, zamirler ve edatların eklenmesiyle bu yapıyı çeşitlendirir (Owens vd., 2015). Bir çocuk dört yaşına geldiğinde daha karmaşık cümle yapıları kullanırken beş yaşında yaklaşık 1500-2200 sözcüklü bir dağarcıkla iletişim kurabilir (Roth & Worthington, 2019). Daha karmaşık dil yapılarıyla konuşan çocuğun sıralı cümle üretimi artar ve buna bağlı olarak “ve”, “de” gibi bağlaçları kullanır. Bu karmaşık yapılar çocuğun bilişsel, dilbilgisel, semantik ve pragmatik becerilerinin birlikte kullanımını gerektirir (Aksu-Koç ve Ketrez, 2017).

Çocukların dil gelişimi için temel bir yapı taşı oluşturan becerilerden biri anlatıdır. Çocuklar, bir olay ya da hikâyeyi anlatırken sözcük dağarcıklarını genişletir, dilbilgisel kuralları uygular ve cümle yapılarını anlamlı bir şekilde organize etmeyi öğrenirler (Justice & Pence, 2005). Ayrıca, anlatım sırasında olayların sırasını belirlemek, bağlaçları doğru kullanmak ve detay eklemek dilin işlevsel kullanımını destekler (Nicolopoulou & Ilgaz, 2013). Bu süreç hem ifade edici dil becerilerinin hem de alıcı dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Özellikle erken çocukluk döneminde anlatı becerilerinin desteklenmesi, dilin karmaşık yapılarının öğrenilmesine ve etkili iletişim becerilerinin kazanılmasına olanak tanır.

Anlatı Becerileri

Çocukların anlatılarla kendini ifade edebilme becerileri onların dil gelişimleri için önemli bir alandır (bkz. Boudreau & Hedberg, 1999; Curen-ton & Justice, 2004; Liles, 1985). Bruner (1986) anlatıları, insanların yaşadıkları veya hayal ettikleri olayları kültürel bir iletişim yoluyla başkalarına aktarmalarını sağlayan sözlü söylem biçimleri olarak tanımlamıştır. Anlatılar, sadece geçmiş olaylar hakkında konuşmak değildir, cümlelerin sırasının önemli olduğu ve gerçekte meydana gelen olayların sıralaması ile eşleştiği belirli konuşmalardır (Labov, 1972). Bu sayede insanların geçmiş deneyimlerini anlamlandırma, şimdiki değerlendirme ve aynı zamanda geleceği planlayıp öngörme yoludur. Anlatılar, bir veya daha fazla anlatıcının hedefleri ve motivasyonları tarafından yönlendirilen ve bir sonuca doğru ortaya çıkan zamansal ve nedensel olarak bağlantılı olay dizilerini işleyip ortaya çıkarma yeteneği olarak görülmekte ve bu yeteneğin yalnızca insana özgü olduğu

düşünülmektedir (Boyd, 2018). Öykü anlatmak ve anlamak insan olmanın temelidir (Bruner, 2010) ve insanın zihin gelişimi ile sosyal etkileşimi için çok önemlidir.

Anlatıların yazılı anlatılar ve sözlü anlatılar olmak üzere iki türü vardır. Sözlü anlatı, gerçek veya hayali olayları aktaran bir söylem biçimidir (Schick & Melzi, 2010). Sperry & Sperry (1996), sözlü anlatıyı iki türe ayırmıştır. Bunlar; sözlü açıklayıcı anlatılar ve öykülerdir. Sözlü açıklayıcı anlatılar kişinin kendi deneyimlerini resmî olmayan bir şekilde betimleyip aktardığı anlatılardan oluşur (Roth, 2009). Öyküler ise karakterlerin problemleri veya zorlukları çözmek için hedefe yönelik gerçekleştirdiği bir dizi eylemin anlatımını içerir. Öyküler, söylem birimlerini oluşturan evrensel ve makro düzeyde bir yapıya sahip olmalıdır. Bu yapı, sözlü açıklayıcı anlatılardan farklı olarak öykü birimlerini birbirine bağlamak için anlatıcının bilinçli kararlarını gerektirir (Kim, Han, & Yim, 2021).

Anlatı becerisi, çocuklarda okul öncesi çağda gelişmeye başlar (Appelbee, 1978; Lahey, 1988), çocukluk ve okul çağında gelişimini sürdürür. Bu gelişim anlatılarda daha fazla bölüm ve karmaşık strateji kullanımı yoluyla (Hedberg & Westby, 1993) olduğu kadar, daha gelişmiş sözdizimi kullanımı ve dinleyenlerin ihtiyacına göre şekil alan pragmatik özelliklerle de gösterilir (Lahey, 1988). Anlatı gelişiminin en erken dönemi bir çocuğun bir anlatıya katılma ve kendi anlatı deneyimlerini paylaşmasına dayanır (İnce, 2025). Küçük çocuklar konuşmalarında en fazla kişisel anlatıları kullanırlar (Hudson & Shapiro, 1991; Peterson, 1990). Stein & Albro (1997) yaptıkları bir araştırmada çocukların anlatılarında bir amaca yönelik eylemlerin ve insan niyetlerinin, içerik ve yapı tutarlılığı becerilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmacılar 2,5 yaşındaki çocukların insan niyetleri hakkında geniş bilgiye sahip olmalarına rağmen sadece bunun yeterli olmadığı ve anlatıların da içerik ve yapı bakımından tutarlı olması gerektiği düşüncesindedir. 3 ila 5 yaşları arasında ise çocukların anlatıları anlamsal olarak daha karmaşık hale gelir ve çeşitlenir (Berman & Slobin, 1994) ve uzunluk olarak artar (Allen, Kertoy, Sherblom, & Pettit, 1994). Çocukların dil yetenekleri geliştikçe anlatı becerileri de buna paralel olarak gelişir (Kim vd., 2021).

Çocuklar etkili bir öykü üretirken bellek, dil ve sosyal alan gibi pek çok beceriyi bir arada kullanmak zorundadır (Hudson & Shapiro, 1991). Stadler & Ward'a (2005) göre çocuklarda anlatı gelişimi üç nedenden dolayı önemlidir. Birincisi anlatı gelişimi sözlü dil gelişiminin bir ölçütü olabilir, ikincisi okuryazarlık becerilerinin önemli bir öngörücüsüdür, üçüncüsü ise bilişsel kavram gelişimi ile bağlantılıdır. Ayrıca çocukların erken dönem anlatıları okul dönemi akademik ve akademik olmayan beceriler için temel oluşturur (Bliss & McCabe, 2008; Johnston, 2008). Örneğin bu temel beceriler, artan sözcük bilgisi, yazılı materyale

aşinalık, çözümleme, hikâye anlama (Dickinson & Smith, 1994; Reese, 1995; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001), morfolojik ve sözdizimsel dil becerileri (Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008) ve çeşitli yazılı anlatım becerileri gibi bir dizi temel okuryazarlık becerisidir (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004). Çeşitli araştırmalar anlatı yeterliliğinin ilerideki okuma ve yazma becerisini öngörerek akademik başarıya katkı sağladığını bulmuştur (Reese, Suggate, Long, & Schaughency, 2010; Schaughency, Suggate, & Reese, 2017). Örneğin Suggate, Schaughency, McAnally, & Reese'in (2018) 58 çocuğu 19 aylıkken başlayıp 16 yaşına kadar takip ettikleri boylamsal bir çalışmada, çocukların okul çağına geldiğinde sahip oldukları anlatı becerilerinin, 10 yıl sonraki okuma-anlama becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Anlatılar aynı zamanda okul öncesinde ve ilkokulun ilk zamanlarında sözlü dil becerilerinden yazılı dil becerilerine geçiş için bir araç oluşturmaktadır (Kaderavek & Sulzby, 2000). Anlatılar sadece akademik becerileri yordamaz. Erken dönem anlatılar, kişiler arası bağların oluşturulması ve sürdürülmesi gibi sosyo-duygusal gelişimle (Fivush & Nelson, 2006; Nelson, 1993; Wang & Fivush, 2005; Welch-Ross, 1995), duygusal tanıma, bakış açısı alma, insan zihninin ve davranışının farkındalığı gibi çeşitli sosyo-bilişsel becerilerle (Charman & Shmueli-Goetz, 1998; Fivush, 1993; Nelson, 1996), çocukların hatırlama ve planlama becerileri gibi gelişmiş yürütücü işlev becerileri ile ilişkilidir (Jack, MacDonald, Reese, & Hayne, 2009; Rudek & Haden, 2005).

Anlatı Becerilerinin Gelişimi

Öykü anlatımı küçük yaşlardan itibaren gelişir. Çevresiyle daha çok etkileşime giren çocuklar kendileri ya da başkalarıyla ilgili ve dünyayla olan kişisel deneyimlerini anlattıkça anlatı becerilerini de geliştirirler (Van Dongen & Westby, 1986). Anlatıların gelişimsel bir süreç izlediği düşünüldüğünden anlatı gelişimi araştırmacılar tarafından dönemlere ayrılmıştır. Stadler & Ward'ın (2005) ve Applebee'nin (1974) çalışmalarından elde ettikleri anlatı dönemlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Anlatı Dönemleri

Stadler ve Ward'a (2005) göre anlatı dönemleri	Applebee'a (1974) göre anlatı dönemleri	Açıklamalar
Etiketleme (Labeling)	Kümeleme (Heaps)	Etiketleyen veya açıklayan ilgisiz ifadeler.
Listeleme (Listing)	Öykü Sıralama (Sequence)	Merkezi bir konu etrafında ifadeler.
Bağlantı Kurma (Connecting)	İlkel Anlatı (Primitive narrative)	Merkezi bir konu etrafında zamansal değil algısal bağlantılar içeren ifadeler.
	Odaklanmamış Zincirleme (Unfocused chain)	Merkezi bir konu olmadan geçici olarak ilgili ifadeler.
Sıralama (Sequencing)	Zincirleme (Focused Chain)	Merkezi bir konu olmadan geçici olarak ilgili ifadeler.
Öyküleme (Narrating)	Gerçek Anlatı (True narrative)	Bir tema veya ahlaki değer içeren merkezi bir konu etrafında geçici olarak ilgili ifadeler. Gelişmiş senaryolar.

Tablo 1 incelendiğinde çocukların anlatı düzeylerinin zaman içinde değiştiği ve yetkinliklerinin giderek arttığı gözlenmektedir. Stadler ve Ward'ın (2005) yaptığı çalışmada çocuklar, anlatının gelişimi için önemli bir aşama olan etiketleme aşamasından başlayarak sırasıyla listeleme, bağlantı kurma, sıralama ve öyküleme aşamalarından geçmektedir. Etiketleme aşamasında çocuklar ad etiketlerini ve söz öbeklerini kullanarak anlatılarını oluştururlar. Listeleme aşamasında ise anlatılardaki karakterlerin eylemleri nedensel ve bağlamsal ilişki olmadan listelenir. Üçüncü aşama bağlantı kurma aşamasıdır. Bu aşamadaki anlatılar ilgili karaktere ya da olaya bağlanan karakter eylemlerinin geçtiği merkezi bir konu etrafında anlatılır. Bir çocuğun tutarlı bir şekilde zamansal sıralamayı ve neden-sonuç ilişkisini kullandığı aşama sıralama aşamasıdır. Son seviye olan öyküleme seviyesi ise çocuğun önceki tüm aşamaların bileşenlerini kullanarak hedefe nasıl ulaşacağını planlayarak anlattığı son aşamadır. Applebee (1978) ise anlatı dönemlerini kümeleme, öykü sıralama, ilkel anlatı, odaklanmamış zincirleme, zincirleme ve gerçek anlatı olarak adlandırır. Kümeleme aşaması 2-3 yaş civarında görülür ve bu aşamada çocuk temaya ilişkin organizasyon olmaksızın eylemi veya olayı etiketler. Sıralama aşaması ise 3 yaş civarında ortaya çıkar. Bu aşamada çocuklar, olayları karakter, konu veya ortama bağlı olarak şekillendirebilir. Ancak neden-sonuç ilişkisi gibi bağlantılar kuramazlar. İlkel anlatı döneminde çocuklar konu, eylem, olay ve sonucu içeren öykü yapısı içeren anlatılar üretirler. Bu dönem ise ortalama olarak 4 yaş civarında görülmektedir. Hemen ardından 4-5 yaşlarına denk gelen odaklanmamış veya odaklanmış zincirleme döneminde öyküler neden-sonuç ve zamansal ilişki gibi bağlantılar içerse de bu dönem anlatılan öykülerde çok güçlü olmayan

bir olay örgüsü bulunur ve anlatıda öykünün sonu ile olayların mantıksal bağlantısı olmayabilir. Gerçek anlatı dönemi 5-7 yaş civarında görülür. Bu aşamada çocuklar, konu ve karakterlerin yer aldığı, zamansal sıralama ve mantıklı olay örgüsünün olduğu tutarlı anlatılar üretirler (Applebee, 1978; Hettiarachchi, 2016; Işıtan ve Turan, 2014; Paul, 2001, 2002; Selvi-Balo, 2021).

Çocukların dil becerileri ilk beş yıl içinde ilk sözcüklerin çıkışından anlamlı konuşmalar üretme ve konuşmalara katılma becerisine kadar gelişim gösterir. Çocukların düşüncelerini paylaşmak, deneyimlerini aktarmak, olaylarla ilgili açıklama yapmak ve hayali öyküler kurgulamak için dili bağlamdan bağımsız kullanabilme becerisi büyük bir başarıdır (Boudreau, 2008). Çocuklardaki bu başarı anlatılarına da yansımaktadır. Anlatı becerisinin ortaya çıkışı, bir çocuğun anlatı alışverişlerine katılma ve dinleme deneyimlerine dayanır. İlk yıllarda ebeveynler çocuklarının anlatılara katılmaları ve bir anlatının içeriğini oluşturabilmeleri için onlara tam destek sağlarlar (Hudson, 1990; Miller & Sperry, 1988). Zamanla bu destek azalır ve çocuk bilgi alışverişinde daha bağımsız hale gelir. Bu süreç ise çocuğun anlatı yapısını içselleştirmesini yansıttığı bir süreçtir (Reese & Fivush, 1993). Çocuklar olgunlaştıkça anlattıkları öykülerin yapısı daha karmaşık hale gelir. Küçük çocuklar anlatılarında basit etiketlemeler kullanırken zamanla karmaşık hedef yapıları, karakterler arası sosyal etkileşim ve diyaloglar, neden-sonuç ilişkileri ve sonuca ulaştıracak planlar kullanırlar. Üç yaş civarı çocuklar öyküdeki resimleri bağlantılı olaylar olarak tanımlamak yerine izole olaylar olarak tanımlar (Berman & Slobin, 1994). Dört yaşına gelen çocuklar öykülerinde, detaylı zihinsel temsiller yaratmaya başlar (O'Neill & Shultis, 2007; Rall & Harris, 2000; Ziegler, Mitchell, & Currie, 2005). Beş-altı yaşına gelen bir çocuk anlatılarında karakterin karşılaştığı problemleri, karakterin hedefleri ve problemleri çözmeye ilişkin planları ve tüm bunlarla ilişkili bir son gibi tüm öykü bölümlerini üretebilir (Liles, 1993). Çocukların anlatılarındaki bu değişim dil becerilerindeki yetkinliklerinin artmasıyla kendini gösterir. Berman ve Slobin (1994) dil ve anlatı kalıpları üzerine yaptıkları çalışmalarında okul öncesi çocuklar, okul çağındaki çocuklar ve yetişkinlerin anlatı becerilerini incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda küçük çocukların daha az karmaşık dil ve daha az makro yapı unsuru kullandığını bulgulamışlardır. Ayrıca 3 yaşındaki çocukların yalnızca %3'ünün başlatıcı olay, girişim ve sonuç üretebildiğini, 4 yaşındakilerin %14'ünün ve 5 yaşındakilerin ise %34'ünün tam bir bölüm oluşturabildiğini bulmuşlardır. Çocuklar yedi yaşına geldiklerinde öykülerine çözümleri dahil edebilir, dokuz yaşında ise karakterlerin duygusal tepkilerini, içsel durumlarını içeren daha fazla bilgiyi öykülerinde

kullanabilir (Berman ve Slobin, 1994; Stein ve Glenn, 1979). Çocukların anlamlı bir öykü anlatmak için sözcüksel ve anlamsal, morfolojik, sözdizimsel ve pragmatik dahil olmak üzere birçok dilsel alandan yararlanması gerekir (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquière, & Zink 2012). Çocuklar anlatılarında öykü yapısı kullanma, cümleler oluşturma, cümleler arasındaki anlamı ilişkilendirmek için bağlaç kullanma ve cümleleri anlamlı bir şekilde organize etme gibi pek çok beceri gösterirler (Vandewalle vd., 2012). 7-11 yaş arasında çocuklar öykülerle ilgili öznel değerlendirme yapabilir, on bir yaştan yetişkinliğe kadar olan süreçte ise öyküleri üretim ve analiz düzeyinde karmaşılaşır (Larson & Mckinley, 1987; Paul, 2001).

Anlatı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukları ile günlük etkileşimleri, çocukların anlatı becerilerinin şekillenmesinde biçimlendirici bir rol oynar (Eisenberg, 1985; Hudson, 1990; McCabe & Peterson, 1991; Melzi, 2000; Vogindroukas, Miliatzidou, & Tsouti, 2020; Westerveld, 2020; Westerveld vd., 2022; Westerveld & Claessen, 2021). Dolayısıyla ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi, evdeki okuryazarlık ortamı, ailenin kültürel geçmişi çocukların anlatım becerilerinin gelişimini etkileyen faktörlerdir (Roth, 2009). Anlatı becerileri dahil birçok erken okuryazarlık becerisinin edinimiyle ilgili özellikle ekonomik yoksunluk ciddi bir risk faktörüdür (Roth, 2009). Düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen birçok çocuk, dili anlama ve üretme becerilerinde yaşatlarının oldukça gerisinde performans sergilemektedir (Ginsborg, 2006). 3-5 yaş arası çocuklarla yapılan birçok araştırmada sosyo-ekonomik yoksunluk içinde olan ailelerin çocuklarının sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına oranla anlatı görevlerinde daha az gelişmiş olay yapısına sahip öyküler ürettikleri bulunmuştur (Fazio, Naremore, & Connell, 1996; Karweit & Wasik, 1996; Neuman, 2006). Ülkemizde de Gürevin (2023), yaptığı araştırmada aile gelir düzeyiyle anlatı mikro yapısı alt boyutlarından (toplam sözce sayısı, sözcük söyleme hızı ve farklı sözcük söyleme hızı) alınan toplam puanların istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık gösterdiğini, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının anlatı mikro yapısı alt boyutlarından düşük puan aldığını bulmuştur.

Sosyo-ekonomik faktörlerin yanı sıra çocuğun çevresi ve içinde yetiştiği kültür de anlatı becerilerini etkiler. Çocuğun dil gelişimi çevresiyle sıkı bir etkileşim içindedir. Hart ve Risley (1995) yaptıkları araştırmada, yoksul bir çevreden gelen 4 yaşındaki çocukların daha iyi çevreden gelen akranlarına göre otuz milyon kelime daha az duyduklarını öne

sürmektedir. Erken dönemdeki dil edinim deneyimleri zamanla sabit kalan veya gelişen dil becerisi farklılıklarına dönüşmektedir (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013). Dil edinimi gibi anlatı becerilerinin gelişimi de kültürel bir bağlam içinde gerçekleşir. Anlatılar, kültüre özgüdür ve çocukların yaşadıkları kültürel ortamdan kazandıkları toplum değerlerini yansıtır (Price, Roberts, & Jackson, 2006; Wang & Leichtman, 2000). Farklı kültürlerle sahip çocukların anlatıları da farklı olur. Örneğin, Avrupa ve Kuzey Amerikalı aileler kişisel anlatılarında genellikle tekil deneyimleri ele alır, geçmiş zamanda gerçekleşen bir dizi belirli eylemi içeren anlatılar kronolojik sıraya sahiptir (Champion, 1997). Buna karşın, bazı Hispanik kültürlerdeki anlatılar olay sıralamasını vurgulamak yerine, sohbet akışını korumaya önem verir (Silva ve McCabe, 1996). Avrupa ve Latin kökenli çocukların anlatılarında, Latin kökenli çocukların karakterlerin çoğunun akrabalarından oluştuğu buna karşın Avrupa kökenli çocukların anlatılarında oluş sırası ve zamanı vurgulanmaktadır (Carmioli ve Sparks, 2014).

Anlatı becerilerinin gelişimini etkileyen diğer bir faktör ise gelişimsel dil bozukluklarıdır. Dil bozukluğu anlatıların yapısını olumsuz yönde etkiler. Dil bozukluğu riski olan veya tanımlanmış dil bozukluğu olan çocuklar, çeşitli anlatı görevlerinde yaşıtlarından daha düşük performans gösterme eğilimindedir (Manhardt & Rescorla, 2002; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Snow vd., 2001). Selvi Balo'nun (2021) yaptığı araştırmada, tipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara göre öykü yapısı bileşenlerinden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Dil bozukluğu olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre daha kısa, daha az öykü ögesi içeren, dilbilgisi kurallarına çoğunlukla uymayan, geniş ve zengin anlatımdan yoksun daha az kaliteli anlatılar ürettikleri görülür (Norbury & Bishop, 2003). Buna ek olarak bilgiyi tutma ve öğrenme, akıl yürütme gibi pek çok zihinsel görevleri yerine getirirken bilgiyi geçici olarak hafızada tutmakla görevli olan çalışma belleğinin (Baddeley, 1992) anlatı performansına etkisinin olduğu bulunmuştur (Kormos & Trebits, 2011). Dil bozukluğu olan çocuklar ise dili anlama ve üretme becerilerinde zorlandıkları gibi çalışma belleği ve diğer yürütücü işlev becerilerinde de eksiklikler gösterir (Archibald & Joannis, 2009; Ebert & Kohnert, 2011; Montgomery, Magimairaj, & Finney, 2010). Bu eksiklikler de dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerilerinin daha olumsuz etkilenmesine neden olabilir.

Anlatı Becerilerinin Değerlendirilmesi

Anlatılar, insanlık tarihinin en eski iletişim ve ifade araçlarından biri olarak psikoloji, edebiyat, dilbilim gibi pek çok disiplinin araştırma alanı olmuştur. Psikolojide anlatılar, bireylerin iç dünyalarını, duygularını ve deneyimlerini anlamada bir pencere sunarken, edebiyatta yaratıcı bir ifade biçimi ve toplumsal değerlerin yansıması olarak incelenir. Dilbilimde ise anlatılar bir dilin yapısını, işlevselliğini ve bireylerin dil becerilerini ortaya koymada önemli bir veri kaynağıdır. Sözlü anlatıların yapısını dilbilim bağlamında ilk inceleyenlerden olan Labov ve Waletzky (1967), sözlü anlatıların araştırılması için bir temel oluşturmuştur. Yaptıkları analizler anlatıların iki önemli işlevini göstermiştir: yaşanmış olayların özetlenmesi yoluyla referans işlevi ve anlatıcının deneyimlerini yorumladığı değerlendirme işlevidir. Bu çalışmalar, çocukların sözlü anlatılarıyla ilgili yapılacak araştırmalara öncülük etmiş ve dil gelişimi ile anlatı becerilerinin ilişkisini ortaya koymuştur.

Anlatıların çok yönlü doğası, hem bireylerin dilsel ve bilişsel becerilerini hem de sosyal ve kültürel bağlamdaki ifadelerini anlamak için önemli bir araç sunmaktadır. Bu kapsamda, anlatıların hem teorik çerçevesinin hem de dil becerilerinin doğal bağlamda değerlendirilmesine olanak tanıyan işlevsel yapısının incelenmesi büyük önem taşır. Engel (1995), bir anlatıyı bireyin tecrübelerini veya kurgusal ya da gerçek bir olayın zamansal olarak sıralanarak anlatımı olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, anlatı, zaman içinde ortaya çıkan birden fazla cümlelerin veya ifadenin üretilmesini ya da anlaşılmasını içeren bir söylem türüdür. Anlatılar, çocuklardan söylem düzeyindeki dil becerilerini değerlendirmenin yanı sıra belirli dil biçimlerinin veya işlevlerinin doğal bir bağlamda kullanımını değerlendirmenin bir yolu olarak da alınabilir. Schraeder, Quinn, Stockman ve Miller (1999), anlatı değerlendirmesini, çocukların dil becerilerinin "gerçekçi öğrenme taleplerini" ve koşullarını temsil eden özgün bir yaklaşım olarak görmektedir. Bu nedenle, anlatı çalışmaları çocukların dil gelişimi üzerine eşsiz bir bakış sunmaktadır. Erken dönemde çocuk anlatıları üzerine yapılan çalışmalar, çocukların anlatılarında kullandıkları yapısal öğeleri ve bu öğelerin birleşerek tutarlı bir öyküye nasıl dönüştüğünü belirlemiştir (Peterson & McCabe, 1983; Stein & Glenn, 1979). Bir çocuğun sözlü anlatısının değerlendirilmesi, kurgusal veya gerçek bir anlatının ortaya çıkarılmasını ve ardından anlatının makro yapısı ve mikro yapısının incelenmesini yani anlatı analizi yapmayı gerektirir.

Makro yapı, bir anlatının genel ve küresel özelliklerini ifade eden ana fikirlerin bir tema etrafında bir araya gelmesini içerir (Hughes, McGillivray, & Schmidek, 1997). Makro yapı,

iyi planlanmış, kendi içinde tutarlı ve bütüncül bir hikâye oluşturma yeteneğini ifade eder (Scionti, Zampini & Marzocchi, 2023). Çocukların anlatılarında genellikle makro yapının özellikleri, yani bir anlatının ortam, karakter ve olay örgüsü gibi geleneksel öykü öğelerini içerip içermediğine bakılır. Makro yapısal analiz, çocukların anlatılarını hiyerarşik organizasyon açısından değerlendirir. Anlatılardaki öykü bileşenlerine ve bölüm yapısının karmaşıklığını öyküye dahil etme becerisine odaklanır (Justice vd., 2006). Makro yapı öykünün genel içeriği ve organizasyonunu ifade eder. Makro yapı, bir çocuğun anlatısının en belirgin unsurudur ve anlatının belli bir şemaya göre düzenleyip düzenlemediğini belirlemek için öykü yapısı modeliyle analiz edilebilir (Griffin vd., 2004). En yaygın kullanılan öykü yapısı modeli (Stein & Glenn, 1979), çocukların öykülerine öykü yapısı bileşenlerini dahil etmesine, öykünün bölüm sayısına ve bölüm yapılarının karmaşıklığına odaklanır. Tablo 2'de Stein ve Glenn'in (1979) modelinde yer alan öykü öğeleri örneklerle açıklanmaktadır.

Tablo 2

Stein ve Glenn'in (1979) Öykü Öğeleri

Öykü Öğeleri	Örnekler
Kahraman/lar: Kahramanın adı, türü, cinsi, özellikleri, alışkanlıkları vb. bilgilerine yer verilebilir.	Tatlı bir kız varmış. Ayşe adında bir kız varmış. Tobi adında çok yaramaz bir köpek varmış.
Yer: Mekân ya da konum bilgisi verir.	Ankara'da yaşıyormuş. Evde otururken...
Zaman: Kesin bir zaman dilimi olabileceği gibi belirli bir zaman aralığı ya da dönem de verilebilir.	Bir öğle vakti... Cumartesi günü... Tatil zamanı... Okul çıkışı...
Başlatıcı olay (problem): Dışsal ya da içsel bir olay, durum ya da olgu olabilir.	Ayşe'nin karnı çok acıkmış. Yolda bir köpek görmüş. Kendisini çok yalnız hissediyormuş. Canı sıkılıyormuş.
İçsel cevap: Başlatıcı olaya ilişkin kahramanın geliştirdiği düşünsel ya da duygusal içsel tepkilerden oluşur.	Bu köpeği gören Ayşe çok mutlu olmuş. Ne yapacağını bilmiyormuş. Bunu gören Doruk çok endişelenmiş.
İçsel plan: Kahramanı harekete geçiren ve problemi çözmeye iten içsel tepkileri oluşturur.	Kendisine bir yemek hazırlamayı düşünmüş. En iyisi televizyon izleyeyim diye düşünmüş. Arkadaşlarıyla oyun oynarsa kendisini daha iyi hissedeceğini düşünmüş.
Girişim: Kahramanın problemi çözmek için attığı adımları içerir. Kahraman problemi çözmek için bir ya da birden fazla girişimde bulunabilir.	O da kalkıp arkadaşlarını aramış. Mutfağa gidip buzdolabını açmış. Televizyonu açıp bir çocuk kanalı aramış.
Girişimin sonucu: Kahramanın problemi çözmek için yaptığı girişim ya da girişimlerin sonuçlarını içerir.	Sonunda telefonu biri açmış! Arkadaşı Esra'yı bu! Onunla uzun uzun konuşmuş. Buzdolabında yiyecek güzel bir pasta görmüş! Pastayı afiyetle yemiştir.
Sonuç: Tüm olay dizisinin doğrudan sonucunu yansıtır.	Ayşe'nin karnı doymuş. Canı artık sıkılmıyormuş. Köpeğin sahibini bulmuş.
Tepki: Kahramanın tüm olay dizisi sonunda düşünsel ya da duygusal olarak yaptığı çıkarımları içerir. Bu tepki ilerde başka olayları başlatmaya gebe olabilir.	Bundan sonra öğle yemeğini fazla oyalanmadan yemeye karar vermiş. Yalan söylemenin çok yanlış bir şey olduğunu anlamış. Sokakta yaşayan hayvanlar için bir kap su, bir kap da mama koymaya karar vermiş.

Güler Bülbül (2023). Anlatım. A. Doğanay Bilgi ve E. R. Özmen (Ed.), *Okuma güçlüğüne erken müdahale alanları ve müdahale* içinde (s. 149-165). Ankara: Nobel.

Stein ve Glenn'in (1979) modeline göre bir öykü zaman, yer ve karakterleri tanıtan bir Dekor (1), öyküyü başlatan bir Başlatıcı Olay (2), karakterin başlatıcı olaya tepkisini içeren İçsel Tepki (3), karakterin sorunu çözmeye yönelik geliştirdiği bir İçsel Plan (4), içsel planı uyguladığı bir Girişim (5), girişimin sonucu olan bir Sonuç (6) ve karakterin sonuca verdiği bir Tepki (7) bölümlerini içerir. Öyküler en az üç öykü bölümünü (başlatıcı olay, girişim ve sonuç) içerir. Ancak daha fazla da bölüm içerebilir (Schneider, Dubé, & Hayward, 2005). Stein ve Glenn'e göre öyküler; öyküdeki olayın geçtiği fiziksel ve zamansal bilgilerin ve öykünün kahramanının tanıtıldığı bir dekor bölümü ve bölüm sisteminden oluşur. Bölüm sistemi, dekor haricindeki tüm öyküyü birbiriyle bağlar. Stein ve Glenn'in öykü yapısında, Dekor bölümünde karakterler ve alışkanlıkları ile mekânlar tanıtılır. Dekor bölümünde çok sayıda olay ya da durumdan bahsedilebilir. Başlatıcı olay, içsel tepkiye neden olan bir eylem ya da doğal bir olay olabilir. İçsel tepki, başlatıcı olay karşısında karakteri hareke geçiren, planlama yapmasını sağlayan ruhsal durumudur. İçsel plan ise karakterin amaçladığı ve planladığı amaçlarıdır. Çoğu çocuk öyküsünde içsel plandan bahsedilmeyebilir. Girişim, karakterin sonuca ulaşmak için yaptığı eylemlerdir. Girişimin en büyük işlevi başlatıcı olayın çözümlenmesine yol açmasıdır. Sonuç, karakterin hedefine ulaşmış olmadığını, girişim sonucunda meydana gelen olayların neler olduğunu içerir. Sonuç karakterin tepki vermesine yol açar. Tepki, karakterin sonuca verdiği duygular, bilişsel tepkiler ve eylemlerin bütünüdür.

Mikro yapı ise öykü üretiminde kullanılan bağlaçlar, isim tamlamaları gibi dil yapılarını analiz eden bir analiz düzeyini ifade eder. Bu analiz, üretkenlik ve karmaşıklık ölçütlerini içerir. Üretkenlik, bir anlatıda üretilen cümle miktarını yani anlatının uzunluğunu, farklı sözcük sayısını veya cümle düzeyindeki öğeleri ifade eder ve sayılarak ölçülebilir. Karmaşıklık veya dilbilgisel işlevsellik ortalama tümce uzunluğu veya karmaşık söz dizimi kullanımı ile ölçülür (Govindarajan & Paradis, 2022). Bir çocuğun, dilsel yeterliliğini ölçmek ve dil bozukluğu gibi klinik bir durumu ortaya çıkarmak için mikro yapı analizini kullanan pek çok çalışma vardır (ör., Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995; Scott & Windsor, 2000).

Anlatı analizi, klinik olarak bilişsel ve dil becerilerinin analizi için sıklıkla kullanılmaktadır (Işıtan ve Doğan, 2015). Anlatı analizinde pek çok yöntem kullanılabilir. Bu yöntemler; sözel tekrar etme (oral retell), resimlerden öykü oluşturma (narration from pictures), resimlere bakarak sözel tekrar etme (oral retell with pictures), filmten tekrar etme (retell from film), öyküyü tamamlama (completion of story stems) ve aksesuarla yeniden canlandırma (re-enactment using props) (Schneider vd., 2005). Öyküyü tekrar anlatma, dinlenen öyküyü

hatırlama ve tekrar etmeye dayanır. Bu doğrultuda çocuktan dinlediği öyküyü (sözlü olarak bir öykü anlatılır veya bir öykü kitabından okunur) anlatması istenir. Resimlerden öykü oluşturmada çocuğa resim, sıralı kartlar, öykü konusu gibi başlatıcı bir uyaran verilerek çocuğun istediği şekilde öyküyü anlatması istenir. Burada önemli olan öykülemenin niteliğidir. Resimlere bakarak sözel tekrar etmede çocuğun önüne konulan resimli öykü kitabından ya da sıralı kartlardan öykü anlatılır ve sonrasında çocuktan aynı öyküyü anlatması istenir. Filmden tekrar etmede ise çocuğa öyküyü canlandıran film, animasyon izletilir ve çocuktan izlediği öyküyü anlatması istenir. Öyküyü tamamlamada ise çocuğa öyküyü başlatan bir olay verilir ve çocuktan öyküyü tamamlaması istenir. Aksesuar kullanarak öyküyü canlandırmada ise çocuğa anlatılan bir öyküyü, çocuğun aksesuarlar kullanarak canlandırması istenir. (Güler Bülbül, 2023; Işıtan ve Turan, 2014; Piştav Akmeşe, 2015; Schneider vd., 2005).

Anlatı analizinde çeşitli öyküleme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan en sık kullanılanları; Frog, Where Are You? (Kurbağa neredesin?) (Mayer, 1969), The Renfrew Bus Story (Otobüs Öyküsü) (Renfrew, 1969; Cowley & Glasgow, 1994), Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment (Anlatı Değerlendirmesinde İfade Etme, Anlama ve Hatırlama) (Bishop, 2004), Hamburger Instrument for the Analysis of the Language Level of 5-year olds (Beş Yaşındakilerin Dil Seviyesini Analiz Etmek için Hamburg Metodu) (Reich ve Roth, 2004), The Edmonton Narrative Norms Instrument (Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı) (Schneider vd., 2005), Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı) (Gagarina vd., 2012), The Test of Narrative Language 2 (Öykü Dili Testi 2) (Gillam ve Pearson, 2017) ve Narrative Assessment Procedure 2'dir (Öykü Değerlendirme Protokolü 2) (Bowles, vd., 2020).

Gelişimsel Dil Bozuklukları

Gelişimsel dil bozukluğu (developmental language disorder) erken çocukluk döneminde sıkça karşılaşılan ve en çok tanı alan gruptur (Bishop vd., 2016). Erken dönemde görülen dil bozukluklarını tanımlamak için daha önce özgül dil bozukluğu, dil-konuşma gecikmesi, gecikmiş konuşma, disfazi, konjenital afazi gibi çeşitli isimler kullanılmıştır (Bishop vd., 2016; Bishop vd., 2017; Norbury, Tomblin, & Bishop, 2008). Terminolojideki bu kullanım karışıklığını gidermek amacıyla 2017 yılında çeşitli alanlarda uzmanlığı olan 59 katılımcı ile CATALISE adıyla bir panel düzenlenerek “Gelişimsel Dil Bozukluğu” terimi üzerinde

fikir birliğine varılmıştır. Gelişimsel dil bozukluğu (GDB) hiçbir biyomedikal nedene bağlı olmaksızın ortaya çıkan, günlük hayatı etkileyecek kadar şiddetli olan, dil puanlarının tipik gelişen akranlarından geride seyrettiği dil bozukluğu olan çocukların tanılanması için kullanılmaktadır (Bishop vd., 2017).

GDB olan çocuklar tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarına oranla duygusal, iletişimsel ve pragmatik becerilerde daha fazla problem yaşarlar (Bedem, Dockrell, Alphen, & Rieffe, 2020; Matthews, Biney, & Abbot-Smith, 2018). Pragmatik, bir dili üretme, anlama, bağlamın farkında olma becerilerini gerektiren bir takım bilişsel ve sosyal beceriler gerektirir (Eigsti, Marchena, Schuh, & Kelley, 2011). GDB olan çocuklar bir konuyu başlatma, sürdürme, sıra alma, insanların duygu ve düşüncelerini anlamada problem yaşamaktadırlar (Norbury & Gosse, 2017). Sohbeti başlatma ve sürdürme, sorulara ilgili cevap verme gibi pragmatik dil becerilerinde yaşadıkları sınırlılık sosyal becerilerine de yansımaktadır (Namlı, 2023). GDB olan çocukların bu alanlarda sınırlılık yaşaması akranları tarafından kabul görmelerini zorlaştırmakta ve akran zorbalığına bağlı olarak duygusal problemler yaşama olasılığını da arttırmaktadır (Rennecke, Ronniger, Petermann, & Melzer, 2019).

GDB olan çocuklar normal işitme ve zekâyâ sahip olmalarına ve belirgin nörolojik ve duygusal bozukluk yaşamamalarına rağmen dil ediniminde ve kullanımında eksiklikler göstermektedir (Leonard, 2014). GDB tanısı alan çocuklarda fonolojik (sesletim), morfolojik-sentaktik (dilbilgisel), semantik (anlam) ve pragmatik (anlatımla ilgili) becerilerde problemler görülmektedir (Marini, Piccolo, Taverna, Berginc, & Ozbič, 2020). Bu çocuklar konuşma seslerini ayırt etme ve manipüle etme becerilerinde sorun yaşarlar (Benham, Goffman, & Schweickert, 2018). GDB olan okul öncesi çocukların özellikle zaman morfemlerinde sorun yaşadığı görülmektedir (Christensen & Hansson, 2012). Yapılan araştırmalarda GDB olan çocukların biçim birim bilgisinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre zayıf olduğu yönündedir (Castilla-Earls, Auza, Pers-Leroux, Fulcher-Rood, & Barr, 2020; Huang & Finestack, 2020). GDB olan çocuklar sınırlı biçim birim ve sözdizimsel yapı ve sözcüğe sahiptirler ve temel dil kurallarını öğrenmekte zorlanırlar (Leonard, 2014).

GDB olan çocuklar, TGG akranlarına göre zayıf sözcük bilgisine sahiptirler ve sözcüklerin anlamlarını tanımlama becerilerinde daha düşük performans gösterirler (Mainela- Arnold, Evans, & Coady, 2010). Sözcük öğrenme zorlukları hızlı haritalama becerilerine de yansımaktadır. Hızlı haritalama, yalnızca birkaç gösterimle bir kelimeyi anlama ve/veya üretme aşamasındaki bilgisini gösterme yeteneğidir. GDB'li çocuklar genel olarak hızlı

haritalama görevlerinde akranlarına göre daha düşük performans gösterirler (Jackson, Leita0 & Claessen, 2016; Alt & Plante, 2006). GDB olan çocukların sözcüksel-anlamsal becerilerde zorlanmaları, sözcük dağarcığındaki sınırlılıkları, sözcüğü geri çağırmadaki zorlukları sözcüksel-anlamsal ağı ve organizasyondaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Drljan & Vukovic, 2019). Bu durum onların ilk okuma yazma becerilerini olumsuz etkilemekte, akademik başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Okul yılları boyunca, GGB'li çocuklar okuma yazma ve dil becerilerinin gelişiminde oldukça zorlanırlar. Alonzo, McIlraith, Catts ve Hogan' ın (2019) yaptıkları bir çalışmada okul öncesi GDB olan çocukların harf tanıma ve sesbilgisel farkındalık görevlerinde gösterdikleri düşük performans ile aynı çocukların ikinci sınıfta disleksi tanısı alma ve zayıf sözcük okuma performansı arasında önemli bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca dil bozukluğuyla birlikte fonolojik bozukluğu olan çocukların sadece fonolojik bozukluk yaşayan çocuklara oranla okuma ve yazmada daha fazla sorun yaşadığı görülmektedir (Lewis, Freebairn, & Taylor, 2000).

GDB olan çocukların sözcük öğrenmede, okuma ve yazmada zorlanmalarının yanı sıra ürettiğı sözlü anlatıların kalitesinde de farklılıklar gözlemlenmiştir. GDB olan çocukların anlatıları TGG akranlarına göre daha kısa olma, daha fazla dilbilgisi hatası içirme ve anlamsal olarak daha az karmaşık olma eğilimindedir (Colozzo, Gillam, Wood, Schnell, & Johnston, 2011; Kaderavek & Sulzby, 2000; Pearce, James, & McCormack, 2010; Ukrainetz & Gillam, 2009; Taşdaban, 2024). Eisenberg ve Gou (2013), okul öncesi çocukların anlatılarının değeriendirilmesiyle ilgili yaptıkları bir çalışmada biçimbirim ve sözdizimsel hatalar, zaman ve edat kullanım hataları gibi dilbilgisel hataların GDB'li çocukları tipik akranlarından ayırmada daha yüksek bir özgüllüğe sahip olduğunu bulmuşlardır. GDB'li çocukların anlatıları, TGG akranlarına göre daha fazla sözdizimi hatası içermektedir (Newman & McGregor, 2006). Ayrıca sözdizimsel olarak daha az karmaşıktır (Greenhalgh & Strong, 2001; Koutsoftas & Gray, 2012; Newman & McGregor, 2006). Kaderavek ve Sulzby (2000), 2 ila 4 yaşları arasındaki 20 TGG ve 20 GDB olan çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların anlatı ve yeniden anlatma becerilerini incelemişlerdir. GDB olan çocukların tipik akranları ile karşılaştırıldığında anlatılarındaki ortalama sözce uzunluklarının daha düşük olduğunu ve daha az geçmiş zaman eki kullandıklarını bulmuşlardır. Tsimpli, Peristeri ve Andreou (2016) ve Boerma, Leseman, Timmermeister, Wijnen ve Blom (2016), sırasıyla Yunanca ve Hollandaca konuşan GDB olan çocuklarda makro yapı düzeyinde daha zayıf anlatı becerileri olduğunu bulgulamıştır. GDB'li çocukların az sayıda öykü yapısı bileşeni ürettikleri, anlatı anlama becerilerinin daha zayıf olduğu ve

TGG çocuklara kıyasla daha az içsel durum terimi kullandıkları gözlemlenmiştir (Boerma vd., 2016). Son yıllarda araştırmacılar arasında GDB olan çocukların bu dilsel eksikliklerin dil işleme ve hafıza süreçlerini de etkileyen daha derin bilişsel sorunlarla veya hafıza bozukluklarıyla bağlantılı olabileceği düşüncesi doğmuştur. Örneğin, Vugs, Knoors, Cuperus, Hendriks ve Verhoeven'in (2017) yaptığı bir araştırmada GDB olan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı, sözdizimsel gelişimi ve dili anlamayla sözel çalışma belleği arasında anlamlı derecede pozitif ilişki bulmuştur. Özellikle sözel çalışma belleği, dilin hem anlaşılmasında hem de üretiminde kritik bir rol oynadığı ve bu alandaki zayıflıkların, GDB'li çocukların dil performansındaki yetersizliklerle ilişkili olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (bkz. Montgomery vd., 2010; Ullman, Earle, Walenski, & Janacsek, 2019).

Çalışma Belleği

Çalışma belleği, gelen bilgilerin kısa süreliğine işlendiği ve depolandığı yerdir. Bu, öğrenmenin güçlü bir belirleyicisidir (Alloway, 2009; Maehler & Schuchardt, 2016). Çalışma belleği, bilişsel işlevlerle daha yakından ilişkili bir yapıyı temsil eder. Baddeley ve Hitch (1975) çalışma belleğini çok bileşenli bir yapının kombinasyonu olarak ele almışlardır. Çalışma belleği, kısa süreli depolama bileşenleriyle birlikte çalışan sınırlı kapasitesi olan bir yapıdır. Bu yapının dört bileşeni; fonolojik döngü, görsel-mekânsal kayıt defteri, merkezi yönetici ve olaysal tampondur (Baddeley, 2002). Çalışma belleğinin bileşenlerinden biri olan fonolojik döngü fonolojik bilginin kısa süreliğine depolandığı alandır. Fonolojik döngü gelen sözel bilgileri işlediğinden dil öğrenimi açısından önemlidir. Fonolojik döngü, fonolojik kısa süreli bellek olarak da literatürde geçmektedir (ör., Alloway & Gathercole, 2005; Archibald, 2013; Meltzer vd., 2016). Alanyazında fonolojik kısa süreli belleğin özellikle 4-8 yaş arası çocuklarda dil edinimi ile ilgili güçlü ilişkisi olduğu gösterilmiştir. Örneğin dil ediniminin erken aşamalarında yeni bir kelime öğrenme yeteneği fonolojik depolamaya dayanır (Gathercole, 2006; Stoel-Gammon, 2011). Gathercole (2006), araştırmasında fonolojik kısa süreli belleğin küçük yaşlarda sözcük ediniminde önemli etkisinin olduğunu ve fonolojik depolama problemlerinin uzun süreli bellekte sözcük bilgisi oluşturma becerilerine olumsuz etki edeceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak fonolojik kısa süreli belleğin sözcük dağarcığı (Gathercole & Baddeley, 1989), morfoloji (Aboitiz vd., 2010) ve sözdizimsel gelişim (Stokes, Wong, Fletcher, & Leonard, 2006) gibi süreçlerle pozitif ilişkili olduğunu da gösterilmiştir. Gathercole ve Alloway (2008) yaptıkları bir

çalışmada, yeni sözcüklerin ses yapılarının öğrenilip dil ediniminde fonolojik kısa süreli belleğin etkili olduğunu belirtmişlerdir. GDB olan çocukların ise sözcük dağarcığı yavaş gelişir (Hick, Joseph, Conti-Ramsden, Serratrice, & Faragher, 2002; McGregor vd., 2013; Sheng ve McGregor, 2010). Dilin korunması açısından önemli olan fonolojik döngü, fonolojik depo (sözel-fonolojik bilgiyi tutan) ve sözel tekrarlama mekanizması (sessiz tekrar yapmaya olanak tanıyan) olarak ikiye ayrılır.

Çalışma belleğinin bir diğer bileşeni görsel-mekânsal kayıt defteri, görsel ve mekânsal bilgileri işler; ancak fonolojik döngünün aksine tekrarlama mekanizmasına sahip değildir. Görsel-uzamsal kayıt defteri görsel veya uzamsal bilgileri depolama ve işleme işlevini yerine getirir (Baddeley, 2006). Görsel-uzamsal bellek materyallerin biçimsel özelliklerini görsel olarak, konumsal özelliklerini ise mekânsal olarak depolar (Baddeley & Hitch, 1994). Görsel uzamsal bellek daha çok okuma, yazma ve matematik alanlarıyla ilişkilendirilmekte (Gathercole, Alloway, Willis, & Adams, 2006), okuma ve yazmanın sembollere dayalı olması nedeniyle de işlevini ön plana çıkarmaktadır (Pham & Hasson, 2014). Görsel uzamsal bellek okuma görevlerinde, örneğin sayfanın ve düzeninin temsilinin korunması, gözlerin satır takibi yapıp satır sonundan bir alt satıra geçebilmesinde etkili olmasına rağmen dil bozuklukları açısından fonolojik döngüye kıyasla daha az öneme sahiptir (Baddeley, 2003). Jackson, Leita, Claessen ve Boyes (2020) yaptıkları bir araştırmada GDB olan çocukların sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği alanlarında TGG akranlarından daha düşük performans sergilediğini ve GDB olan çocukların görsel-uzamsal kısa süreli bellek becerilerinde önemli bozulmalar gösterdiğini bildirmişlerdir.

Çalışma belleğinin diğer bir bileşeni olan merkezi yürütücü ise dikkat ve dikkati sürdürmeden sorumludur. Dikkat kontrolü, bilişsel enerji ayırma ve dikkat değiştirme yoluyla çalışma belleğinin dikkati sürdürme işlevini içerir (Montgomery vd., 2010). Merkezi yönetici, kontrol mekanizmasıdır ve fonolojik kısa süreli bellek ile görsel-uzamsal bellek sistemlerinin doğru şekilde çalışmasını sağlar (Baddeley & Loggie, 1999). Aynı zamanda merkezi yönetici hangi kaynaktan bilgi alınacağı, strateji kullanımı ve dikkat sürdürme gibi becerileri belirleyen bir sistemdir (Fenesi, Sana, Kim, & Shore, 2015). Merkezi yürütücü bileşeninde problem yaşayan çocukların dikkat becerilerinin zayıf olduğu, dikkati yönlendirmede sorun yaşadıkları için öğrenme süreçlerinde problemler yaşadığı (Dehn, 2008) ve bu çocukların dili anlamada ve kullanmada zorluklar yaşadığı (Wen, 2015) belirtilmektedir. GDB olan birçok çocuk neredeyse tüm çalışma belleği mekanizmalarında ve işleme hızında düşük performans göstermektedir (Montgomery vd., 2010).

Olaysal tampon ise sözel ve görsel bilgiyi bağlama gibi görevlerde kısa süreli depolama sağlar (Gray vd., 2019). Olaysal tampon, performansı desteklemek için çalışma belleği bileşenlerinden ve uzun süreli bellekten gelen bilgiyi entegre eder. Olaysal tampon merkezi yürütücü ile değil, doğrudan görsel-mekânsal kayıt defteri ve fonolojik döngü ile etkileşime girer (Baddeley, Allen & Hitch, 2011).

Diamond (2013), çalışma belleğini bilgiyi depolayıp aynı anda işleyebilen bir sistem olarak tanımlar ve çalışma belleğini ikiye ayırır: görsel bellek ve sözel bellek. Görsel bellek görsel-mekânsal bilgileri, sözel bellek ise sözel bilgileri depolayıp saklar. Diamond'ın modeline göre çalışma belleği yürütücü işlevlerin üç temel bileşeninden biridir ve diğer iki bileşen olan engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik ile yakından ilişkilidir. Bu üç bileşen bireylerin karmaşık bilişsel görevleri yerine getirmesine olanak sağlar. Çalışma belleği geçmişle gelecek arasında gelişen olayları anlamak için kritik bir bileşendir. Çünkü ilk önce ne olduğu akılda tutulur ve sonradan gelen bilgiyle ilişkilendirilir. Aynı zamanda çalışma belleği algısal girdilerin yanı sıra kavramsal bilgileri de kararlarımıza dahil etmeyi sağlar.

Baddeley ve Hitch'in modeliyle Diamond'ın modeli iki bileşeni (görsel bellek ve sözel bellek) ile birbirine benzer. Ancak bu iki bileşen farklı zihinsel işlevleri temsil eder. Bununla birlikte ketleyici kontrol, dikkat yönlendirme ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevlerin, ÇB performansını doğrudan etkilediği görüşü her iki yaklaşımda da ortaktır (Baddeley, 1996; Diamond, 2013). Baddeley çalışma belleği modelini bilişsel süreçlerle açıklar. Buna karşın Diamond ise modelini nörolojik temeller üzerine inşa eder. Her iki model de teorik olarak farklılaşsa da çalışma belleğinin çalışma prensibini anlamamıza yardımcı olur.

Çalışma belleği, dili üretme ve anlama süreçleriyle doğrudan ilişkilidir ve çeşitli dil kuramları çalışma belleğini bu süreçte önemli bir faktör olarak görür. Dilin anlaşılması, sıralı olarak düzenlenmiş bilgilerin zaman içinde korunmasına değil, aynı zamanda sözcükler, cümleler ve cümleler arasında pragmatik, anlamsal ve sözdizimsel bilgilerin bütünleştirilmesine de dayanır. Dinleyiciler, uygun bir yorum yapmak için genellikle birden fazla kaynaktan gelen dilsel bilgileri sözcükler ve cümleler boyunca korumak zorundadır (Gibson, 1990; Just & Carpenter, 1992). Çalışma belleği, düşünme ve öğrenme için temel bir bileşendir ve bireyin o anki düşünce ve bilgilerini bir araya getirerek uzun süreli bellekte depoladığı bilgilerle ilişkilendirmede görev alır (Swanson, 2000). Çalışma belleğinin alt bileşeni olan fonolojik döngü, dili edinme ve kullanma görevine sahiptir (Baddeley, 1992). Fonolojik döngünün bir diğer görevi anlamsız sözcükleri tekrarlama becerisidir ve dil gelişimini etkilemektedir (Logie, 1999).

GDB olan çocuklar anlatı ve cümle üretmede ve anlamada, morfosentaks ve sözcük öğrenmede sorunlar, sınırlı sözcük dağarcığı gibi problemler yaşarlar (Leonard, 2014). Bu çocukların temel sorunlarından biri cümle anlama güçlüğüdür (Bishop, Bright, James, Bishop & Van der Lely, 2000; Norbury, Bishop & Briscoe, 2002), basit cümleleri anlasalar da karmaşık cümleleri anlamakta güçlük yaşarlar (Bishop vd., 2000; Montgomery & Evans, 2009). Baddeley'in çok bileşenli çalışma belleği modeline göre, çalışma belleğinin dikkate dayalı bileşeni olan merkezi yönetici farklı dil becerilerinin öğrenilmesi için gerekli kabul edilmektedir. Hem fonolojik çalışma belleği hem de merkezi yöneticinin, sıklıkla sözcük bilgisi (Gathercole, 2006; Archibald, 2017), dil bilgisi (Marton & Schwartz, 2003) ve cümle işleme (Montgomery & Evans, 2009; Montgomery vd., 2010) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Son yıllarda yapılan çalışmalar GDB olan çocukların fonolojik çalışma belleğinde hem sözel (Montgomery, 2008) hem de sözel olmayan (Finneran, Francis, & Leonard, 2009) görevlerde sürekli dikkati sürdürmede zorluk yaşayabileceğini göstermektedir (Marini, Gentili, Molteni, & Fabbro, 2014). Birçok çalışmada GDB olan çocukların zayıf çalışma belleği becerilerine sahip oldukları bildirilmiştir (Gathercole & Baddeley, 1990, 1993; Baddeley, 2003; Archibald & Gathercole, 2006; Montgomery vd., 2010; Verhagen & Leseman, 2016; Archibald, 2017).

Anlatıların üretilmesi için gerekli olan belirli dilsel ve bilişsel beceriler vardır. Bu beceriler, cümleler arasındaki ve içindeki karmaşık ilişkileri ifade eden sözdizimi kurallarına ilişkin üstdilsel bilgiyi; yeterli referansları ve zamansal kavramları oluşturmak için bağlaçların kullanılması; karakterin eylemleri ve içsel motivasyonuna ilişkin tahminde bulunma ve sıralama, planlama, akıl yürütme ve problem çözme içeren üstbilişsel becerilerin uygulanmasıdır (Westby, 2005). Örneğin öyküdeki kahramanın duygularını anlamak ya da olaylar ile kahramanın arasındaki bağlantıyı çözmek için öyküyü oluşturan birimlerin bir araya getirilmesi gereklidir (Montgomery, Polunenko, & Marinellie, 2009). Bir öyküyü anlamak ve üretmek için öykü birimlerinin işleminden geçirilip hafızada tutulmasında ve bu birimlerin tek bir temsile entegre edilmesinde çalışma belleği önemli bir rol oynar (Montgomery vd., 2009). Veraksa, Bukhalenkova, Kartushina ve Oshchepkova (2020) tarafından 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklarla yapılan bir çalışmada, öykü anlatma ve öyküyü yeniden anlatma görevleriyle çocukların anlatı becerileri ölçülerek çalışma belleği ile ilişkilendirilmiş ve araştırmanın sonucunda çocukların anlatı becerilerinin hem sözel çalışma belleği hem de görsel-uzamsal çalışma belleği ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Dodwell ve Bavin'in (2008) yaptığı bir çalışmada 6 yaşındaki çocukların öykü anlatma ve öyküyü

yeniden anlatma görevleriyle çocukların anlatı becerilerini olaysal tampon ve fonolojik çalışma belleği ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öyküyü yeniden anlatma becerilerinin epizodik tampon tarafından anlamlı bir şekilde tahmin edildiğini, öykü anlatma görevinde ise hem fonolojik çalışma belleği hem de epizodik tamponun bu görevle anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuşlardır. Tümevarım, planlama, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel işlevlerin, yürütücü işlevlerin bir parçası olduğu bilinmektedir (Carlson, 2005; Stuss & Alexander, 2000).

Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocukların gelecek yaşantıları için temellerin atıldığı, onları hayata hazırlayan temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Yaşamın ilk yıllarında bilişsel gelişim hayret verici bir hızla gelişir ve ilerler. Bununla birlikte çevreyle etkileşim ve iletişim ihtiyacı çocukların dil gelişimlerinin de aynı hızla gelişmesine neden olur. Dil becerileri çocukların kazandığı en önemli becerilerden birisidir. Bu becerinin kazanılması her ne kadar karmaşık süreçleri ifade etse de tipik gelişim gösteren çocuklar için dil becerileri herhangi bir müdahaleye gerek kalmadan çevresiyle etkileşim kurarak hızlı bir şekilde kazanılır. Çocuklar dili daha iyi kullanan yetişkinlerle etkileşime girdikçe konuşma biçiminde ifade edilen dilin anlamı, yapısı ve kullanımı hakkında bilgi sahibi olurlar (Stadler & Ward, 2005).

Dil, bir toplumun içinde anlamsız sembollerin bir araya gelerek dilsel kodlar oluşturduğu ve bu kodlarla kişilerin birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan sistemlerin bütünüdür (Topbaş, 2017). Dil kurallarla yönetilen bir sistemdir, üretkendir ve kendini sürekli geliştiren bir şemaya sahiptir (Owens vd., 2021). Dil aynı zamanda kendine özgü kuralları olan beş bileşenden oluşur. Dilin bileşenleri sesbilgisi (fonoloji), anlam bilgisi (semantik), biçimbirim bilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks) ve kullanım bilgisini (pragmatik) içerir (Gleason, 2005; Owens, 2015). Her dilde sözcükler seslerden oluşmaktadır ve konuşma seslerinin dizilim kuralları vardır. Sesbilgisi bu kurallar ile birlikte vurgu, tonlama ve aksanı inceler. Anlam bilgisi, sözcükleri anlam bakımından inceler. Dilin bu bileşeni sözcük dağarcığı, kavram gelişimi, sözcükler arası ilişkiler, sözcük sınıfları ve anlam ilişkilerini (Seçkin Yılmaz, 2023) ve cümle içerisindeki sözcüklerin içerik olarak doğru ve uygun kullanımı ile ilgili kuralları inceler. Dilde anlam taşıyan en küçük birimler biçimbirim/morfemlerdir. Biçimbirim bilgisi bileşeni sözcük köklerini, sözcük köklerine gelen ekleri, sözcük kökü ve eklerin bir araya gelerek yeni sözcükler oluştururken izledikleri

kuralları içerir (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2014; Peccei, 2006; Radford, Atkinson, Britain, Clahsen, & Spencer 2009). Sözdizimi, sözcük ya da biçimbirimlerin bir tümce içindeki sıralamasının o dile ait kurallara uygun olup olmadığıyla ilgilidir. Tümce içindeki dilbilgisel kuralları ortaya çıkarır. Kullanım bilgisi de sosyal etkileşimde kullanılan bir iletişim aracıdır. Konuşmanın kurallarını veya ilkelerini, anlatılar gibi söylem türlerini ve yapısını, iletişimin ne amaçla yapıldığını içerir (Owens, 2015). Konuşma ise insanların dili ifade etmesini sağlayan ve sözlü iletişim için gerekli olan istemli nöromüsküler¹ bir davranıştır. İnsanlar dili kullanarak ifade etmek istediklerini beyinlerinde kodladıktan sonra konuşma organları yardımıyla sesli bir şekilde iletirler (Pence Turnbull & Justice, 2017). İşaret dili, jestler, yazı ve görseller de dili ifade etmede kullanılabilir ancak hiçbir araç dili ifade etmede konuşma kadar hızlı ve etkili değildir.

Dil gelişimi alıcı dil ve ifade edici dil olarak iki boyutta ele alınır. Alıcı dil anlamayı, ifade edici dil ise sembolik iletişimin üretilmesini ifade eder (Dereli, 2003; Şahin, 2015). Doğumdan sonra bebeğin çevresinde duyduğu seslere tepki vermesi alıcı dilin varlığının göstergesidir. Alıcı dil ifade edici dilden önce gelişmektedir. Örneğin bir bebek verilen bazı yönergeleri konuşamamasına rağmen yerine getirir. Alıcı dil döneminde bebekler dili öğrenmeye katkıda bulunacak bilgi ve becerileri edinmeye başlarlar. Çocuklar doğdukları ilk yılın sonuna kadar konuşmazlar, fakat bundan önceki dönemde dillerini oluşturmaya, konuşmada kendilerine yardımcı olacak yetenekleri kazanmaya başlarlar (Howe, 2001). İlk yılın sonuna doğru da birçok bebek sözcük çıkarmaya başlar. Çocuğa özel olan bu sözcükler belli durumlar için kullanılır ve yetişkinlerin kullandıklarına benzemez. 10-20 aylık çocuklar çok hece içeren gerçek sözcük üretimine geçiş yaparlar. Yine de üretilen sözcükler kısa sözcüklerdir. Sınırlı sözcük dağarcığı ile konuşmaya başlayan bu dönemdeki çocuk kendini anlatmaya çalışır. Çocuklar sentaks kurallarını 2-3 yaşından itibaren edinmeye başlar (Karacan, 2000) ve kendi dillerindeki basit dilbilgisel kuralları kullanarak konuşurlar. Birçok çocuk 3 yaşına geldiğinde dilin temel yapılarını öğrenerek kendini iyi bir biçimde ifade eder (Owens, 2015) ve dili amaçlı bir şekilde kullanır. Bu yaş grubu çocuklar anlatılarında bir ana karakter, mekân ve esas olay gibi bir temel üzerine diğer öğeleri yığarak diziler oluştururlar. Bu yaş grubu çocuklar bir veya iki olaylı anlatılar anlatırlar (Peterson & McCabe, 1983). 3 yaşındaki çocukların sözlü anlatıları 4 veya 5 yaşındaki çocukların sözlü anlatılarına göre daha az bağlaç içermekte ve 3 yaşındaki çocuklar anlatılarında 5

¹ Nöromüsküler; vücutta bulunan tüm kas ve sinirlerin oluşturduğu bir sistemdir.

yaşındakilere göre daha az fiil kullanmaktadır (Curenton & Justice, 2004). Kendi ana dillerini öğrenip sözdizime uygun şekilde konuşma ise 3-4 yaşında gelişir. Üç dört yaş çocukları özne-nesne-yüklem arasındaki işlevsel ilişkiyi anlar ve ifadelerinde kullanır (Ataman, 2004). Anlatılar zayıf etiketler ve tekrarlayan sözdizimi ile oluşturulur (Stadler & Ward, 2005).

Dilin tüm alanlarında olduğu gibi çocukların anlatı becerilerinde de zaman içinde gelişimsel değişiklikler görülür (Curenton & Justice, 2004). Özellikle çocukların sözlü dil becerileri 3 ile 5 yaş arasında hızlı geliştiğinden, anlatılarındaki makro ve mikro yapısında da gelişim beklenir (Berman & Slobin, 1994). Düşük seviyeli anlatıları anlama ve üretme yeteneği 4 ve 5 yaşlarında ortaya çıkmakta ve 8-9 yaşlarında niceliksel ve niteliksel olarak farklılaşmaktadır (Goldman & Varnhagen, 1986). 5 yaş civarı ise tam bir dönüm noktasıdır. Çocuk artık kendi diline ait biçim birim kurallarına hakimdir. Tümce yapıları karmaşıklaşırken sözcüklere de çekim eklerini getirmekte, zamir kullanımına yer vermektedir. Beş yaştan itibaren çocuğun sözcük dağarcığında yaklaşık 2000 sözcük bulunmaktadır (Baykoç Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşçü ve Pişkin, 2000). Bu dönemdeki çocuklar yaşantılarını anlatırken olay örüntüsüne dikkat etmekte ve anlatımlarında bağlaç kullanmaktadır (Ataman, 2004). Yaklaşık 4-5 yaşlarından itibaren çocuklar, anlatılardaki karakterlerin duygusal durumunu ve bakış açılarını takip edebilir (Diergarten & Nieding, 2015; Fecica & O'Neill, 2010). 5-7 yaş aralığındaki çocukların anlatılarındaki olayları, problemleri ve çözüm seçeneklerini aktardığı, çözümleri sıralayıp anlatı kurgularının detaylı olduğu vurgulanmaktadır (Kemper, Vandeputte, Rice, Cheung, & Gubarchuk, 1995). Çocuğun dilindeki gelişim anlatılarına da yansımakta, anlatılarını zenginleştirmektedir.

Anlatı, insanın yaşadığı durumları kısacası hayatını; başlangıç, gelişme ve sonuç örüntüsüyle aktardığı cümleler topluluğudur (Roth, Speece, Cooper, & De La Pa, 1996; Piştav Akmeşe, 2015; Toparlı, Karataş ve Vural, 2001). Bir söylem biçimi olan anlatım, sözlü ya da yazılı olabilmektedir. Okul öncesi dönemde edinilen anlatım, sözlü anlatımdır. Sözlü anlatılar gerçek ya da hayali olayları dinleyiciye iletir. Sözlü anlatım, genişletilen konuşma biçimlerinin kavranmasını, üretilmesini ve hatırlanmasını içerir (Roth, 2009). Sözlü anlatıları üretmek, birden çok cümleyi organize etmek için bilişsel ve dilsel beceriler (Peterson & McCabe, 1994) ile duyguları tanıma ve bakış açısı edinme gibi sosyo-bilişsel beceriler (Curenton, 2006; Schick & Melzi, 2010) gerektirir. Sözlü anlatılar çocukların öğrenme ve çeşitli gelişim alanlarına olumlu yönde katkılar sunar. Anlatı becerileri gelişen

çocuklar dili daha iyi kullanır, kendini daha iyi ifade eder ve özgüvenleri gelişir. Çocuklar kendilerini sözel olarak ifade etmek için anlatı yolunu kullanırlar. Sözlü anlatımın öyküler ve sözlü açıklamalar şeklinde iki türü vardır (Stadler & Ward, 2005). Öyküler, öyküde bahsi geçen kahramanın başına gelen bir problemi, bu problemi çözmek için gerçekleştirdiği girişimleri ve bu girişimlerin doğurduğu sonuçları içsel ya da gözlenebilir tepkilerle sıralı bir şekilde anlatan kurgusal metinlerdir (Stein & Glenn, 1979). Öyküyü anlatmak ve anlamak bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişmesi için temeldir (Bruner, 2010). Sözlü açıklamalar ise kişinin kendi yaşanmışlıklarını tanımlayan ve ifade eden senaryolardır (Roth, 2009).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren farklı anlatılara maruz kalırlar. Bu anlatılar, çocukların sözlü anlatı becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Alanyazında çocuklara sözel olarak anlatılan öykülerden resimli kitaplara kadar farklı anlatıların onların öğrenme süreçleri için temel oluşturduğu (Williams & Horst, 2014), dil, okuryazarlık ve sosyo-bilişsel becerilerinin gelişimini teşvik ettiği (Tabors, Roach, & Snow, 2001; Veneziano & Nicolopoulou, 2019) belirtilmektedir. Buna ek olarak anlatı becerilerinin gelişmesi ileri dönemdeki akıcı okuma (Reese vd., 2010) ve okuduğunu anlama (örneğin, Feagans & Farran, 1994; Hester, 2010) becerilerini yordamaktadır. Ayrıca anlatıyı anlamamanın da okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Paris & Paris, 2003; Roth vd., 1996). Anlatı becerileri sadece çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocukların anlama, yordama, hayal gücünü geliştirme, kültürel kimliğini oluşturma gibi uzun vadeli olarak eğitim sürecine katkı sağlar (Binder, 2014; Hart, Fujiki, Brinton, & Hart, 2004; McCabe & Marshall, 2006). Anlatı becerileri, yürütücü işlevler ve işleyen bellekle doğrudan ilişkilidir (Barkley, 1997). Anlatılar, dil ve dikkat becerilerinin gelişimi, bellek kodlama, bilgiyi düzenleyip sınıflama, önceki bilgilerle bağlantı kurma gibi yürütücü işlev becerilerini içeren üstbilişsel beceriler için kritik bir öneme sahiptir (John, 2001).

Çocuğun bir deneyim veya olayın kurgusal veya gerçek bir anlatımını zamansal olarak sıralamış bir şekilde üretme yeteneğini temsil eden (Engel, 1995) anlatım becerisi, güvenilir bir şekilde ölçülebilen ve müdahale yoluyla geliştirilebilen (örneğin, Nicolopoulou & Trapp, 2018; Pesco & Kay-Raining Bird, 2016; Petersen, 2011) çocukların dil gelişiminin önemli bir alanı olarak kabul edilir (Curenton & Justice, 2004). Anlatı değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar, çocukların değerlendirmenin yapıldığı zaman dilimindeki ve gelecekteki dil yeterliliklerine ilişkin genellikle güçlü ve güvenilir göstergeler sağlar (örn., Boudreau & Hedberg, 1999; Gardner-Neblett & Iruka, 2015). Çocukların anlatım becerileri anlatı analizi

yoluyla değerlendirilmektedir. Çocukların anlatı gelişimlerinin gelişmiş düzeyi “öyküleme” olduğu için alan yazında anlatı analizi öyküleme analizi (narrative analysis) olarak da geçmektedir (Piştav Akmeşe, 2015). Esasında, öykü anlatma ile öyküleme birbirinin tam karşılığı değildir. Çünkü anlatılar kişisel deneyimler de olabilir. Öykü anlatma, anlatı analizinin bir parçasıdır (Işıtan ve Turan, 2014). Anlatı analizinde pekçok yöntem kullanılabilir. Bu yöntemler; sözel tekrar etme (oral retell), resimlerden öykü oluşturma (narration from pictures), resimlere bakarak sözel tekrar etme (oral retell with pictures), filmten tekrar etme (retell from film), öyküyü tamamlama (completion of story stems), aksesuarla yeniden canlandırma (re-enactment using props) (Schneider vd., 2005).

Günümüzde anlatı analizi sırasında çalışılan sonuç değişkenlerini tanımlayan hiçbir “altın standart” kılavuzu yoktur. Bununla birlikte mevcut en iyi uygulama örnekleri, bir çocuğun anlatı performansını makro ve mikro yapı olmak üzere iki düzeyde incelemenin önemi vurgulanmaktadır (Justice vd., 2006). Bu nedenle genel olarak anlatı analizinde çocukların oluşturduğu anlatılar makro (yapısal) ve mikro (biçimsel) yapı olarak iki düzeyde incelenir. Makro yapı analizi, öykülerdeki olay örgülerinin/bölümlerinin (örneğin, giriş, gelişme, sonuç), alt öğelerin (örneğin, kahraman, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, sonuç) (Stein & Glenn, 1979) sayısı ve eksikliği gibi anlatıların genel yapısıyla ilgili değişkenler üzerinde yapılan değerlendirmeleri içerir (Justice vd., 2006). Makro analiz anlatıları bütüncül bir yaklaşımla incelerken, mikro analiz anlatıların parçaları üzerine odaklanır. Bu parçalar sözcük, cümle ve söz öbeği olabilir. Tüm bu parçalar anlatının uzunluğunu belirlemede kullanılır. Bununla birlikte anlatının dil bilgisel özellikleri; doğruluk, karmaşıklık ve dilsel uyum açılarından incelenebilir. Bu incelemeler sonucunda, ortalama sözce uzunluğu, anlatılardaki zamir kullanımı, bağlaç kullanımı, dilbilgisi kurallarına uymayan sözcük sayısı, toplam sözcük, söz öbeği ve cümle sayısı gibi pek çok değişkene ilişkin bulgulara ulaşılabilir (Justice vd., 2006).

Çocukların dili edinmesi ve anlatım becerileri de dahil dilin gelişimi belli bir sıra içinde olsa da çocuklardaki bu gelişim bireysel farklılıklar gösterebilir (Owens, 2015). Dil gelişimindeki derin farklılıklar ise bireysel-gelişimsel özelliklerden ziyade çoğu zaman bir dil bozukluğuna işaret etmektedir. Gelişimsel dil bozukluğu (GDB) terimi herhangi bir engele bağlı olmadan dil gelişiminde yaşanan gecikme ya da sorunları tanımlamak için kullanılır. GDB, duyma, oral yapı ve yetisi, zekâ ve algılamadaki sorunlar gibi diğer durumlar ile açıklanamayan, dili anlama ve kullanma alanlarında yaşanan sorunlar ile ortaya çıkan bir bozukluktur (Lancaster & Camarata, 2019; Owens vd., 2021). GDB herhangi bir zihin yetersizliliği, işitmede

kayıplar ve beyin hasarları gibi tıbbi durumlarla açıklanamamaktadır (Bishop vd., 2017; Volkers, 2018). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların, dil becerileri dışında diğer gelişim alanlarında olağan geliştiği ancak alıcı dil ve/veya ifade edici dil becerilerinin yaş normlarında olan diğer çocuklara kıyasla daha sınırlı olduğu bilinmektedir (Bishop vd., 2017).

GDB olan çocuklarda dilin çeşitli bileşenlerinde sorunlar vardır. Bazı çocukların dilin sentaks bileşeninde sorunları varken bazı çocuklar dilin pragmatik bileşeninde zorlanırlar (Roseberry-McKibbin & Hegde, 2015). GDB olan çocukların anlatı becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre yavaş gelişebilir ve anlatılarında gelişmiş dil becerileri görülmeyebilir (Andreou & LEMONI, 2020). Yapılan araştırmalarda GDB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha az karmaşık ve daha fazla hata içeren anlatılar ürettikleri görülmüştür (Guo, Tomblin, & Samelson, 2008; Jones, 2015). Bu çocuklar anlatıma uygun sözcükleri bulmada, yeni sözcükler öğrenmede ve öğrendiği sözcükleri hatırlayarak kullanmada zorlanırlar (Roseberry-McKibbin & Hegde, 2015; Ünsal ve Saban-Dülger, 2020). Sözcükleri hatırlayamamaları, semantik bilgilerinin kısıtlı olduğunu ve kullanmak istedikleri sözcüğü diğer sözcükler arasından ayırıp çıkarmada sorun yaşadıklarını gösterir (Owens vd., 2021). Van-Daal, Verhoeven ve Balkom (2009) yaptıkları bir araştırmada İngilizce'den farklı bir dil öğrenen çocukların yani Felemenkçe öğrenen GDB olan çocukların dilin fonoloji, leksikal-semantik, sentaks alanlarında ve konuşmada problem yaşadıklarını, bu durumda gelişimsel dil sorunlarının belirli alt türlerinin varlığına dair dilsel çapraz kanıt sağladığını belirtmişlerdir. GDB olan çocukların dil becerilerinin zayıf oluşu anlatılarına da yansımaktadır. Selvi-Balo (2021) yaptığı araştırmada TGG çocukların GDB olan akranlarından daha fazla öykü birimi ürettiğini bulgulamıştır. GDB olan çocuklardaki tümce anlama zorluklarının dilin sentaks bileşenindeki sınırlılıktan ziyade bellek ile ilgili sınırlılıktan kaynaklanabileceği ifade edilmiştir (Montgomery, Gillam, & Evans, 2016). Bazı veriler, GDB olan çocukların sözel dil performanslarının düşük olduğu, bu durumun da çalışma belleği sorununun bir göstergesi olabileceği yönündedir (Owens, 2015).

Çalışma belleği (ÇB) anlama, edinme, yorumlama gibi karmaşık becerilerdeki bilgilerin, sınırlı bir kapasitede geçici süre depolanmasını ve işlenmesini sağlar (Baddeley, 2000). Çalışma belleği, bebeklikte gelişmeye başlar ve 7-16 yaş arasında olgunlaşır (Tayyare, 2020). Baddeley'in çok bileşenli çalışma belleği modeline göre, çalışma belleğinin dört bileşeni vardır. Bu bileşenler görsel mekânsal kayıt defteri, fonolojik döngü, merkezi

yönetici ve olaysal tampondur. Görsel mekânsal kayıt defteri; görsel ve mekânsal bilgilerin, fonolojik döngü ise sözel bilgilerin geçici süreliğine depo edildiği yerdir. Merkezi yönetici hesaplama, karar verme, odaklanma, problemi çözme ve sonuca varma gibi bilişsel işlevlerin gerçekleştiği, olaysal tampon ise uzun süreli bellekteki bilgileri alt sistemlerden gelen bilgiyle bütünleştirmekten sorumlu bileşendir. Çalışma belleği, kısa süreliğine bilgiyi sakladığımız ve işlediğimiz yerdir ve çalışma belleğinin kapasitesi yaşa ve bireysel farklılıklara göre değişir (Alloway, Rajendran, & Archibald, 2009). Birçok araştırmada uzun süreli bellek bilgileri, cümle tekrarı ve öyküyü hatırlama gibi karmaşık dil görevlerinin yerine getirilmesi sırasında merkezi yöneticinin etkisi belirtilmiştir (Baddeley, 1986; Gathercole & Baddeley, 1993).

Alınan bilginin kısa süreli olarak saklandığı depolama alanı olan bellek öğrenme teorisinin önemli bir bileşenidir. Çünkü bilgi ve becerilerdeki herhangi bir değişimi koruma yeteneği olmadan tüm öğrenmeler geçici olacak ve sonuç olarak işe yaramaz hale gelecektir (Smith vd., 2017). Çalışma belleği ve dil arasındaki ilişkiyi inceleyen Eriksson, Vogel, Lansner, Bergström ve Nyberg (2015), çalışma belleğini çok bileşenli bir sistem olarak görür. Sözel bilgi niteliğindeki girdilerin hatırlanamaması, işlenmesi sırasındaki problemler, yeni dil girdilerinin öğrenilmesinde ya da anlaşılmasındaki güçlükler çalışma belleğindeki bir problemi işaret edebilmektedir. Buna bağlı olarak da çalışma belleğindeki güçlükler dilin öğrenilmesini, anlaşılmasını ve kullanılmasını sınırlayabilmektedir. Çalışma belleğinin bileşenlerinin dil ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalarda, tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocukların da çalışma belleği performanslarına bağlı olarak farklı dil performansları gösterdikleri bulgulanmıştır (örneğin, Baddeley, Kopelman, & Wilson, 2004).

Alan yazında çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkiyi farklı çalışma gruplarıyla inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Baek & Lim, 2024; Duinmeijer vd., 2012; Dodwell & Bavin, 2008; Evereklioglu, 2024; Gürevin, 2023; Korecky-Kröll vd., 2019; Kormos & Trebits, 2011; Papaeliou, Maniadaki, & Kakouros, 2015; Veraksa vd., 2020; Zahn & Martin, 2024). Aynı zamanda çocukların dil becerilerini anlatı analizi yoluyla inceleyen araştırmalar da vardır (Esersin, 2024; Fichman & Altman, 2023; Kanmaz, 2019; Kara, 2022; Lindgren, 2023; Seçkin-Yılmaz & Güler, 2019; Yaşar-Gündüz, 2024). Çocukların çalışma belleği ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlamak da mümkündür (Akoğlu, 2011; Albayrak, 2023; Hassamancıoğlu, 2020; Pham, 2021; Sarıyer, 2022; Sharwood Smith, 2017). Ülkemizde çalışma belleği ve anlatı becerileri

arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az araştırma vardır. Evereklioglu (2024), konuşma sesi bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri, sözel çalışma bellekleri ve psikososyal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gürevin (2023) ise farklı sosyoekonomik düzeye sahip TGG çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisini araştırmıştır. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ülkemizde rastlanmamıştır. Alan yazında okul öncesi çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı ve çelişkilidir. Anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile çalışma belleği sınırlılıklarının dili anlama ve kullanma becerilerini etkileyebileceği noktasından hareketle, çalışma belleği işlevlerini gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla tipik dil gelişimi gösteren çocukların anlatı becerilerini karşılaştırarak ortaya koyacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ana dili Türkçe olan tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan 5 yaş çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki ne yöndedir?
2. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği alt boyutları (sözel bellek ve görsel bellek) arasındaki ilişki nasıldır?
 - a. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek performansları arasındaki ilişki nasıldır?
 - b. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve görsel bellek performansları arasındaki ilişki nasıldır?
3. GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki ne yöndedir?
4. GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği alt boyutları (sözel bellek ve görsel bellek) arasındaki ilişki nasıldır?

- a. GDB çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek performansları arasındaki ilişki nasıldır?
 - b. GDB çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve görsel bellek performansları arasındaki ilişki nasıldır?
5. TGG ve GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısında anlamlı bir fark var mıdır?
6. TGG ve GDB olan çocukların çalışma belleği performanslarında (sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği) anlamlı bir fark var mıdır?
- a. TGG ve GDB olan çocukların çalışma belleği performanslarına göre farklılık göstermekte midir?
 - b. TGG ve GDB olan çocukların sözel bellek performanslarına göre farklılık göstermekte midir?
 - c. TGG ve GDB olan çocukların görsel bellek performanslarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirdikleri, dillerine ait biçim birim kurallarını öğrenerek kendilerini ifade ettikleri ve sözlü anlatıları çokça kullandıkları önemli bir dönemdir. Yaklaşık üç yaşından itibaren çocuklar sözlü anlatı becerilerini geliştirmeye başlar. Anlatı becerileri zaman içinde gelişmeye devam eder ve üç nedenden dolayı değerlidir. İlk olarak anlatılar, sözlü dili geliştiren araçlardır (Morrow, 1985). İkinci olarak, anlatılar okuryazarlığa geçişte köprü görevini üstlenir (Hedberg ve Westby, 1993) ve okuma yazmayı destekler (Dunn & Finley, 2010; Gagarina, Klop, Tsimpli, & Walters, 2016; Işıtan & Turan, 2014; McCabe & Bliss, 2003; Ko-Yin Sung, 2022; Sheng, Shi, Wang, Hao, & Zheng, 2020). Üçüncü olarak anlatının kavramsal beceriler ile planlama yapma becerileri gibi gelişmiş bellek becerileri (Applebee, 1978; Vygotsky, 1962) ve zihin kuramıyla (Jack vd., 2009; Rudek & Haden, 2005; Westby, 1991) ilişkili olabileceğine dair kanıtlar vardır. Çocukların dil ve biliş gelişiminde bu kadar önemli bir yere sahip olan anlatı becerilerinin değerlendirilmesi önemli bir konudur. Birçok bilimsel ve profesyonel klinik çalışmada, çocuk veya yetişkin grupların dil ve iletişim yeterliliklerini değerlendirmek için anlatı analizi yöntemi vurgulanmaktadır (Botting, 2002; Doyles vd., 1998; Schneider vd.,

2005). Anlatı analizi herhangi bir dil testindeki yönlendirilmiş görevlerden daha kapsamlı bir dil tanımı sunabilir (Stockman, 1996). Bu nedenle de yapılacak müdahalenin şeklini ve sınırlarını belirlemede yardımcı olur.

Anlatılar, çocukların bilişsel-dilsel becerilerini değerlendirmede kullanılabilir. Bilişsel ve dilsel beceriler; mekânsal ve zamansal bilgi, hafıza, içsel durumları tanımlama, bakış açısı geliştirme, bilgiyi koordine etme, bütünleştirme ve kodlama becerisini içerir (Norbury, Gemmell, & Paul, 2014). GDB olan çocukların anlatılarının TGG akranlarına göre daha zayıf olduğu kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar, GDB olan çocukların hem sözel hem de sözel olmayan bilişsel işleme, çalışma belleği ve işleme hızı gibi temel işlem kapasitesinde eksiklikleri olabileceği yönündedir (Hayiou-Thomas, Bishop & Plunkett, 2004; Leonard vd., 2007; Lum, Ullman, & Conti-Ramsden, 2015; Ullman & Pierpont, 2005). GDB olan çocuklardaki cümle anlama zorlukları dilin sentaks bileşenindeki sınırlılıktan ziyade bellek ile ilgili bir sınırlılıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığını gösteren çalışmalar yapılarak yeni kanıtlar sunulması ve müdahale programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Montgomery vd., 2016).

Ülkemizde GDB olan çocukların çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması bu alanla ilgili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır. Yapılan bu çalışma ile GDB olan çocukların anlatım becerileri ve çalışma belleği becerileri arasındaki ilişki ortaya konacak ve her iki alanın birbirini destekleyeceği müdahale programlarının geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Dili anlama, yorumlama ve kullanma alanlarında problem yaşayan GDB’li çocuklar için erken dönemde hazırlanacak müdahale çalışmaları içeriklerinin oluşturulması için de ışık tutacaktır. Öğretmenlere ve ebeveynlere kaynak niteliğinde olacak ve GDB olan çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca gelişimsel dil bozukluğu tanısı dışındaki özel eğitim gereksinimi olan çocukların çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar için kaynak niteliğinde olacaktır.

Sayıtlar

1. Tipik gelişim gösteren çocukların herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır.
2. Gelişimsel dil bozukluğu tanısı almış beş yaş öğrencilerin ek bir yetersizlik tanısı yoktur.

Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan GDB olan çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde konuşmalarında bazı sözcükler anlaşılmadığı için anlatı beceri performanslarına bu sözcükler dahil edilmemiş ve anlaşılan sözcükler üzerinden anlatı becerileri değerlendirilmiştir. Bu durum da araştırmaya bir sınırlılık getirmiştir.

Tanımlar

Gelişimsel dil bozukluğu: Gelişimsel dil bozukluklarının tanımı Uluslararası Hastalık Sınıflaması'nda (International Classification of Diseases [ICD], 2022) aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Gelişimsel dil bozukluğu, gelişim döneminde, genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bireyin iletişim yeteneğinde önemli sınırlamalara neden olan dilin (sözlü veya işaretli) edinimi, anlaşılması, üretilmesi veya kullanılmasında kalıcı eksikliklerle karakterize edilir. Bireyin dili anlama, üretme veya kullanma becerisi, yaşı göz önüne alındığında beklenenin oldukça altındadır. Dil bozuklukları başka bir nörogelişimsel bozuklukla veya duyuşal bozuklukla veya beyin hasarı veya enfeksiyonun etkileri de dahil olmak üzere nörolojik bir durumla açıklanamaz.

Çalışma belleği: Okuma, öğrenme, problem çözme gibi bilişsel yapının performansı ile ilişkili, bilginin geçici olarak depolandığı, aynı zamanda kodlanıp işlendiği sınırlı bellek sistemidir (Baddeley, 1992; Baddeley & Hitch, 1974).

Anlatı: Kişilerin yaşadıkları veya hayal ettikleri olayları kültürlerine göre belirlenmiş iletişim kanallarıyla başkalarına aktarmalarını sağlayan sözlü söylem biçimleridir (Bruner, 1986).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Akoğlu (2011) tarafından yapılan “Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi” adlı araştırma yapılarak gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların karmaşık sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 12 gelişimsel dil bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu, 12 gelişimsel dil bozukluğu ve down sendromlu, 12 gelişimsel dil bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü tanılı ve 36 normal gelişim gösteren olmak üzere toplam 72 çocuk oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların yaş aralığı 3-9, down sendrom tanılı çocukların yaş aralığının 6-24.5 yaş, otizm tanılı çocukların yaş aralığının 4.9-14.9 ve özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocukların yaş aralığının 8.5-15.4 olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak ifade edici dil becerilerini değerlendirmek için sohbet ile doğal dil örneği alınmış ve ortalama sözce uzunlukları hesaplanmıştır; sözel çalışma belleği performansı için anlamsız sözcük tekrarı listesi; karmaşık sözdizimini anlama performansı için ölçüt bağımlı karmaşık sözdizimini anlama becerilerini değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda takvim yaşı, sözel olmayan zekâ yaşı, ortalama sözce uzunluğu gibi değişkenlerin sözel çalışma belleği ve karmaşık sözdizimini anlama becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözel çalışma belleği ve karmaşık sözdizimini anlama becerileri arasında ilişki olduğu, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların sözel çalışma belleği ve karmaşık sözdizimini anlama becerilerine ilişkin performanslarının normal gelişim gösteren çocuklara göre düşük olduğu bulunmuştur.

Hassamancıoğlu (2020) tarafından yapılan “Özgül dil bozukluğu olan çocuklarda sözel çalışma belleği, dil ve dikkat becerilerinin incelenmesi” adlı araştırma özgül dil bozukluğu olan çocukların sözel çalışma belleği performansları, dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 60-93 ay arasındaki özgül dil bozukluğu olan 45 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların dil becerilerini belirlemek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), sözel çalışma belleği performansları ölçmek için Çalışma Belleği Ölçeği ve dikkat becerilerini belirlemek için Conners Anababa Değerlendirme Ölçeği’nin Bilişsel Problemler-Dikkatsizlik alt ölçeği ve DSM-5 Dikkatsizlik indeksi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda özgül dil bozukluğu olan çocukların en fazla sözel çalışma belleğinin ilk sözcüğü hatırlama görevinde güçlük yaşadığı, sözel çalışma belleği anlamsız sözcük hatırlama görevinde ise tek heceli sözcükleri hatırlamada daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların sözel çalışma belleği performanslarının hem sözlü dil becerileri hem de dikkat becerileriyle ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış ancak dikkat becerileri ve sözlü dil performansları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Nalçacı (2022) tarafından yapılan “Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ve yürütücü işlevler ile dil özelliklerinin ilişkisi” adlı araştırmada gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile tipik dil gelişimi olan çocukların mizaç özellikleri ile yürütücü işlevleri, dil özellikleri ile mizaç özellikleri ve yürütücü işlevlerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu gelişimsel dil bozukluğu olan 4-6 yaş arasındaki 30 ile tipik dil gelişimi olan 4-6 yaş arasındaki 30 olmak üzere toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların mizaç özelliklerini ölçmek için Çocuk Davranış Listesi, yürütücü işlevlerini ölçmek Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri, dil becerisini değerlendirmek için Edmonton Narrative Norms Instrument-ENNI (Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı) öyküleme aracı ile alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda tipik dil gelişimi gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların mizaç özellikleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, bu durumun da mizaç özelliklerinin dil gelişimine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tipik dil gelişimi gösteren çocuklara göre yürütücü işlev becerilerinin daha gelişmiş olduğu, mizaç özelliklerinin gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil performansları üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı, yürütücü işlev

becerileri arttıkça, çocukların ortalama sözce uzunluklarının azaldığı, mizaç özelliklerinin yürütücü işlev becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Tipik gelişim gösteren çocukların etkinlik/aktivite sayısı, engelleme denetimi ve algısal hassasiyet özellikleri arttıkça alıcı dil becerilerinde azalma eğilimi gösterdiği, yürütücü işlev becerilerinin dil performansları üzerine ve mizaç özelliklerinin yürütücü işlev becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gürevin (2023), tarafından yapılan “Farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisinin incelenmesi” adlı çalışmada farklı sosyoekonomik düzeye sahip 48-72 ay arası çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamlarını detaylı bir şekilde inceleyerek ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokuluna devam eden, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip 40 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada çocukların anlatı becerilerini öyküleme bağlamında değerlendirmek amacıyla Mercer Mayer tarafından oluşturulan Frog Where Are You? (Kurbağa Neredesin?) isimli resimli yazısız kitap; çocukların anlatılarının analizi için ise Işıtan (2010) tarafından geliştirilen “Öykü Anlatma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışma belleği ve yürütücü işlevler değerlendirmesi için ise Akoğlu (2011) tarafından geliştirilen, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Kalem Tıklatma Görevi uygulanmıştır. Ev erken okuryazarlık ortamı ise Karaahmetoğlu (2015) tarafından geliştirilen Ev Ortamı Erken Okuryazarlık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların öykülerinde makro yapısal (öykü grameri) olarak giriş, öyküyü başlatan olay, içsel tepki, gelişme, arama eylemi, arama yerleri, engeller, öyküye başlık bulma alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çocukların öyküleri mikroyapısal (öykü uzunluğu) olarak incelendiğinde puanların aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aile gelir düzeyi arttıkça çocukların öykü mikroyapısından aldıkları puanlar da artmıştır.

Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Alloway, Rajendran ve Archibald (2009) tarafından yapılan “Gelişim bozukluğu olan çocuklarda çalışma belleği” adlı araştırma, farklı gelişimsel bozukluğu olan çocuklar arasındaki çalışma belleği becerilerini, tanımlarının doğrudan bellek becerilerini etkileyip etkilemeyeceğini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 163

çocuk oluşturmaktadır. Tüm çocukların çalışma belleğini değerlendirmek için Automated Working Memory Assessment-AWMA (Otomatik Çalışma Belleği Değerlendirmesi) testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gelişimsel bozukluklar (spesifik dil bozukluğu, gelişimsel koordinasyon bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, asperger sendromu) temelinde farklı bellek profillerini doğrulayan bulgular bildirilmiştir. Özellikle dil bozukluklarının, kısa süreli bellek ve çalışma belleğindeki seçici eksikliklerle, motor bozuklukların ise görsel uzamsal kısa süreli bellek ve çalışma belleğindeki seçici eksiklikler ile ilişkili olduğu, dikkat problemi olan çocukların hem sözel hem de görsel uzamsal alanlarda çalışma belleğinde zayıflık olduğu, asperger sendromlu çocukların sözel kısa süreli bellekte eksikliklerinin olduğu bununla birlikte başka herhangi bir bellek bileşeninde eksiklik olmadığı sonucuna varılmıştır.

Peristeri, Baldimtsi, Andreou ve Tsimpli (2020) tarafından yapılan “İki dilliliğin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anlatı yeteneği ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi” adlı çalışmada iki dilliliğin, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların yanı sıra tipik gelişim gösteren çocukların anlatı ve yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 7-12 yaşları arasındaki 20 iki dilli OSB’li, 20 tek dilli OSB’li çocuk ile 20 iki dilli tipik gelişen ve 20 tek dilli tipik gelişen çocuk olmak üzere toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek için The Edmonton Narrative Norms Instrument-ENNI (Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı) ölçme aracı, yürütücü işlevleri ölçmek için görsel dikkat ve geri çağırma-çalışma belleği görevleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda hikâye anlatımında, OSB’li iki dilli çocukların, hikâye yapısının karmaşıklığı ve zarf tümcelerinin kullanımı konusunda tek dilli OSB’li çocuklardan daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. Otizmlili iki dilli çocukların görsel dikkat ve geri çağırma görevlerinde tek dilli OSB’li çocuklara göre daha hızlı ve daha doğru sonuçlar elde ettikleri ve anlatı üretiminde tek dilli akranlarına göre daha geniş bir yelpazedeki yürütücü işlevlerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak OSB’li iki dilli çocukların, anlatı üretimlerinin hem mikro hem de makro yapısında, ayrıca görsel dikkat ve çalışma belleği becerilerinde, OSB’li tek dilli akranlarından daha iyi performans gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Kuvač Kraljević, Hržica ve Vdović Gorup (2020) tarafından yapılan “Tipik dil gelişimi ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda öyküleme becerilerinin karşılaştırmalı makro yapısal analizi” adlı araştırma, gelişimsel dil bozukluğu ve tipik gelişim gösteren çocukların anlatı becerilerini karşılaştırmak için yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 tane tipik

gelişim gösteren, 20 tane gelişimsel dil bozukluğu olan çocuk oluşturmaktadır. Tüm çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek için Multilingual Assessment Instrument for Narratives-MAIN (Anlatılar için Çok Dilli Değerlendirme Aracı) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tipik gelişen çocukların hikâye yapılarının üretilmesinde gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara göre daha fazla başarı göstermiş oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öyküyü oluşturma türünün anlatı performansının başarısı üzerinde etkili olduğu da gösterilmiştir. Her iki grup da öyküyü yeniden anlatmada öyküyü oluşturmaya göre daha fazla öykü yapısı bileşeni üretmiştir.

Reuterskiöld, Hansson ve Sahlen (2011) tarafından yapılan “Dil bozukluğu olan İsveçli çocuklarda anlatı becerileri” adlı çalışmada 5 ile 10 yaş arasındaki dil bozukluğu olan İsveçli çocuklarda anlatı becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Araştırma grubunu 17 gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar ile 31 tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Anlatılar için Mayer & Mayer (1975), tarafından geliştirilen One Frog Too Many (Bir Kurbağa Çok Fazla) hikâye kitabından 7 resim kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dil bozukluğu olan çocukların kullanılan farklı fiil sayısı ve dilbilgisine uygun bağımsız cümlelerin yüzdesi konusunda tipik gelişim gösteren çocukların seviyesinde performans gösteremediği bulgulanmıştır. Ayrıca dil bozukluğu olan okul öncesi çocukların anlatı becerilerinin zamanla geliştiğini, ancak akranlarının seviyesine ulaşamadığını sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada TGG ve GDB olan beş yaş çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği performansları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda gruplar arası farkların, değişkenlerin birbirleriyle korelasyonlarının ve değişkenlerin yordama oranlarının incelenmesi amacına uygun olarak araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Nicel desen pozitivism anlayışı temelinde olguların nesnel araştırmalar ve sayısal veriler ile ölçümlenebildiği araştırmacının etkisinin bulunmadığı veya en az seviyede bulunduğu araştırmalardır (akt. Alston ve Bowles, 2003). İlişkisel tarama modeli ise geçmişte var olan ya da günümüzde var olmaya devam eden bir durumu tümüyle ortaya koymayı hedefleyen, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve birbirini ne kadar etkilediğini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir. Modelde bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2024). Bu çalışmada temel olarak okul öncesi dönemde bulunan TGG ve GDB olan çocukların çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkinin incelenecek olması nedeni ile araştırma ilişkiseldir.

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu Bursa ilinde ikamet eden, TGG (n:33) ve GDB tanısı alan (n:33) beş yaş okul öncesi çağındaki toplam 66 çocuk oluşturmuştur. TGG çocuk grubunu Bursa Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı kreş ve gündüz bakımevlerine devam eden beş yaş çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmadaki GDB olan çocuklara ise ildeki dil ve konuşma terapistleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki TGG ve GDB olan çocuklar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi (criterion sampling) araştırmacılar

tarafından önceden belirlenmiş önemli ölçütlere göre örneklemin seçilmesidir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu örnekleme yönteminde zengin bilgi kaynağı sağlayabilecek ve belirlenen ölçütlere uyan her durum çalışmaya dahil edilir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm planlamalar yapılarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 19.04.2024 tarih ve E.928798 sayılı onayı alınmıştır (Ek 1). Etik onayının alınması ile birlikte araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak okul öncesi dönemde beş yaş TGG ve GDB olan çocukların belirlenmesi sürecine başlanmıştır. Çalışma grubunu araştırmaya dahil etme ölçütleri şunlardır:

TGG'li çocuklar için temel dahil etme ölçütleri aşağıdaki gibidir;

- Kronolojik yaş olarak 5 yaş olması
- Herhangi bir engelinin olmaması
- Okul öncesi kuruma devam ediyor olması
- Anadilinin Türkçe olması
- Tek dilli olması
- Ebeveyni tarafından onam formunun onaylanmış olması

GDB'li çocukların temel dahil etme ölçütleri aşağıdaki gibidir:

- Kronolojik yaş olarak 5 yaş olması
- GDB tanısı almış olması
- Bilinen ve tanılanmış ek bir engelinin olmaması
- Okul öncesi kuruma devam ediyor olması
- Anadilinin Türkçe olması
- Tek dilli olması
- Ebeveyni tarafından onam formunun onaylanmış olması

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3

60-71 Aylık Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	Kategoriler	TGG		GDB	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	13	39,39	11	33,33
	Erkek	20	60,60	22	66,66
Yaş	60-71 Ay	33	100	33	100
Toplam		33	100	33	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya TGG grubundan 33, GDB grubundan 33 olmak üzere toplamda 66 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan TGG grupta olan çocukların %39,39’u (n=33) kız, %60,60’ı (n=20) erkektir. Araştırmaya katılan GDB grubunda olan çocukların ise %33,33’ü (n=11) kız, %66,66’sı (n=22) erkek çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan TGG ve GDB grubundaki çocukların yaşları 60-71 ay aralığındadır.

Ortam

Araştırma çocukların ikamet ettiği Bursa İli’nde Bursa Büyükşehir Belediye’sine bağlı bir kreş ve gündüz bakımevinde ve özel bir dil ve konuşma bozuklukları kliniğinde yürütülmüştür. Değerlendirmeye katılan çocukların kimliklerini korumak amacıyla araştırmanın yürütüldüğü klinik ile kreş ve gündüz bakımevinin isimleri ve diğer ilgili bilgiler gizli tutulmuştur. TGG çocukların değerlendirmesi kreş ve gündüz bakımevi yönetiminin gösterdiği küçük bir odada; GDB olan çocukların değerlendirmesi ise klinik yönetiminin gösterdiği, dil bozuklukları olan çocuklarla dil ve konuşma terapilerinin yürütüldüğü bir çalışma odasında yapılmıştır. Her iki çalışma ortamı da benzer özelliktedir. Her iki çalışma ortamı yaklaşık 20 metrekaaredir. Araştırmanın yürütüldüğü bu çalışma ortamları beş yaş çocuğa uygun fiziksel özellikte bir çalışma masası, iki sandalye, materyal dolabı ve panolar bulunmaktadır. Uygulamalar sürecinde çocukların dikkatini dağıtmamak için dil ve konuşma bozuklukları kliniğinde çalışma yapılan odadaki bilgisayar ve masası ile panodaki görseller odadan çıkarılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ortamın ısı ve ışık durumu uygun hale getirilmiştir. Her iki ortamda da çalışma masasına çocuk ve araştırmacı karşılıklı olacak şekilde oturmuştur. Anlatım becerileri için öykü görsellerinin olduğu olay sıralama kartları çocuğun önünde olacak şekilde masanın üzerine konulmuş ayrıca ses kaydı almak için de araştırmacının cep telefonu uçak moduna alınarak masanın üzerine yerleştirilmiştir. Çalışma belleği değerlendirmesi için kullanılacak Çalışma Belleği Ölçeği

materyalleri ve kayıt formları ise bir çantanın içinde araştırmacının yanında olacak şekilde yere yerleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

TGG ve GDB olan beş yaş çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek için Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı, çalışma belleğini ölçmek için Çalışma Belleği Ölçeği kullanılmıştır. Anlatı becerileri ve çalışma belleği değerlendirmesinde kullanılan veri toplama araçlarının detaylı bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı

Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı (Edmonton Narrative Norms Instrument [ENNI]) Schneider, Dubé ve Hayward (2005) tarafından geliştirilmiş 4-9 yaş arasındaki çocukların öyküleme yoluyla dil becerilerini değerlendiren bir araçtır. Testin norm çalışmaları Kanada'nın Edmonton kentinde yaşayan 4-9 yaş arasındaki 377 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Testin tüm materyalleri ve formları uluslararası tüm araştırmacılara açıktır ve internet üzerinden <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians/edmonton-narrative-normsinstrument/index.html> adresinden erişilebilmektedir. ENNI öyküleme aracının Türkiye'de de 4-6 yaş çocukların yaş ayrımlarını yapabildiği, okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerini öyküleme yoluyla değerlendirilmesine yönelik bir araştırmada ortaya konmuştur (Kamamaz, 2019).

ENNI anlatı ve anlama becerilerinin mikro ve makro yapılar bağlamında analiz edilebilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. ENNI A ve B olmak üzere iki formdan yani iki öykü setinden oluşur. Her iki formda 4-9 yaş için kullanılabilir. Setler yazısız ve siyah beyaz karikatürist öykülerden oluşmaktadır. Değerlendirmede ilk önce örnek bir öykü resmi kullanılarak öykü çocukla birlikte anlatılarak bir alıştırma gerçekleştirilir. Daha sonra asıl öykü setlerine geçilir ve çocuktan resimlere bakarak öykü anlatması beklenir. Öykü setlerindeki öyküler bir olay ve iki karakterden başlamakta ve son öyküde karmaşık bir olay ve dört karakter olmak üzere basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir. Alıştırma öyküsü beş, A1 ve B1 setleri beşer, A2 ve B2 setleri sekizer, A3 ve B3 setleri on üçer resimden oluşmaktadır. A ve B öykü setlerindeki her iki grup üç öyküden ve ortak kullanılan bir alıştırma öyküsünden oluşmaktadır. Değerlendirmelerde öykü setlerinden bir öykü

kullanabileceği gibi tüm öykü setlerindeki tüm öyküler de kullanabilmektedir. Öykü anlatım süresi her öyküye göre değişmekle birlikte ortalama 5 dakika sürmektedir.

ENNI’de anlatıların hem makro hem de mikro analizi yapılabilmektedir. Makro yapıyı değerlendirmek için anlatılara dair öykü birimleri (karakterler, dekor, başlatıcı olay, ana karakterin olaya yönelik içsel tepkisi ve içsel planı, girişim, sonuç ve tepkiler) 0-1-2 şeklinde puanlanır. Başlatıcı olay, girişim ve sonuç öykünün çekirdek birimleri olarak kabul edildiği için 2 şeklinde puanlanır. Anlaşılmayan ve yarım bırakılmış ifadeler, sözsüz ifadeler ve sorulara verilen evet/hayır cevapları değerlendirmeye alınmaz. ENNI’ye ait bir puanlama tablosu mevcuttur (Ek 2). Öyküler çocukların yaşları arasındaki farklılıkları, olan veya olmayan dil bozukluklarını belirlemek için de kullanılır (Schneider vd., 2005). Mikro yapıyı değerlendirmek için ise ortalama sözce uzunluğu (dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesi ile hesaplanarak bulunan değer), anlatılardaki farklı sözcük sayısı ve toplam sözcük sayısı hesaplanır.

Bu araştırmada tüm çalışma grubunun anlatı becerilerinin değerlendirilmesinde ENNI’deki A1 formu kullanılmış ve hem GDB hem de TTG çocukların anlatılarının makro analizleri yapılmıştır.

Çalışma Belleği Ölçeği

Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ), ana sınıfından ilköğretim dördüncü sınıfa kadar olan 60-125 ay arasındaki çocukların çalışma belleği performanslarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir (Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir, 2018). ÇBÖ’nün geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmaları 60-125 ay aralığındaki toplam 1494 çocukla yapılmıştır. Çocukların 634’ü iki aşamada gerçekleştirilen deneme uygulamasında, 860’ı ise esas uygulamada yer almıştır. Ölçeğin uzman görüşleri ile kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiş, yapı geçerliği için Temel Bileşenler Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi; ölçüt geçerliği çalışmaları için Akademik Başarı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma belleği alt testler toplam puanları ile Akademik Başarı Ölçeği puanları arasındaki korelasyonun .21 ile .52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliğine yönelik olarak test tekrar test yöntemine dayalı güvenirliğini incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, test yarılama yöntemine dayalı Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. ÇBÖ’nün iç tutarlılık değerlerinin .68 ile .99 arasında olduğu görülmüştür. Test tekrar test yöntemine

dayalı bulunan değerler .41 ila .83 arası değişmektedir. Çalışmanın bulguları ÇBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olarak alanda kullanılabileceğini göstermiştir.

ÇBÖ, sözel bellek ve görsel bellek ve bunların alt alanlarından oluşan dört alt boyut ve dokuz alt ölçekten oluşan bir araçtır. Toplam 39 maddeden oluşan ölçeğin her maddesinin iki deneme uygulaması vardır. Her soru 1 puandan oluşmaktadır. Çocuğun başarılı olduğu her soru için 1 puan, başarısız olduğu her soru için 0 puan verilmekte, üst üste bir dizinin iki denemesinde de başarısızlık olduğunda o alt ölçek sonlandırılmaktadır. Test bitiminde her alt ölçek için çocuğun aldığı puanlar toplanarak ham puan elde edilmekte, ham puanlar standart puanlara dönüştürülmektedir. Standart puanlarla da çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek şeklinde düzey belirlenmektedir. ÇBÖ uygulayıcı sertifikası olan uzmanlar tarafından uygulanabilmektedir. ÇBÖ'nün uygulama süresi, her katılımcı için farklı olmakla birlikte ortalama 30 dakika sürmektedir.

Tablo 4'te ÇBÖ'nün alt alanları, alt boyutları ve alt ölçekleri verilmiştir.

Tablo 4

ÇBÖ'nün Bellek Alanlarına Yönelik Alt Boyutları ve Alt Ölçekleri

Alt Alanlar	Alt Boyutlar	Alt Ölçekler
Sözel Bellek	Sözel Kısa Süreli Bellek	Rakam Hatırlama
		Sözcük Hatırlama
		Anlamsız Sözcük Hatırlama
Görsel Bellek	Sözel Çalışma Belleği	Geriye Rakam Hatırlama
		İlk Sözcüğü Hatırlama
		Desen Matrisi
Görsel Bellek	Görsel Kısa Süreli Bellek	Blok Hatırlama
		Farklı Olanı Seçme
		Mekânsal Ayırt Etme

Sözel Bellek

Sözel bellek, sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği bölümlerinden oluşmaktadır. ÇBÖ'deki sözel bellek alt boyutu fonolojik döngü ve merkezi yöneticiyi değerlendirmeyi amaçlayan görevler içermektedir.

Sözel Kısa Süreli Bellek Alt Boyutu

Rakam Hatırlama (RH): Bu alt ölçekte çocukların kendilerine sunulan rakam dizilerini hatırlamaları ve aynı sırada tekrarlamaları gerekmektedir. Gittikçe artan sayıda (3-8) rakam dizilerini içeren 6 maddeden oluşmaktadır. Rakamlar her alt testte bir kere kullanılmıştır.

Her bir dizi sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunularak çocuktan duyduğu rakamları duyduğu sıra ile söylemesi beklenir.

Sözcük Hatırlama (SH): Bu ölçekte çocukların kendilerine sunulan sözcük dizilerini hatırlamaları ve aynı sırada tekrarlamaları gerekmektedir. Gittikçe artan sayıda (3-6) sözcük dizilerini içeren 4 maddeden oluşmaktadır. Sözcükler tek heceli ve çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları anlamlı sözcükler arasından seçilmiştir. Her bir dizi sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunularak çocuktan duyduğu sözcükleri duyduğu sıra ile söylemesi beklenir.

Anlamsız Sözcük Hatırlama (ASH): Çocuklardan anlamsız sözcük dizilerini hatırlamaları ve aynı sırada tekrarlamaları beklenmektedir. Gittikçe artan sayıda (2-6) anlamsız sözcük dizilerini içeren 5 maddeden oluşmaktadır. Kullanılan anlamsız sözcükler SH alt testinde yer alan anlamlı sözcüklerin ters çevrilmesiyle elde edilmiştir. Her bir dizi sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunularak çocuktan duyduğu sözcükleri duyduğu sıra ile söylemesi beklenir.

Sözel Çalışma Belleği Alt Boyutu

Geriye Rakam Hatırlama (GRH): Bu alt ölçekte çocukların kendilerine sunulan rakam dizilerini hatırlamaları ve ters (geriye doğru) sırada tekrarlamaları gerekir. Gittikçe artan sayıda (2-6) rakam dizileri içeren toplamda 5 maddeden ve her madde ise için iki denemeden oluşmaktadır. Her bir dizi sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunularak çocuktan duyduğu rakamları ters sıra ile söylemesi beklenir.

İlk Sözcüğü Hatırlama (İSH): Bu ölçekte çocuklardan, sunulan cümleyi önce anlam olarak doğru olup olmadığını değerlendirmeleri ve ardından cümlelerin ilk sözcüklerini hatırlayarak dizinin tümü sunulduktan sonra sözcükleri duydukları sırada tekrarlamaları beklenmektedir. Gittikçe artan sayıda (2-5) cümle dizileri toplamda 4 maddeden ve her madde ise iki denemeden oluşmaktadır. Her bir dizi sırasıyla ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunularak çocuktan duyduğu cümleyi doğru/yanlış olarak değerlendirmesi ve dizinin tüm cümlelerinin ilk sözcüklerini duyduğu sıra ile söylemesi beklenir.

Görsel Bellek

Görsel bellek, görsel kısa süreli bellek ve görsel çalışma belleği bölümlerinden oluşmaktadır. ÇBÖ'deki görsel bellek alt boyutu, görsel-mekânsal kayıt defterini ve merkezi yöneticinin görsel-mekânsal boyutunu değerlendirmeyi amaçlayan görevler içermektedir.

Görsel Kısa Süreli Bellek Alt Boyutu

Desen Matrisi (DM): Çocukların 5x5'lik bir karelaj üzerinde kendilerine sunulan kırmızıya boyanmış karelerin yerlerini hatırlamaları ve önlerindeki 5x5'lik boş karelaj üzerinde işaretlemeleri gerekmektedir. İçerdiği kırmızı kare sayısı gittikçe artan (2-5) toplamda 4 maddeden ve her madde ise iki denemeden oluşmaktadır. Her bir desen üç saniye süre ile çocuğa gösterilerek çocuktan kırmızı karelerin yerlerini işaretlemesi istenir.

Blok Hatırlama (BH): Çocuklara, gri renkli dokuz bloktan oluşan bir zemin üzerinde farklı konumlandırılmış sarı bloklar sunulur. Çocuğa gösterilen sarı bloğun yerini, dizinin tamamlanmasının ardından hatırlaması ve çocuğun kendine gösterildiği sırada önündeki dokuz blokluk boş zemin üzerinde işaretlemesi beklenmektedir. İçerdiği blok sayısı gittikçe artan (2-6) toplamda 5 maddeden ve her madde ise iki denemeden oluşmaktadır. Sunulan blok dizisinde çocuktan gördüğü sarı blokların yerini gösterilen sıra ile işaretlemesi beklenir.

Görsel Çalışma Belleği Alt Boyutu

Farklı Olanı Seçme (FOS): Çocuklardan yan yana konumlandırılmış üç kutucuk içindeki üç geometrik şekilden farklı olanı bulmaları, farklı olan şekillerin yerini hatırlayarak dizinin tamamı sunulduktan sonra önlerindeki boş kutucuğa sırasıyla işaretlemeleri beklenmektedir. Gittikçe artan sayıda (2-7) kutucuk dizileri toplamda 6 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin iki deneme uygulaması vardır. Test uygulanırken her dizi 3-5 sn çocuğa gösterilip kapatılır. Sonra işaretlemesi beklenir.

Mekânsal Ayırt Etme (MAE): Çocuklardan yan yana konumlandırılmış içi aynı ve farklı desenlerle doldurulmuş iki yıldız şeklini önce desen olarak aynı/aynı değil olarak değerlendirmeleri ve sonrasında sağdaki yıldızın her seferinde farklı koluna konumlandırılmış kırmızı noktaların yerini anımsayarak dizinin tümü sunulduktan sonra önlerindeki boş yıldız dizisi üzerinde işaretlemeleri beklenmektedir. Gittikçe artan sayıdaki (2-5) diziler toplamda 4 maddeden oluşmaktadır. Her maddenin iki deneme uygulaması

vardır. Test uygulanırken her dizi 3-5 sn çocuğa gösterilip kapatılır. Sonra işaretlemesi beklenir.

Pilot Uygulama

Çalışma grubunda yer almayan ancak önkoşulları gerçekleştiren iki TGG, iki GDB olan çocukla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada yer alan çocuklarla ilk olarak ENNI'nin A öykü setinde bulunan alıştırma öyküsü ile alıştırma yapılmış, A1 öyküsü ile çocukların öykü anlatımı yapılmış, ardından çocuklara ÇBÖ uygulanmıştır. Pilot uygulama sayesinde çalışmanın bir öğrenci için ortalama ne kadar süreceği tespit edilmiş, uygulamanın iki oturumda gerçekleşmesi gerektiğine ve öykü kartlarının dosyalanmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulama sonrasında çocukların ÇBÖ puanları ölçeğin kendi cevap anahtarına göre hesaplanmıştır. Anlatı analizi ise makro yapı düzeyinde yapılmıştır. Çocukların öyküleri araştırmacı tarafından çevir yazıya dönüştürülmüş ve ENNI puanlama tablosu kullanılarak puanlanmıştır. Çevir yazı örnekleri, ses kayıtları ve puanlama tablosu alanda uzman bir akademisyene gönderilmiştir. Uzman tarafından da ses kayıtları çevir yazıya dönüştürülmüş ve öykü yapısı tekrar puanlanmıştır. Araştırmacı ile uzman arasındaki çevir yazı güvenilirliği GDB grubu için %95; TGG grup için %98, puanlayıcılar arası güvenirlik korelasyon değeri (ICC=0,99; $p<0,05$) sonucuyla yüksek uyumlu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

GDB tanısı almış 5 yaş çocuklara ulaşmak için özel bir klinikte çalışan dil ve konuşma terapistlerine ulaşılmıştır. Dil ve konuşma terapistleri yapılacak çalışmaya uygun olabilecek ve iletişimde oldukları ailelere akıllı telefonlarda kullanılan bir mesajlaşma/arama uygulaması aracılığıyla yazılı olarak araştırmaya katılım duyurusu (ek 3) yollamıştır. Duyuruya cevap veren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ailelerin GDB olan çocukları ile çalışma yürütülmüştür. TGG çocuklara ulaşmak için de Bursa Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı olan kreş ve gündüz bakımevleri ziyaret edilmiş, araştırma hakkında kreş ve gündüz bakımevi yönetimine bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar için aracı olmaları rica edilmiştir. Kreş ve gündüz bakımevi yönetimleri aracılığıyla ailelere yine bir mesajlaşma/arama uygulaması ile yazılı bir mesaj şeklinde bir davet mektubu gönderilmiştir.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm aileler ile dil ve konuşma bozuklukları kliniğinde ve kreş ve gündüz bakımevinde yüz yüze görüşülmüştür. Yapılacak çalışmanın bir yüksek lisans tezi olduğu, tezin amacı, çalışmaya katılacak çocukların seçimindeki araştırmaya dahil etme ölçütlerinin neler olduğu, çocukların hangi testler ile nasıl değerlendirileceği, çocukların anlatılarının değerlendirilmesi esnasında ses kaydının alınacağı, çocuklarla ilgili verilerin her çocuk için alfabetik kod verilerek şifreleme yöntemiyle saklanacağı, çocukların ve kendilerine ait tüm bilgilerinin saklı tutulacağı, yapılacak olan çalışmanın yaklaşık 30 dk süreceği, çalışmayı herhangi bir neden göstermeksizin istedikleri zaman sonlandırabilecekleri kendilerine anlatılmıştır. Ailelerin gönüllü olup olmadıkları sorulduktan sonra gönüllü ailelere Ebeveyn Onam Formu (Ek 4) verilmiş, okumaları sağlanmış ve imzaları alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olan ailelerin tümü çalışmaya belirtilen zamanda katılmıştır. Değerlendirmeler GDB olan çocuklar için daha önceden belirlenmiş ve hazırlanmış olan kliniğin bir çalışma odasında, TGG çocuklar içinse belediyenin kreş ve gündüz bakımevinde daha önceden belirlenerek hazırlanan bir çalışma odasında yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde ard arda iki kısa oturumda çocukların önce anlatı becerileri değerlendirilmiş, hemen ardından ÇBÖ uygulanmıştır. Her oturum bir çocuk için en az 15 dk., en fazla 20 dk. sürmüştür. Tüm katılımcılar için veriler 4 haftada toplanmıştır. Değerlendirme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacının ÇBÖ uygulayıcı sertifikası (Ek 5) bulunmaktadır.

İlk oturumda çocuğun ilk önce anlatı becerileri değerlendirilmiştir. Anlatı becerilerinin değerlendirilmesi esnasında çocuğun ses kaydı alınmıştır. Değerlendirmede ENNI'nin A formu kullanılmıştır. Değerlendirmeye, değerlendirme setinin alıştırmaya öyküsüyle başlanmıştır. Araştırmacı önce çocuğa kendini tanıtmış sonra çocuğun adını sorarak tanışmıştır. Araştırmacı çocuğa önce resimlere bakarak bir öykü anlatmasını isteyeceğini, anlattığı öyküyü sonradan dinleyebilmek için ses kaydına alacağını, öykü anlatımı bittikten sonra da ona bazı hatırlama soruları soracağını söylemiş ve çalışmaya katılmayı isteyip istemediğini sormuştur. Tüm çocuklar çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Ardından ses kaydı açılmış ve öykü anlatımı ile değerlendirme sürecine başlanmıştır. Araştırmacı ne yapacağı ile ilgili alıştırmaya öyküsü ile ilgili başlangıç yönergesini “Şimdi sana resimlere bakarak bir öykü anlatacağım. Beni dikkatle dinlemeni istiyorum. Öyküyü anlatmayı bitirdikten sonra aynı öyküyü resimlere bakarak sen anlatacaksın. Benim anlattığım gibi anlatabilirsin.” diyerek vermiştir. Sonrasında resimlere bakarak alıştırmaya öyküsünü anlatmış ve bitirdikten sonra çocuktan aynı öyküyü anlatmasını istemiştir. Çocuk alıştırmaya öyküsünü

anlattıktan sonra “Çok güzel anlattın. Şimdi yeni bir öyküye geçiyoruz. Ama bu sefer ben anlatmayacağım, sen anlatacaksın.” diyerek A setinin değerlendirme öyküsüne geçilmiştir. Araştırmacı değerlendirme öyküsünün resimlerini tek tek çocuğa göstermiş ve “Şimdi anlatacağın öyküyü ben hiç bilmiyorum. Resimlerini de göremiyorum. Benim anlayacağım şekilde öyküyü anlatmanı istiyorum.” diyerek yönergeyi vermiştir. Çocuğu motive etmek için “az önce çok güzel bir öykü anlattın, şimdi de resimlere bakarak anlatabilirsin” şeklinde başlangıç, “devam et, çok güzel anlatıyorsun” şeklinde devam yönergelerini vermiştir. Çocuğun sessiz kaldığı, duraksadığı zamanlarda çocuğu harekete geçirmek için “sonra” şeklinde yönerge vermiştir. Çalışmanın bitiminde çocuk “Çok güzel anlattın, aferin sana.” şeklinde pekiştirilmiştir ve ses kaydı durdurulmuştur. Hemen sonrasında ÇBÖ’ye geçilmiştir. Araştırmacı çocuğa “Şimdi seninle başka bir çalışma yapacağız. Çalışmada ben sana ne yapman gerektiğini söyleyeceğim.” demiştir. Araştırmacı önce ÇBÖ’nün sözel bellek kısmını değerlendirmiştir. Bu bölüm rakam hatırlama, sözcük hatırlama, anlamsız sözcük hatırlama, geriye rakam hatırlama, ilk sözcüğü hatırlama olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Araştırmacı her bölümde ilk önce çocuğa alıştırma yönergesini vermiş, çocuğun doğru cevabını pekiştirmiş, yanlış cevabında ise doğru cevabı söyleyerek çocuğa model olmuştur. Her bölümün alıştırma sorusundan sonra asıl değerlendirme sorularına geçilmiş, çocuğun cevapları Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Yanıt Formu üzerinde ilgili alana işaretlenmiştir. Bitirme kuralına göre bölümler kendi içinde sonlandırılarak bir sonraki bölüme geçilmiştir. Yaklaşık 20 dk süren bu çalışmadan sonra 10 dk ara verilmiştir. İkinci oturumda araştırmacı ÇBÖ’nün görsel bellek alanıyla ilgili değerlendirmeye başlamıştır. Bu bölüm desen matrisi, blok hatırlama, farklı olanı seçme, mekânsal hatırlama olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Öğrencinin önüne görsel bellek çocuk yanıt formunu koyarak formu nasıl kullanacağını anlatmıştır. Araştırmacı kendi kullanacağı soru kitaplarını öğrenciye tanıtmış ve değerlendirmeye başlamıştır. Araştırmacı her bölümde ilk önce çocuğa alıştırma yönergesini vermiş, çocuğun işaretlediği doğru cevabını pekiştirmiş, yanlış cevabında ise doğru cevabı göstererek çocuğa model olmuştur. Her bölümün alıştırma sorusundan sonra asıl değerlendirme sorularına geçilmiştir. Çocuğun cevapları Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Yanıt Formu üzerinde ilgili alana işaretlenmiştir. Bitirme kuralına göre bölümler kendi içinde sonlandırılarak bir sonraki bölüme geçilmiştir. Çalışma tamamen bittiğinde öğrenciye çalışmanın bittiği söylenerek katılımından dolayı teşekkür edilmiş ve ailesine teslim edilmiştir.

Verilerin Puanlanması

Çocukların anlattıkları değerlendirme öyküsünün ses kaydı araştırmacı tarafından dinlenerek birebir yazıya dökülmüş, çocuğun söylediği ancak anlaşılmayan yerler “anlaşılmıyor” şeklinde belirtilmiştir. Yazıya dökülen öykü, öykü yapısı puanlama tablosunda 0-1-2 şeklinde puanlanmış, sonrasında ham puanlar ENNI’nin norm tablosuna göre standart puanlara dönüştürülmüştür. ÇBÖ’de ise çocuğun her alt ölçekten aldığı puanlar kendi içinde toplanmıştır. Bulunan ham puanlar ÇBÖ’nün cevap formunda ilgili bölümlerine işlenmiş ve ÇBÖ norm tablosuna göre standart puanlara dönüştürülmüştür. Sonrasında TGG ve GDB olan 5 yaş çocuklarının anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişki incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesi için SPSS 27 Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek üzere çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır. TGG ve GDB çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının değeri 0,30’dan küçükse düşük düzeyde, 0,30-0,70 arasında ise orta düzeyde ve 0,70’den büyükse yüksek düzeyde ilişki vardır yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). TGG, GDB’ye göre çalışma belleği ve sözel bellek performansları arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t testi; görsel bellek performansları için ise Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

Geçerlilik Güvenirlik

Öykü örneklerinin yazıya aktarılması (Transkripsiyonu): Araştırmada cep telefonun sesli notlar bölümüne kaydedilen anlatılar, araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya aktarılmıştır. TGG çocuklar için 17, GDB olan çocuklar için 17 olmak üzere toplamda 34 sayfa yazı elde edilmiştir. Elde edilen yazılar için iki farklı klasör oluşturulmuştur. Özel eğitim alanında uzman, doktora çalışmalarını erken okuryazarlık becerileri üzerine tamamlayan, araştırmadan bağımsız bir akademisyen tarafından ses kayıtlarının %100’ü (66 çocuğa ait veri) dinlenmiş, tekrar yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı ile uzman arasındaki çevir yazı güvenilirliği GDB grubu için %99,78; TGG grup için %98,73 sonucuyla yüksek uyumlu bulunmuştur.

Verilerin değerlendirilmesi: Yazıya aktarılan öyküler araştırmacı tarafından Öykü Yapısı Puanlama Tablosu kullanılarak değerlendirilmiştir. Öykü örneklerinin yazıya aktaran aynı alan uzmanı akademisyen tarafından öykülerin %100'ü (66 çocuğa ait veri) puanlama kriterleri çerçevesine göre tekrar değerlendirilmiş ve puanlandırılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik korelasyon değeri ($ICC=0,99$; $p<0,05$) bulunmuştur. Bu değer puanlayıcıların öykü yapısı standart puanlamalarında oldukça tutarlı ve güvenilir bir şekilde değerlendirme yaptığını göstermektedir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Ana dili Türkçe olan tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan 5 yaş çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına yapılacak parametrik testler için öncelikle verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 5'te TGG ve GDB'ye göre normallik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

TGG ve GDB'ye Göre Çalışma Belleği ve Anlatı Becerilerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Çarpıklık/SH	Basıklık/SH	KS	Sd	p
Sözel Bellek	TGG	33	-0,21/0,41	-0,54/0,80	0,08	33	0,200
	GDB	33	0,14/0,41	-1,27/0,80	0,15	33	0,073
Görsel Bellek	TGG	33	1,00/0,41	0,10/0,80	0,20	33	0,002
	GDB	33	1,68/0,41	3,82/0,80	0,20	33	0,002
Çalışma Belleği	TGG	33	0,01/0,41	-0,66/0,80	0,09	33	0,200
	GDB	33	0,14/0,41	-1,05/0,80	0,11	33	0,200
Anlatı Becerileri	TGG	33	0,21/0,41	-0,72/0,80	0,13	33	0,171
	GDB	33	1,31/0,41	1,02/0,80	0,28	33	0,01

*TGG: Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar, GDB: Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklar.

Tablo 5'te öğrencilere ilişkin verilerde çarpıklık, basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölümünden elde edilen değer, Kolmogorov Smirnow (KS) testine ilişkin istatistik değeri, serbestlik derecesi (Sd) ve anlamlılık düzeyleri verilmiştir. KS testine göre, TGG ve GDB için sözel bellek ve çalışma belleği; TGG anlatı becerileri testleri normal dağılım göstermektedir ($p>0.05$). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin 1,96 ile +1,96 aralığında olması dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2006). Yapılan analizler sonucunda görsel bellek ve GDB'nin anlatı becerilerinin ise normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmada ayrıca TGG ve GDB grubu öğrencilerinin yaşlarının birbirine denk olup olmadığını belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır. Tablo 6’da TGG ve GDB çocukların yaşlarına göre t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6

TGG ve GDB çocukların yaşlarına göre t testi sonuçları

Test	Ay	Sayı	Minimum	Maksimum	Ortalama	St. Sapma	t	p
Yaş	TGG	33	60 ay	71 ay	66,91	2,98	-0,31	0,76
	GDB	33	60 ay	71 ay	66,64	4,04		

TGG ve GDB grubundaki çocukların yaş aralığı 60 ile 71 ay arasında değişmektedir. TGG grubundaki 33 çocuğun yaş ortalaması 66,91 ay (St. sapma=2,98) olarak bulunurken, GDB grubundaki 33 çocuğun yaş ortalaması 66,64 ay (St. sapma=4,04) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuç iki grup arasında yaş açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t=-0,31$; $p>0,05$). TGG ve GDB grubu öğrencilerinin yaşlarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Korelasyon Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	8,30	2,64	0,47	0,00
Çalışma Belleği	33	493,09	87,19		

Tablo 7’de görüldüğü gibi TGG grubun anlatı becerileri için ortalama puan 8,30 (St. sapma=2,64) olarak kaydedilirken, çalışma belleği puanı ortalaması 493,09 (St. sapma=87,19) olarak hesaplanmıştır. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde ($0,47$; $p<0,05$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Alt Boyutları (Sözel Bellek ve Görsel Bellek) Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmada TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği alt boyutları (sözel bellek ve görsel bellek) performansları arasındaki ilişki de incelenmiştir. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Sözel Bellek Korelasyon Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	8,30	2,64	0,52	0,00
Sözel Bellek	33	510,36	93,13		

Tablo 8’de görüldüğü gibi TGG grubun anlatı becerileri için ortalama puan 8,30 (St. sapma=2,64) olarak hesaplanırken, sözel bellek puanı ortalaması 510,36 (St. sapma=93,13) olarak hesaplanmıştır. TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde (0,52; $p<0.05$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve görsel bellek performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

TGG Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Görsel Bellek Korelasyon Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	8,30	2,64	0,18	0,30
Görsel Bellek	33	468,09	78,18		

Tablo 9’da görüldüğü gibi TGG çocukların anlatı becerileri için ortalama puan 8,30 (St. sapma=2,64) olarak hesaplanırken, görsel bellek puanı ortalaması 468,09 (St. sapma=78,18) olarak hesaplanmıştır. Anlatı becerileri ile görsel bellek puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,18’dir. Bu pozitif yönlü korelasyon, iki değişken arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, p değeri 0,30 olduğundan ($p>0,05$), bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. TGG çocukların anlatı becerileri ile görsel bellek puanları arasında anlamlı bir korelasyon yoktur.

GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Korelasyon Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	5,33	2,57	0,24	0,18
Çalışma Belleği	33	443,82	69,29		

Tablo 10’da görüldüğü gibi GDB olan çocukların anlatı becerileri için ortalama puan 5,33 (St. sapma=2,57) olarak kaydedilirken, çalışma belleği puanı ortalaması 443,82 (St. sapma=69,29) olarak hesaplanmıştır. Anlatı becerileri ile çalışma belleği arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,24’tür. Bu pozitif yönlü korelasyon, iki değişken arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, p değeri 0,18 olduğundan ($p>0,05$), bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. GDB çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği arasında anlamlı bir korelasyon yoktur.

GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Çalışma Belleği Alt Boyutları (Sözel Bellek ve Görsel Bellek) Performansları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmada TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği alt boyutları (sözel bellek ve görsel bellek) performansları arasındaki ilişki de incelenmiştir. GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Sözel Bellek Korelasyon Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	5,33	2,57	0,35	0,04
Sözel Bellek	33	445,91	79,44		

Tablo 11’de görüldüğü gibi GDB olan çocukların anlatı becerileri için ortalama puan 5,33 (St. sapma=2,57) olarak hesaplanırken, sözel bellek puanı ortalaması 445,91 (St. sapma=79,44) olarak hesaplanmıştır. GDB çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeyde (0,35; $p<0.05$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve görsel bellek performansları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Test sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı ve Görsel Bellek Korelasyon

Sonuçları

Test	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Korelasyon	P
Anlatı Becerileri	33	5,33	2,57	-0,13	0,46
Görsel Bellek	33	458,30	67,94		

Tablo 12’de görüldüğü gibi GDB olan çocukların anlatı becerileri için ortalama puan 5,33 (St. sapma=2,57) olarak hesaplanırken, görsel bellek puanı ortalaması 458,30 (St. sapma=67,94) olarak hesaplanmıştır. Anlatı becerileri ile görsel bellek puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı -0,13’tür. Bu negatif yönlü korelasyon, iki değişken arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, p değeri 0,46 olduğundan ($p>0,05$), bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. GDB çocukların anlatı becerileri ile görsel bellek puanları arasında anlamlı bir korelasyon yoktur.

TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

TGG ve GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13

TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı T Testi Sonuçları

Test	Ay	Sayı	Ortalama	St. Sapma	t	p
Anlatı Becerileri	TGG	33	8,33	2,64	-0,47	0,00
	GDB	33	5,33	2,57		

Tablo 13'te görüldüğü gibi TGG grubundaki 33 çocuğun anlatı becerileri puan ortalaması 8,33 (St. sapma=2,64) olarak bulunurken, GDB grubundaki 33 çocuğun anlatı becerileri puan ortalaması 5,33 (St. sapma=2,57) olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuç iki grup arasında anlatı becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=-0,47$; $p<0,05$). TGG grubunun anlatı becerileri performansının GDB grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

TGG ve GDB olan çocukların çalışma belleği performansları arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performanslarına Göre t Testi Sonuçları

Test	Ay	Sayı	Ortalama	St. Sapma	t	p
Çalışma Belleği	TGG	33	493,09	87,19	-2,54	0,01
	GDB	33	443,81	69,29		

Tablo 14'te görüldüğü gibi TGG olan çocukların grubundaki 33 çocuğun çalışma belleği puan ortalaması 493,09 (St. sapma=87,19) olarak belirlenirken, GDB olan çocukların grubundaki 33 çocuğun ortalama puanı 443,81 (St. sapma=69,29) olarak hesaplanmıştır. TGG ve GDB grupları arasında çalışma belleği performansı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-2,54$; $p<0,05$). Bu sonuç ile ilgili olarak TGG grubundaki çocukların çalışma belleği performanslarının GDB grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performanslarındaki (Sözel Bellek, Görsel Bellek ve Çalışma Belleği) Farka İlişkin Bulgular

TGG ve GDB olan çocukların çalışma belleği performanslarındaki (sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği) fark için Bağımsız Örneklem t testi ve Mann Whitney U testi analizleri yapılmıştır.

TGG ve GDB olan çocukların sözel bellek performansları arasındaki fark için ise Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

TGG ve GDB Çocukların Sözel Bellek Performanslarına Göre t Testi Sonuçları

Test	Ay	Sayı	Ortalama	St. Sapma	t	p
Sözel Bellek	TGG	33	510,36	93,12	-3,02	0,00
	GDB	33	445,90	79,44		

Tablo 15'te görüldüğü gibi TGG grubundaki 33 çocuğun sözel bellek puan ortalaması 510,36 (St. sapma=93,12), GDB grubundaki 33 çocuğun ortalama puanı 445,90 (St. sapma=79,44) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar TGG ve GDB grupları arasında sözel bellek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t=-3,02$; $p<0,05$). TGG grubundaki çocukların sözel bellek performanslarının GDB grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

TGG ve GDB olan çocukların görsel bellek performanslarındaki fark için Mann-Whitney testi analizi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

TGG ve GDB Olan Çocukların Görsel Bellek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney Testi Sonuçları

Test	Ay	Sayı	Ortalama	St. Sapma	Ortalama sıra	Z	P
Görsel bellek	TGG	33	468,76	78,17	33,83	-0,14	0,89
	GDB	33	458,30	67,94	33,17		

Tablo 16'da görüldüğü gibi TGG grubundaki 33 çocuğun görsel bellek puan ortalaması 468,76 (St. sapma=78,17) ve ortalama sırası 33,83 olarak belirlenirken, GDB grubundaki 33 çocuğun ortalama puanı 458,30 (St.sapma=67,94) ve ortalama sırası 33,17 olarak kaydedilmiştir. Gruplar arasında görsel bellek performansı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=-0,14$; $p>0,05$). Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, TGG ve GDB gruplarındaki çocukların görsel bellek performanslarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren (n=33) ve gelişimsel dil bozukluğu olan (n=33) 60-71 ay aralığındaki çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma kapsamında hem TGG hem de GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapı düzeyinde analiz edilmiştir. Çocukların çalışma belleği becerileri ise ÇBÖ kapsamında çalışma belleği alt boyutlarına göre değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan TGG ve GDB olan çocuklar 60-71 ay arasındadır. Bu ay aralığı belirlenirken, resimli anlatıların anlatı düşünme becerilerini gerektirdiği örneğin öykü ana birimlerinin sıralanışı, öyküden çıkarım yapma, nedensel sıralama gibi (Bornens, 1990; Snow & Ninio, 1986; Schmidt, Paris, & Stober, 1979), becerilerin 4 ile 8 yaş aralığında arttığı (Bornens, 1990; Paris & Mahoney, 1974) ve yine bu yaşlarda resim dizileri hakkında düşünme becerisinin geliştiği (Schmidt & Paris, 1978) göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların anlatı becerileri makro yapısını incelemek için, nörolingüistik ve psikolingüistik geleneksel olarak kullanılan resimlerden öykü oluşturma görevi seçilmiştir. Bu görev için yazısız sıralı öykü kartlarının kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Yazısız sıralı öykü kartları kod çözme becerilerinden bağımsız olarak anlatı değerlendirmelerine izin verir. Ayrıca yazısız resimli öyküler çocuklar için tanıdık ve resimlere bakması eğlencelidir. Resimli anlatılar; çıkarım yapma becerileri, öykü birimlerini oluşturma, aralarında nedensel bağlantı kurma ve zamansal sıralama gibi metin temelli öykülerin bilişsel taleplerine benzer beceriler gerektirir (Bornens, 1990; Snow & Ninio, 1986). Geçmişteki araştırmalar, 4 ila 8 yaş arasındaki çocukların resimler arasındaki anlamı entegre etme becerisinin arttığını (Bornens, 1990; Paris & Mahoney, 1974), resim dizileri hakkında esnek bir şekilde düşünme becerisinin geliştiğini (Schmidt & Paris, 1978) ve resimler hakkında çıkarım yapma becerisinin arttığını göstermiştir (Schmidt, Paris, &

Stober, 1979). Aynı zamanda üç yaşın altındaki çocukların GDB olarak tanılanması zordur. Dört yaşındaki çocuklarda dil işlevlerinin bozukluğu arttıkça bu sorunun ileriki yıllarda görölme olasılığı da artar (Bishop ve Edmundson, 1987). Beş yaş ve üzeri çocuklarda görölme devam eden dil bozukluklarının kalıcı hale gelmesi olasıdır (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase ve Kaplan, 1998). Alan yazında çocukların anlatılarındaki öykü birimlerine yönelik becerilerinin gelişimi ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tanılanma yaşına dair bilgilere dayanılarak çalışma yaş grubu olarak 60-71 ay aralığı belirlenmiştir. Aşağıda bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı, Çalışma Belleği ve Çalışma Belleği Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Öyküler, öykü yapısı bileşenleriyle oluşturulur. Öykü yapısı bileşenleri; dekor (karakter, yer, zaman), başlatıcı olay, içsel tepki, içsel plan, girişim, sonuç ve tepkidir. Bir anlatı üretimi sırasında bağlama uygun kelimeler seçme ve anlatıyı öykü birimleri bileşenleriyle anlatma becerilerinin çalışma belleğinde önceden oluşturulan yapıların aktif tutulması ve alakasız ve/veya uygunsuz bilgilerin engellenmesi becerisiyle ilişkili olabileceği düşünölmektedir (Marini vd., 2020). Bu çalışmada hem TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki, hem de GDB çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. TGG çocukların her iki beceri performansları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmüştür. Bu bulgu alan yazında yapılan diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Yapılan önceki araştırmalarda, yaşları 4-9 arasında değişen TGG ve GDB olan çocuklar karşılaştırılmış ve çalışma belleği ile anlatı becerileri arasında pozitif bir korelasyon bildirilmiştir (Dodwell & Bavin, 2008; Duinmeijer vd., 2012; Kim vd., 2021). Bu pozitif ilişki yetişkinlik döneminde görölme devam etmiştir (Daneman & Carpenter, 1980). Bu araştırmada GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği performansları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkisi olduğu bunun da anlamlı bir korelasyon oluşturmadığı görölmüştür. Bu durum alan yazındaki bazı araştırmaları destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar GDB olan çocukların dil eksikliklerinin her zaman çalışma belleğine bağlı olmadığını ancak çalışma belleğindeki düşük performansın dil işlemeyi sınırlandırabileceğini öne sürmüştür (Archibald & Joanisse, 2009; Montgomery vd., 2010).

Dil öğreniminde çalışma belleği dışında dikkat sürdürme ve işleme hızı gibi bilişsel işlevleri destekleyen kapasiteler vardır ve anlatı yapısını anlamada çalışma belleği sorunlarının dikkat sürdürme gibi bellek problemleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Blom & Boerma, 2016). GDB başka hiçbir nedene bağlı olmayan dil zorlukları olarak tanımlansa da sözelleşmemiş bilgi işleme süreçlerinin etkilenebileceğine dair artan kanıtlar vardır (ör., Ebert & Kohnert, 2011; Sanjeevan vd., 2015; Vugs vd., 2013). GDB olan çocuklardaki sözelleşmemiş bilgiyi işlemedeki zorluklara örnek olarak temel bilişsel süreçlerdeki hafif zayıflıkların dil öğrenimini ve üst düzey bilişsel işlevleri etkileyebileceği gösterilmiştir (Hayiou-Thomas vd., 2004; Ullman & Pierpont, 2005). Yapılan araştırmalarda dil becerilerinin birbiriyle ilişkili ancak farklı bileşenlere ayrılabilceği ve GDB olan çocukların genellikle dilin sentaks, fonoloji, sözcük bulma ve sözel bellek gibi alanlarda zorluk yaşadıkları ve her çocukta bu zorluğun farklı kombinasyonlarla ortaya çıktığı öne sürülmektedir (Van Daal vd., 2004, 2009). Aynı zamanda GDB olan çocukların sadece sözel değil, sözel olmayan akıl yürütme, yürütücü işlevler, dikkat, sözel ve sözel olmayan kısa süreli bellek, sosyal biliş, görsel-motor işlevlerde TGG akranlarına göre daha düşük performans gösterdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Plym, Lahti-Nuuttila, Smolander, Arkkila, & Laasonena). Sonuç olarak TGG çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, GDB olan çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Anlatı oluşturmada sözcük bilgisi, sözdizim, biçim ve öykü dilbilgisi gibi çeşitli dil becerileri bir arada kullanılmaktadır (Fisher, Barton-Hulsey, Walters, Sevcik, & Morris., 2019). Bu süreçte etkili olan üst düzey bilişsel faktörlerden biri olarak çalışma belleği öne çıkmaktadır. Baddeley ve Hitch çalışma belleğini fonolojik döngü, merkezi yürütücü, görsel-uzamsal kayıt defteri ve olaysal tampon olmak üzere dört bileşene; Diamond ise çalışma belleğini sözel bellek ve görsel bellek olarak ikiye ayırmıştır. Sözel bellek sözel bilgilerin, görsel bellek ise görsel-mekânsal bilgilerin işlenmesi ve depolanmasında rol oynar (Diamond, 2013). Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada hem TGG ve hem de GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği alt boyut (sözel bellek ve görsel bellek) performansları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Her bir çalışma belleği türünün anlatı becerileri makro yapısı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Veraksa vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş olan TGG çocukların çalışma belleğinin iki bileşeni ile dil becerileri arasındaki ilişki cümle

tekrarı (sözel bellek görevi), tasarım hafızası (görsel bellek görevi), anlatı ve tekrar anlatı yöntemleriyle incelenerek sözel çalışma belleğinin anlatının makro yapısıyla güçlü bir ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Dodwell ve Bavin (2008), 6 yaş grubundaki TGG ve GDB olan çocuklarda çalışma belleği ile anlatı becerisi arasındaki ilişki sayı ve kelime tekrarı (sözel bellek görevi), merkezi yürütücü, episodik tampon, ketleyici kontrol, dikkat, anlatı ve anlatı anlama görevleriyle incelemiş ve öykü oluşturma görevinde fonolojik çalışma belleğinin bu görevle anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak TGG çocukların anlatı becerileri makro yapısıyla sözel bellek becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin birbirini etkileme şiddetinin değişiklik göstermesi araştırmalarda kullanılan ölçü araçlarının farklılığı ile ilgili olabilir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucunda GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı ve sözel bellek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Akoğlu (2011) yaptığı araştırmada yaşları 5 ile 25 yaş arasında değişen GDB olan çocukların sözel bellek becerileri ile sözdizimi anlama becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Korecky-Kröll ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada 4 yaşındaki iki dilli olan çocuklar ve TGG akranlarının fonolojik çalışma belleği ile anlatı becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak iki beceri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Oh ve Yim'in (2024) yaptıkları araştırmada ise yaşları 4-6 yaş arasında değişen iki dilli TGG çocuklar ile iki dilli dil gecikmesi yaşayan çocukların anlatı üretme becerileri ile sözel bellek performanslarını karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki dilli TGG çocukların fonolojik çalışma belleğinin anlatı üretim becerisiyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ancak iki dilli dil gecikmesi yaşayan çocukların fonolojik çalışma belleğinin anlatı üretim becerisiyle anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulgulamışlardır. Bu sonuçlar, çalışmalarda kullanılan katılımcı grubu ve görev türüne göre farklı sonuçlar elde edilebileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar anlatı üretme becerileri ve sözel bellek becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hazırlanacak müdahale programlarının içeriğinde sözel bellek becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yer almasının çocukların anlatı üretme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer çalışma belleği türü olan görsel bellek için bu araştırmada hem TGG hem de GDB olan çocukların anlatı makro yapısı ve görsel bellek performansları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. TGG ve GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısıyla görsel bellek beceri puanları arasında zayıf bir ilişkiye rastlanmış, aralarında anlamlı bir korelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır. Veraksa ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir araştırma,

5-6 yaş grubundaki çocuklarda öykü tekrar anlatma ve öykü oluşturma görevlerini kullanarak çocukların anlatı becerileri ölçülerek sözel çalışma belleği ile görsel çalışma belleği ile ilişkilendirmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların anlatı becerilerinin hem sözel çalışma belleği hem de görsel çalışma belleği ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Oh ve Yim (2024) yaptıkları araştırmada iki dilli çocukların görsel bellek becerilerinin öykü anlama performansına etki edebileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmalarda kullanılan katılımcı grubu, görev türü ve bağımlı değişkenlere göre farklı sonuçlar elde edilebileceğini ve konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Görsel bellek ve anlatı becerileri arasındaki ilişki henüz net bir şekilde açıklanamasa da araştırmanın sonuçları çocukların görsel bellek performanslarının öykü üretme becerileriyle zayıf bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çocukların anlatı becerilerini geliştirmek için desenlenecek müdahale programlarına görsel bellek becerilerini destekleyici çalışmaların da eklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

TGG ve GDB Olan Çocukların Anlatı Becerileri Makro Yapısı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

TGG ve GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısı karşılaştırıldığında TGG grubun anlatı becerileri performansının GDB grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yapılan birçok araştırma ile uyumludur (Dodwell vd., 2008; Fichman & Altman, 2019; Hao vd., 2018; Liles, 1987; Pearce, McCormack & James, 2003; Petersen, Chanthongthip, Ukrainetz, Spencer, & Steeve 2017; Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeck, 2004; Reuterskiöld vd., 2011; Rezzonico vd., 2015). Merritt ve Liles'in (1987) yaptıkları bir araştırmada TGG çocukların GDB olan çocuklara göre anlatılarında daha fazla öykü birimi ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öyküler günlük konuşmalarda gereken dil düzeyinden daha karmaşık bir dil gerektirir. Öyküyü dinleyiciye yani o olayda yer almamış birine anlatmak için anlatıcının geniş bir kelime dağarcığı kullanması, zamirleri çok net bir şekilde ifade etmesi ve zaman bağlaçlarını ustaca kullanması gerekir (Stadler & Ward, 2005). GDB olan çocuklar akranlarına göre daha sınırlı sözcük dağarcığına sahiptirler (Leonard & Deevy, 2004), zaman belirten sözcük ve zamir kullanımda sınırlılıklar yaşarlar (Van der Lely, 2005) ve TGG akranlarına göre biçimbirim bilgisi zayıftır (Castilla-Earls vd., 2020; Huang & Finestack, 2020; Moraleda-Sepulveda & Lopez-Resa, 2022). Buna karşın TGG çocukların 5 yaş civarında sözcük dağarcığı 2000-2500'e ulaşır ve çocuklar cümlelerinde zaman bildiren sözcükleri, bağlaçları, fiile gelen

zaman eklerini doğru kullanmaya başlar (Owens, 2015). Bu sonuçlar; TGG çocukların dil gelişimindeki avantajlarının anlatı becerilerinin makro yapı performansına yansıdığını, GDB olan çocukların temel dil bileşenlerinde yaşadığı zorlukların ise anlatı performanslarını belirgin şekilde sınırladığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların öykü şeması geliştirme süreçleri, onların hem dil gelişimi hem de bilişsel ve sosyal becerileriyle yakından ilişkilidir. Öykü şeması, bir öyküye ait birimlerin ve bu birimlerin birbiriyle olan ilişkilerinin zihinde temsil edilmesidir (Güzel-Özmen, 1999; Lehr, 1987; Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glenn, 1979; Whaley, 1981). Öykü şemasına anlatı senaryoları da denir. Anlatı senaryoları çocukların rutin ve tanıdık olay dizileri veya etkinliklerle ilgili bilgileri içerir. Küçük çocukların anlatı senaryoları arasında doğum günü partisi, uyumak için yaptığı hazırlıklar, yemeğe gitmek gibi etkinlikler yer alır (ör., Hudson & Shapiro, 1991; Paris & Paris, 2003). Paris ve Paris'in (2003) belirttiği gibi bu dönemde çocuklar, öyküleri sadece karakter, mekân ve olay gibi dışsal bileşenlerden ibaret olarak algılamaz; aynı zamanda hikâyedeki olayların zaman sıralamasını ve nedensel ilişkilerini kurmaya, karakterlerin içsel yanıtlarını yorumlamaya da başlarlar. Bruner'e (1986) göre ise başarılı bir öykü anlatıcısı, yalnızca olay örgüsünü aktarmakla kalmamalı; öyküdeki karakterlerin bakış açılarını, hislerini ve düşünce süreçlerini de (örneğin içsel plan, duygu, istek, tepki vb.) yansıtarak hikâyeyi zenginleştirebilmelidir. Bu açıdan bakıldığında, karakterlerin içsel durumlarına ve tepkilerine ilişkin unsurları dile getirme becerisi, öykü bütünlüğü için kritik bir rol oynar. Mevcut çalışmada hem TGG hem de GDB olan çocukların öykü anlatırken karakter ögesini üretme konusunda benzer eğilimler gösterdiği ancak içsel plan ögesini hiç kullanmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, TGG çocuklar içsel tepki ögesini GDB çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla dile getirmiştir. Bu durum, TGG çocukların dilsel ve bilişsel açıdan daha olgun bir "zihin kuramı" (Theory of Mind) becerisine sahip olmalarıyla bağlantılı olabilir. GDB olan çocuklar, dil bozukluğunun getirdiği sözel ifade güçlükleri ve muhtemel bilişsel sınırlılıklar nedeniyle karakterlerin duygularını, düşüncelerini veya amaçlarını hikâye kurgusunda yansıtmakta zorlanabilirler. Alan yazındaki önceki araştırmalar (Boerma vd., 2016; Kuvač Kraljević vd., 2020; Selvi Balo, 2021) da benzer şekilde GDB'li çocukların öykü anlatımında karakterlerin içsel durumlarını ifade etmede kısıtlı kaldıklarını göstermiştir. Ayrıca, TGG çocukların dekor (karakter, mekân, zaman), başlatıcı olay, girişim ve sonuç ögelerini GDB çocuklara göre daha fazla kullanması, Liles'in (1993) 5-6 yaş dönemine ilişkin "öykü birimi üretimi" kriterleriyle de örtüşmektedir. Bu yaşlarda çocuklar, öyküdeki karakteri ve onun girişim ile

sonuç ilişkisini organize bir şekilde aktarmaya başlarken, karakterlerin içsel durumlarını ve bakış açılarını da kısmen yansıtır. GDB olan çocuklar ise sözel ifadeyi yapılandırma güçlükleri ve olası bilişsel sınırlılıklar sebebiyle bu kritik öğeleri ya eksik ya da yüzeysel biçimde aktarmaktadır. Bu farklılıklar, eğitim ve müdahale programlarının, GDB’li çocuklarda özellikle içsel durumları ve karakter perspektifini ifade etmeye yönelik yaklaşımları daha yoğun şekilde içermesi gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, mevcut bulgular hem TGG hem de GDB perspektifinden öykü anlatımında içsel durum öğelerinin önemini vurgulamakta ve alan yazınla tutarlı bir biçimde, GDB’li çocukların bu alanda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Araştırmada değerlendirmeler boyunca ve anlatı analizleri yapıldıkça GDB olan çocukların öykü oluşturma görevlerinde yalnızca hikâye kurgusu (makro yapı) değil, aynı zamanda sözdizimsel ve sesletimsel (artikülasyon) becerilerde de güçlükler yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çocukların öykü oluşturma görevinde tam ve doğru cümleler kurarken zorluk yaşadıkları, eksik fiil kullanımı, yanlış sözdizimsel sıralamalar ve kelime düzeyinde net olmayan sesletim gibi problemler sergiledikleri de tespit edilmiştir. Bu gözlem sonuçları, GDB olan çocukların dil ve anlatı performanslarındaki yaygın zorluklara (Marini, Tavano ve Fabbro, 2008) işaret etmektedir. Bu tür dilsel ve fonolojik zorluklar, öykünün akıcı ve anlaşılır biçimde aktarılmasını engelleyerek hem dinleyicinin hem de çocuğun kendisinin anlatıyı takip etmesini zorlaştırabilir. Söz gelimi, yanlış sesletilen veya anlaşılır olmayan sözcükler, hikâyeyi dinleyen kişinin karakterleri, mekânları, olayları veya zaman sıralamasını kavramasında güçlük yaratabilir. Aynı şekilde, dilbilgisel açıdan eksik veya parçalı cümleler, öykünün tutarlılığını ve sürükleyiciliğini azaltır. Dolayısıyla GDB olan çocukların hem dilsel hem de fonolojik açıdan yaşadıkları bu tür güçlükler, öykü yapı birimlerini (karakter, zaman, mekân, başlatıcı olay, içsel durum, sonuç vb.) eksik veya yüzeysel bir şekilde aktarmalarına neden olmaktadır. Bu durum sadece anlatının miktarını değil, niteliğini de etkilemekte ve daha az kaliteli öykü üretmelerine yol açmaktadır. Bu bulgu, GDB’li çocuklara yönelik müdahale programlarında hem dilbilgisel yapıların hem de artikülasyon ve kelime adlandırma becerilerinin hedeflenmesi gerektiğine de işaret eder. Sonuç olarak, TGG çocuklara kıyasla GDB olan çocukların öykü anlatımlarında daha az öykü birimi ve daha düşük nitelikli anlatılar ürettikleri; bu farklılığın, sözdizimsel ve sesletimsel zorluklarla yakından ilintili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan GDB olan çocukların da sadece daha az detaylı ve kısa anlatılar üretmekle kalmamış, aynı zamanda dinleyicinin duygusal katılımını sağlayamayan,

etkileşim gücü düşük öyküler oluşturdıkları da gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, GDB olan çocuklar için dil ve anlatı becerilerini destekleyici müdahale programlarının geliştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Özellikle, sözdizimsel yapıların öğretilmesi, artikülasyon becerilerinin geliştirilmesi ve öyküleme görevlerinde uygulamalı çalışmaların artırılması, bu çocukların anlatı becerilerini hem içerik hem de ifade düzeyinde güçlendirebilir.

TGG ve GDB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları (Çalışma Belleği, Sözel Bellek, Görsel Bellek) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

TGG çocuklarla GDB olan çocukların çalışma belleği ve çalışma belleği alt boyutları becerileri incelendiğinde, TGG grubundaki çocukların sözel bellek performanslarının GDB grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma belleği kuramı (Baddeley, 1986), kısa süreli bellek süreçlerinin genel bilişsel işlevlerle yakından ilişkili olduğunu ve özellikle dil işlemeyi doğrudan etkileyebileceğini öne sürmektedir. TGG çocuklar GDB olan çocuklara göre belirgin olarak geriye rakam hatırlama ve ilk sözcüğü hatırlamada (sözel çalışma belleği görevleri) daha yüksek puan almışlardır. Ellis Weismer, Evans ve Hesketh'in (1999) de belirttiği gibi, GDB grubunda kelime hatırlama performansının belirgin biçimde daha düşük olması, bu çocuklarda dil işleme sürecine ek olarak merkezi yöneticinin dikkat odaklama ve güncelleme fonksiyonlarında da güçlük olduğunu akla getirmektedir. Ayrıca Mills (2004) yaptığı araştırmasında GDB olan çocukların çalışma belleği becerilerini hem yaş hem de dil seviyesinde eşitlenen TGG çocukları ile karşılaştırmış araştırmanın sonucunda GDB olan çocukların TGG çocuklara göre sözel çalışma belleği rakam görevlerinde daha zayıf puan aldıklarını bulgulamıştır. GDB olan çocukların sözel bellek becerilerini geliştirici programlara cümle tabanlı görevlerin yanı sıra rakam görevlerinin de eklenerek GDB olan çocukların sözel bellek becerileri desteklenebilir.

Öte yandan, araştırmanın önemli bir diğer bulgusu, TGG ve GDB çocuklar arasında görsel bellek performansı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Kapa, Plante ve Doubleday (2017), yaptıkları bir araştırmada GDB olan çocukların geriye dönük blok dokunma görevinde sözel olmayan bellek performanslarının TGG akranlarından daha kötü olduğu bulgulamıştır. Yang ve Gray (2017), çalışma belleğini ölçen çalışmalarında uyarlamasını yaptıkları Carlson ve ark. (1998) geliştirdiği görsel uzamsal n-back görevi sonucunda GDB olan çocukların TGG akranlarına göre görsel bellek görev doğruluğunun daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Adams ve Gathercole'ün (2000) çalışması, fonolojik

belleği güçlü olan çocuklarla sınırlı olan çocukların görsel bellek becerileri arasında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur; bu da dil temelli zorlukları ile özellikle fonolojik döngü ile ilişkili alt sistemlerle ilişkili olduğunu, görsel bellek süreçleriyle ise büyük oranda ilişkili olmadığını göstermektedir. Gruplar arasında görsel çalışma belleği görevinde anlamlı bir fark bulunmaması, işleme eksikliğine ilişkin tek alan teorisini desteklemektedir. Nation ve arkadaşlarının (1999) belirttiğine göre, GDB olan çocuklarda bulunan çalışma belleği eksikliği, sözel bellek alanına özgüdür. Ayrıca, görsel çalışma belleği görevi, dil ölçütleriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmemiştir, bu da görsel ve nedensel bilgileri bağımsız olarak depolayıp işleyebilen ayrı alt sistemlerin varlığını destekler (Friedman & Miyake, 2000; Shah & Miyake, 1996). Bu bulgular, Seigneuric ve arkadaşlarının (2000) okuma anlama ile sözel bellek görevinin sözel olmayan bellek görevinden daha anlamlı ilişki içinde olduğunu buldukları çalışmayla da tutarlıdır.

Son olarak, çalışma belleği puanları genel olarak karşılaştırıldığında, TGG grubunun GDB grubuna kıyasla önemli ölçüde daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. Bu durum, Marini ve diğerlerinin (2020) araştırmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, GDB’li çocukların çalışma belleği dışındaki bilişsel esneklik (Cognitive Flexibility) (örneğin fonolojik kısa süreli bellek ve çalışma belleği) ve ketleyici kontrol (Intihibition) gibi yürütücü işlev görevlerinde TGG akranlarından daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla, GDB tanısı konan çocuklarda dilsel güçlüklerin yalnızca sözcük veya sentaks seviyesinde kalmayıp, yürütücü işlevlerin bir parçası olan merkezi yönetici (dikkat kontrolü, işlemleri düzenleme, bilgiyi güncelleme) süreçlerinde de sorunlara yol açtığını söylemek mümkündür. Bu bulguların eğitim ve müdahale yaklaşımları için önemli sonuçları bulunmaktadır. GDB olan çocukların sözel çalışma belleği becerilerini destekleyecek etkinlik ve materyallerin (örneğin anlamsız sözcük tekrarı, dinlediğini anlama ve bilgiyi kısa süreli depolama egzersizleri) yanı sıra merkezi yönetici becerilerini (dikkat odaklama, kodlama, güncelleme, sıralı tekrarlama vb.) geliştirecek bütüncül programlar uygulanabilir. Bu bağlamda dil gelişiminin daha kapsamlı bir yaklaşımla ele alınması, GDB’li çocukların iletişim, akademik başarı ve sosyal uyum alanlarında daha ileri düzeyde desteklenmesini sağlayabilir.

Mevcut çalışmanın sonuçları GDB olan çocukların TGG akranlarına göre daha az öykü birimleri ürettiklerini, daha kısıtlı sözcük dağarcığına sahip olduklarını desteklemektedir. GDB olan çocukların çalışma belleği becerilerinin yanı sıra bilişsel esneklik, ketleyici kontrol gibi diğer yürütücü işlev becerilerinde de düşük performans gösteriyor olmaları,

onların anlatının tam bir durum modelini geliştirmede zorlanmalarına ve bir öykü şeması oluşturamamalarına neden olmuş olabilir. Öykü yapısı ve öykü yapısı şemasıyla ilgili verilecek eğitim çocukların daha doğru bir durum modeli oluşturmalarına dolayısıyla anlatım becerilerine yardımcı olabilir. Culatta ve Merritt (1998), çocuklara, bir anlatı oluşturmalarına yardımcı olacak öykü birimlerini tanımlamayı ve haritalamayı öğretmeyi önermektedir. Çocuklara öykü birimleri tanımlanırken bu birimler arasındaki tutarlı bağlarda gösterilmelidir. Böylece çocuklar öykü birimleri arasında ilişki kurmayı öğrenebilir. Anlatılar sözcük dağarcığı ve dilbilgisinin gelişimine yardımcı olur (Cameron, 2001) bu nedenle sözcük dağarcığını ve dilbilgisini bağlam içinde sunmak amacıyla bir öğretim tekniği olarak pek çok kez kullanılmıştır (Ellis & Brewster, 2014; Srinivas, 2009; Vale & Feunteun, 1995). Anlatıların sözcük dağarcığını geliştirmek için bir öğretim tekniği olarak kullanılması dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan ve yukarıda özetlenen sonuçlardan hareketle sözel çalışma belleğinde sorun yaşayan ve anlatı oluşturmakta güçlük yaşayan, risk grubunda olduğu düşünülen çocuklarla alışan, GDB grubu ile çalışan veya konuya ilgi duyan araştırmacılara yönelik uygulama ve araştırma önerileri aşağıda verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan çıkarılabilecek en önemli sonuç, GDB olan çocukların anlatı becerileri makro yapısıyla sözel bellek becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu sonuç, GDB olan çocuklar için yapılacak müdahaleler arasında anlatı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yanı sıra çalışma belleği becerilerine yönelik çalışmaların da yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uygulamaya yönelik öneriler ebeveynler, öğretmenler ve araştırmacılara yöneliktir.

GDB olan çocuklar için geliştirilecek erken müdahale programları içeriğine anlatı becerileri ve çalışma belleği becerileri alınabilir. Anlatı becerilerinin geliştirilmesinde, sözel belleğin güçlendirilmesine yönelik etkinlikler (örneğin hikâye anlatma, interaktif okuma, tekrar ve pekiştirme) özellikle GDB grubuna daha fazla odaklanabilir. Sözel bellek becerilerinin gelişmesi için içsel tekrar stratejisi gibi bellek stratejilerinin öğretilmesi de önemlidir. Çalışma belleği, özellikle sözel bellek becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları

tasarlanmalıdır. Bu programlar, özellikle GDB olan çocuklarda anlatı becerilerini desteklemek amacıyla yapılandırılabilir. Oyun temelli etkinlikler veya teknoloji destekli araçlar, bellek becerilerini geliştirmek ve öykü oluşturma süreçlerini desteklemek için kullanılabilir.

GDB olan çocukların dil bozukluğunun getirdiği sözel ifade güçlükleri ve muhtemel bilişsel sınırlılıklar nedeniyle öykü birimlerini oluşturmada zorlandıkları düşünüldüğünden hazırlanacak müdahale programları öykü şeması oluşturmaya yönelik eğitimleri de içerebilir. Öykü birimlerinin öğretilmesine yönelik hazırlanacak eğitim programları çocukların öykü tasarlamasına yardımcı olabilir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla öğretmenlerden daha fazla zaman geçirdiği ve çocukların dil becerilerini geliştirmede en büyük rolü oynadıkları gerçeğinden hareketle hazırlanacak ebeveyn eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Ebeveyn eğitim programı çocukların dil becerilerini, dikkat sürdürme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanabilir. Eğitim programlarının içeriği öykü anlatmayı öğreten paylaşımlı kitap okuma etkinlikleriyle desenlenebilir.

Mevcut araştırmanın sonucunda her ne kadar GDB olan çocukların görsel bellek becerilerinin daha az etkilendiği görülse de görsel bellek becerilerinin anlatı oluşturma sürecine katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla GDB olan çocuklarda anlatı becerileri çalışmalarında görsel ipuçlarının veya sembollerin kullanımı çocuklarının anlatı kurma sürecine yardımcı olabilir. Özellikle hikâye anlatımını görsellerle destekleme, sözdizimsel eksiklikleri ve bellek kapasitesini geliştirmek için etkili bir yöntem olabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında TGG ve GDB olan, 60-72 ay yaş aralığındaki çocukların anlatı becerileri ve çalışma belleği becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 33 TGG ve 33 GDB olan toplam 66 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın daha geniş katılımcı grubuyla yapılması elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırabilir, gruplar arasındaki dil ve çalışma belleği becerileri arasındaki farklılıkları ortaya koyarak alan yazına daha zengin veri sağlayabilir. Ek olarak GDB ve TGG gruplarının yanı sıra dil gelişimi açısından farklı özelliklere sahip çocukların dahil edildiği daha büyük ölçekli araştırmalar yapılabilir. Bu, farklı popülasyonlarda bulunan benzerlik ve farklılıkların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Bu çalışmada anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın mikro yapı çerçevesinde yapılması çalışma belleği ve mikro yapı becerileri arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu sayede hazırlanacak müdahale programlarının içeriği anlatı becerileri mikro yapısına göre de oluşturulabilir.

Anlatı becerilerinin ve çalışma belleği becerilerinin yaşla birlikte birbirini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla araştırma farklı yaş gruplarıyla tekrarlanabilir. Böylece farklı yaş dönemlerindeki çocuklar için hazırlanacak eğitim müdahale programının içeriği de zenginleştirilerek oluşturulabilir.

Anlatı becerileri makro yapısı ve çalışma belleği becerileri arasındaki ilişki TGG ve GDB olan çocuklar arasında incelenmiştir. Ancak farklı yetersizlik türleri düşünüldüğünde araştırmanın sonuçları da farklılaşabilir. Araştırmanın farklı yetersizlik türleriyle yapılması alan yazın için önemli veriler sağlayabilir.

Çalışma belleği ve anlatı becerileri arasındaki ilişkinin kültürel farklılıklarını anlamak için çapraz-kültürel çalışmalar yapılabilir. Bu, dil ve bellek süreçlerinin evrensel ve kültüre özgü yönlerini anlamaya katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Aboitiz, F., Aboitiz, S., & García, R. R. (2010). The phonological loop: A key innovation in human evolution. *Current Anthropology*, 51(s1), 55–65. <https://doi.org/10.1086/650525>
- Adams, A.-M. & Gathercole, S. E. (2000), Limitations In Working Memory: Implications For Language Development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/136828200247278>
- Akoğlu, G. (2011). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu-Koç, A., & Ketrez, F. N. (2017). Anadili gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A.C. Küntay, D. Tahiroğlu (Ed), *Aklın çocuk hali zihin gelişimi araştırmaları* (2. Baskı) içinde, (13-31). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Albayrak, Ş. (2023). *60-90 Ay arası konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların sözel bellek, hızlı isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J., & Pettit, J. (1994). Children's narrative production: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149–176.
- Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2), 92–98. doi:10.1027/1015-5759.25.2.92
- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17, 207-220. <https://doi.org/10.1080/095414404400000005>

- Alloway, T. P., Rajendran, G., & Archibald, L. M. D. (2009). Working memory in children with developmental disorders. *Journal of Learning Disabilities, 42*(4), 372-382. Doi:10.1177/0022219409335214.
- Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2019). Predicting dyslexia in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(1), 151-162.
- Alston, M., & Bowles, W. (2003). *Research for social workers: An introduction to methods*. London: Psychology.
- Alt, M., & Plante, E. (2006). Factors that influence lexical and semantic fast mapping of young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 941-954.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents (position statement, executive summary of guidelines, technical report). *ASHA Supplement, 21*, 17-27.
- Andreou, G., & Lemoni, G. (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual preschool and primary school children with developmental language disorder (DLD): A systematic review. *Open Journal of Modern Linguistics, 10*(05), 429-458.
- Appelbee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago.
- Archibald, L. M. D. (2013). The language, working memory, and other cognitive demands of verbal tasks. *Topics in Language Disorders, 33*(3), 190-207. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31829dd8af>
- Archibald, L. M. D. (2017). Working memory and language learning: a review. *Child Language Teaching and Therapy 33*, 5-17. doi: 10.1177/0265659016654206
- Archibald, L. M. D., & Joanisse, M. (2009). On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(4), 899-914.
- Archibald, L., & Gathercole, S. (2006). Short-term and working memory in SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders, 41*, 675-693.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. (2. Baskı), Ankara: Gündüz.

- Baddeley, A. (1992). Working memory: The interface between memory and cognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 281-288.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 5-28.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-422.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders* 36, 189–208. doi: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85–97. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.7.2.85>
- Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28–61). Cambridge University <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.005>
- Baddeley, A. D., Allen, R. J., & Hitch, G. J. (2011). Binding in visual working memory: The role of the episodic buffer. *Neuropsychologia*, 49(6), 1393–1400.
- Baddeley, A., Kopelman, M. D., & Wilson, B. A. (2004). *The essential handbook of memory disorders for clinicians*. USA: John Wiley & Sons.
- Baek, S. J., & Lim, K. Y. (2024). Relationship between working memory and narrative ability of children aged 5-6. *Journal of the Korea Entertainment Industry Association*, 18(5), 133-144.
- Barkley, R., A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1) 65-94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65
- Baykoç Dönmez, N., Dinçer, Ç., Dereobalı, N., Gümüşçü, Ş., & Pişkin, Ü. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri* (3. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.

- Bedem, N. P., Dockrell, J. E., Alphen, P. M., & Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: a longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 6008.
- Benham, S., Goffman, L., & Schweickert, R. (2018). An application of network science to phonological sequence learning in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(9), 2275-2291.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Binder, M. (2014). The storied lives children play: Multimodal approaches using storytelling. *Canadian Children*, 39(2), 11-20.
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, reception and recall of narrative instrument*. London: Harcourt Assessment.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 156-173.
- Bishop, D. V. M., Bright, P., James, C., Bishop, S. J., & Van Der Lely, H. K. J. (2000). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language impairment? *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 159–181.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., Consortium, C., & Adams, C. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2008). Personal narratives: Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 162–177.

- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 626–638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>
- Bornens, M. (1990). Problems brought about by “reading” a sequence of pictures. *Journal of Experimental Psychology*, 49, 189–226. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90055-D](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90055-D)
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. [10.1016/j.jcomdis.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001)
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249–260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>.
- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A tool for examining young children's narrative skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390-404. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
- Boyd, B. (2018). The evolution of stories: From mimesis to language, from fact to fiction. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 9(1), e1444. doi: [10.1002/wcs.1444](https://doi.org/10.1002/wcs.1444)
- Bruner, J., (2010). Narrative, culture, and mind. In D. Schiffrin, A. de Fina, & A. Nylun, (Eds.), *Telling stories: Language, narrative, and social life* (pp. 45-49). Washington: Georgetown University.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Carlson, S. M., (2005) Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616, DOI: 10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S., Martinkauppi, S., Rämä, P., Salli, E., Korvenoja, A., & Aronen, H. J. (1998). Distribution of cortical activation during visuospatial n-back tasks as revealed by functional magnetic resonance imaging. *Cerebral cortex* 8(8), 743-752. DOI: 10.1093/cercor/8.8.743
- Carmioli, A. M., & Sparks, A. (2014). Narrative development across cultural contexts. In R. Berman & D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: typological and contextual perspectives*. (pp. 279–296). Lawrence Erlbaum Associates.
- Castilla-Earls, A., Auza, A., Pers- Leroux, A.T., Fulcher-Rood, K., & Barr, C. (2020). Morphological errors in monolingual Spanish-speaking children with and without developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 270-281. doi: 10.1044/2019_LSHSS-19-00022.
- Champion, T. B. (1997). Tell me somethin' good: A description of narrative structure among African American children. *Linguistics and Education*, 9, 251–286. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(97\)90002-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(97)90002-4)
- Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language ability and narrative discourse: An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17, 245–271.
- Christensen, R. V., & Hansson, K. (2012). The use and productivity of past tense morphology in specific language impairment: an examination of Danish. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1671-1689. DOI:10.1044/1092-4388(2012/10-0350)
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 54(6), 1609. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))

- Cowley, J., & Glasgow, C. (1994). The Renfrew Bus Story. Centreville, DE: The Centreville School.
- Culatta, B., & Merritt, D. (1998). Enhancing comprehension of discourse. In D. Merritt & B. Culatta (Eds.), *Language intervention in the classroom* (pp. 175-214). San Diego: Singular.
- Curenton, S. M. (2006). A cultural art that promotes school readiness. *Young Children*, 61(5), 78-89.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2(1), 1-25. doi:10.1044/0161-1461(2004/023)
- Çevik, Ç. (2022). İletişim, konuşma ve dil: Temel kavramlar. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (s. 2-24). Ankara: Pegem.
- Dale, P.S. (1980). Is early pragmatic development measurable? In E. Blom and M. Soderstrom (Eds.), *Journal of child language* (pp. 1-12). London: Cambridge.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, NJ: Jon Wiley & Sons.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Diergarten, A. K., & Nieding, G. (2015). Children's and adults ability to build online emotional inferences during comprehension of audiovisual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16(2), 381–406. <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2013.848871>.

- Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218. DOI: 10.1080/13682820701366147
- Doyles, P. J., McNeil, M. R., Spencer, K. A., Goda, A. J., Cottrell, K., & Lustig, A. P. (1998). The effects of concurrent picture presentations on retelling of orally presented stories by adults with aphasia. *Aphasiology*, 12(7-8), 561–574. <https://doi.org/10.1080/02687039808249558>.
- Drljan, B., & Vuković, M. (2019). Comparison of lexical-semantic processing in children with developmental language disorder and typically developing peers. *Gavor*, 36(2), 119-138. DOI:10.22210/govor.2019.36.07
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x
- Dunn, M. W., & Finley, S. (2010). Children's struggles with the writing process: Exploring storytelling, visual arts, and keyboarding to promote narrative story writing. *Multicultural Education*, 18(1), 33-42.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2011). Sustained attention in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1372–1384. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0231\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0231))
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Eisenberg, S. L., & Guo, L.-Y. (2013). Differentiating children with and without language impairment based on grammaticality. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 44(1), 20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0089](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0089)
- Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes* 8, 177–204. <https://doi.org/10.1080/01638538509544613>
- Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1249–1260. DOI: 10.1044/jslhr.4205.1249

- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The story telling handbook for primary Englishlanguage teachers*. London: British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tell-it-again-storytelling-handbookprimary-english-language-teachers>
- Engel, S. (1995). *The stories children tell*. New York: Freeman.
- Ergül, C., Özgür Yılmaz, Ç., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Eriksson, J., Vogel, E. K., Lansner, A., Bergström, F., & Nyberg, L. (2015). Neurocognitive architecture of working memory. *Neuron*, 88, 33-46. DOI: 10.1016/j.neuron.2015.09.020
- Ersin, S. (2024). 36-79 Aylar arasında tipik ve atipik dil gelişimi gösteren Türkçe-Almanca iki dilli çocukların anlatı becerilerinin makro yapısal düzeyde incelenmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Evereklioglu, G. (2024). 5-7 yaş konuşma sesi bozukluğu olan çocukların anlatı becerileri, sözel çalışma bellekleri ve psikososyal özelliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Fazio, B. B., Naremore, R. C., & Connell, P. J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(3), 611-624. DOI: 10.1044/jshr.3903.611
- Feagans, L. V., & Farran, D. C. (1994). The effects of daycare intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 503-523. <http://dx.doi.org/10.1177/016502549401700307>.
- Fecica, A. M., & O'Neill, D. K. (2010). A step at a time: Preliterate children's simulation of narrative movement during story comprehension. *Cognition*, 116(3), 368-381. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.05.014>
- Fenesi, B., Sana, F., Kim, J. A., & Shore, D. I. (2015). Reconceptualizing working memory in educational research. *Educational Psychology Review*, 27(2), 333-351. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9286-y>

- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–48. DOI: 10.1111/desc.12019
- Fichman, S., & Altman, C. (2019). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(1), 123–142. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0054
- Fichman, S., & Altman, C. (2023). Disfluencies in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with and without Developmental Language Disorder (DLD). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 38(4), 307–331. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2204511>
- Finneran, D. A. Francis, A. L. Leonard, L. B. (2009). Sustained attention in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52, 915–929. DOI:10.1044/1092-4388(2009/07-0053)
- Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A., & Morris, R. (2019). Executive functioning and narrative language in children with dyslexia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1127–1138. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0106
- Fivush, R. (1993). Emotional content of parent–child conversations about the past. In C. A. Nelson (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development* (pp. 39–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent–child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 235–251. <https://doi.org/10.1348/026151005X57747>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2000). Differential roles for visuospatial and verbal working memory in situation model construction. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(1), 61–83. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.129.1.61>
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An introduction to language*. Boston: Cengage Learning.

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., IBalčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, ZASPIL, Nr. 56. DOI: <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17. DOI:10.1017/S0142716415000399
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889–904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: the nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics* 27, 513–543. doi: 10.1017/S0142716406060383
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2)
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336–360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 259-272.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C. & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Gibson, E. (1990). *Recency preference and garden path effect*. IN Program of the twelfth annual conference of the cognitive science society, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). TNL-2: Test of Narrative Language-Second Edition. Pro-ed.

- Ginsborg, J. (2006). The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use. In J. Clegg & J. Ginsborg (Eds.), *Language and social disadvantage: Theory into practice* (pp. 9–27). Hoboken, NJ: Wiley
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. Boston University.
- Goldman, S. R., & Varnhagen, C. K. (1986). Memory for embedded and sequential story structures. *Journal of Memory and Language*, 25(4), 401–418. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90034-3](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90034-3).
- Govindarajan, K., & Paradis, J. (2022). Narrative macrostructure and microstructure profiles of bilingual children with autism spectrum disorder: differentiation from bilingual children with developmental language disorder and typical development. *Applied Psycholinguistics*, 43, 1359-1390. DOI:10.1017/S0142716422000406
- Gray, S., Fox, A. B., Green, S., Alt, M., Hogan, T. P., Petscher Y., & Cowan, N. (2019). Working memory profiles of children with dyslexia, developmental language disorder, or both. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 1839–1858. DOI: 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0148
- Greenhalgh, K. S., & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 32(2), 114–125 [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/010\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/010))
- 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. DOI:10.1177/0142723704042369
- Guo, L. Y., Tomblin, J. B., & Samelson, V. (2008). Speech disruptions in the narratives of English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 722-738. doi: 10.1044/1092-4388(2008/051)
- Güler Bülbül, Ö. (2023). Okuma güçlüklerine erken müdahale. A. D. Bilgi ve E. R. Özmen (Ed.), *Okuma güçlüğüne erken müdahale alanları ve müdahale içinde* (s. 149-165). Ankara: Nobel.

- Gürevin, G. (2023). *Farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocukların anlatı becerileri ile çalışma belleği, doğal dil ve ev erken okuryazarlık ortamı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., de Villiers, J., Lee, W., & Liu, X. L. (2018). A narrative evaluation of Mandarin-Speaking children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(2), 345-359. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-16-0367
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 47(3), 647-662. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/050)
- Hassamancıoğlu, U. (2020). *Özgül dil bozukluğu olan çocuklarda sözel çalışma belleği, dil ve dikkat becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayiou-Thomas, M. E., Bishop, D. V., & Plunkett, K. (2004). Simulating SLI: General cognitive processing stressors can produce a specific linguistic profile. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1347-1362. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/101\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/101)).
- Hedberg, N. L., & Westby, C. E. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Hester, E. J. (2010). Narrative correlates of reading comprehension in African American children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorder*, 37, 73-85. https://doi.org/10.1044/cicsd_36_S_73
- Hettiarachchi, S. (2016). The effectiveness of Colourful Semantics on narrative skills in children with intellectual disabilities in Sri Lanka. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/1744629515591410>

- Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L., & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 165-180. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct233oa>
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Huang, T., & Finestack, L. (2020). Comparing morphosyntactic profiles of children with developmental language disorder or language disorder associated with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 29(2), 714-731. doi: 10.1044/2019_AJSLP-19-00207.
- Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166–196). Cambridge University
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, D. L., McGillivray, L. R., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Işıtan, S. (2010). *Normal gelişim gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanılı çocukların anlatı analizine dayalı dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıtan, S., & Doğan, Ö. (2015). İlkokul 1. 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinin öykü anlatma becerilerinin anlatı analizine dayalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 175–186. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2167>.
- Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 104-124.
- İnce, M., (2025). *Okul öncesi dönem öğrenme güçlüğü risk grubu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların öyküleme becerilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- 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*, 496–505. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01274.x
- Jackson, E., Leitaio, S., & Claessen, M. (2016). The relationship between phonological short-term memory, receptive vocabulary, and fast mapping in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(1), 61-73. DOI: 10.1111/1460-6984.12185
- Jackson, E., Leitaio, S., Claessen, M., & Boyes, M. (2020). Working, declarative, and procedural memory in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 63*(12), 4162-4178. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00135
- John, F. C., S. (2001). *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder*. Master's Thesis, Department of Human Development and Applied Psychology, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders, 28*(2), 93. doi.org/10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01
- Jones, S. T. (2015). *Story generation in five school-aged children with language impairment*. Master's Thesis, Brigham Young University, Utah.
- Just, M., & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension. *Psychological Review, 99*, 122-149. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Springer.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*, 177–191. DOI: 10.1044/1058-0360(2006/017)
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 34–49. https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil

- Kanmaz, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öyküleme yoluyla dil becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapa, L. L., Plante, E., Doubleday, K. (2017). Applying an integrative framework of executive function to preschoolers with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 16(8), 2170-2184. doi: 10.1044/2017_JSLHR-L-16-0027.
- Kara, H. (2022). *Öyküleme dili testinin 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*, 39. basım, Ankara: Nobel.
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 319-348. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0104_4
- Kemper, S., Vandeputte, 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. <https://doi.org/10.1177/0261927X95141003>.
- Kim, S., Han, J., & Yim, D. (2021). Relationship between executive function and narrative skills in preschool children. *Korean Journal of Developmental Psychology*, 34(2), 61-86. DOI:10.35574/kjdp.2021.6.34.2.61

- Korecky-Kröll, K., Dobek, N., Blaschitz, V., Sommer-Lolei, S., Boniecki, M., Uzunkaya-Sharma, K., & Dressler, W. U. (2019). Vocabulary as a central link between phonological working memory and narrative competence: Evidence from monolingual and bilingual four-year-olds from different socioeconomic backgrounds. *Language and Speech*, 62(3), 546-569. <https://doi.org/10.1177/0023830918796691>
- Kormos, J., & Trebits, A. (2011). Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance. In P. Robinson (Ed.) *Working memory capacity and narrative task performance* (pp. 267–286). Amsterdam: John Benjamins.
- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 43(4), 395-409. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0018))
- Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., & Vdović Gorup, I. (2020). A comparative macrostructural analysis of narrative discourse in children with typical language development and children with developmental language disorder. *Društvena Istraživanja: Časopis Za Opća Društvena Pitanja*, 29(3), 453-470. <https://doi.org/10.5559/di.29.3.06>
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of the personal experience. In J. Helm, (Ed.), *Essays on the verbal and visual Arts* (pp. 12–44). Seattle: University of Washington.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3–38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: Issues and evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 79-94. doi: 10.1111/1460-6984.12433.

- Larson, V. L., & McKinley, N. L. (1987). *Communication assessment and intervention strategies for adolescents*. Indiana: Thinking
- Lehr, Fran, (1987). Story Grammar. *The Reading Teacher*, 40(6), 550-552.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT
- Leonard, L. B., & Deevy, P. (2004). The comprehension of wh-questions in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 802–815. doi: 10.1044/1092-4388(2004/060).
- Leonard, L. B., Ellis Weismer, S., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 408–428. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/029\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/029)).
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorder*, 33(1), 11-30. doi: 10.1016/s0021-9924(99)00023-4.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1), 123-133. doi: 10.1044/jshr.2801.123.
- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(2), 185-196. <https://doi.org/doi:10.1044/jshr.3002.185>
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868-882 <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425. DOI: 10.1044/jshr.3802.415
- Lindgren, J. (2023). Age and task type effects on comprehension and production of narrative macrostructure: storytelling and retelling by Swedish-speaking children aged 6 and 8. *Frontiers in Communication*. DOI:10.3389/fcomm.2023.1252260

- Logie, R. (1999). State of the art: Working memory. *The Psychologist*, 12(4), 174-179.
- Lum, J. A. G., Ullman, M. T., & Conti-Ramsden, G. (2015). Verbal declarative memory impairments in specific language impairment are related to working memory deficits. *Brain and Language*, 142, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.01.008>.
- Macias, M. M., & Twyman, K. A. (2011). Speech and language development and disorders. In R. G. Voight, M. M. Macias & S. M. Myers (Eds.), *Developmental and behavioral pediatrics* (pp. 201-219). Washington: American Academy of Pediatrics.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory deficits in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences*, 49, 341–347. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.007>
- Mainela-Arnold, E., Evans, J. L., & Coady, J. A. (2010). Explaining lexical-semantic deficits in specific language impairment: The role of phonological similarity, phonological working memory, and lexical competition. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(6), 1742–1756.
- Mandler, J.M. ve Johnson, N. S., (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000012>
- Marini, A. Tavano, A. Fabbro, F. (2008). Assessment of linguistic abilities in Italian children with specific language impairment. *Neuropsychologia*, 46, 2816–2823. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.05.013.
- Marini, A., Gentili, C., Molteni, M., & Fabbro, F. (2014). Differential verbal working memory effects on linguistic production in children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3534–3542. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.031
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The complex relation between executive functions and language in preschoolers with developmental language disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1772. DOI: 10.3390/ijerph17051772

- Marton, K., & Schwartz, R. G. (2003). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 5, 1138–1153. doi: 10.1044/1092-4388(2003/089).
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186-223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: Allyn & Bacon
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting oral personal narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(3), 307–319. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12008>
- Meltzer, J. A., Rose, N. S., Deschamps, T., Leigh, R. C., Panamsky, L., Silberberg, A., Madani, N., Links, K. A. (2016). Semantic and phonological contributions to short-term repetition and long-term cued sentence recall. *Memory & Cognition*. 44, 307–329. <https://doi.org/10.3758/s13421-015-0554-y>
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_04

- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, storytelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539–552. <https://doi.org/10.1044/jshr.3004.539>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE
- Miller, P. J., & Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language* 15(2), 293-315. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Mills, C. E. (2004). *Effects of working memory and presentation condition on narrative production and inferencing skills in children with language-learning impairment*. Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- Mitchell, P. R., & Kent, R. D. (1990). Phonetic variation in multisyllable babbling. *Journal of Child Language*, 17(2), 47-265. doi:10.1017/ S0305000900013751.
- Montgomery, J. W. (2008). Role of auditory attention in the real-time processing of simple grammar by children with specific language impairment: A preliminary investigation. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 43(5), 499–527. DOI: 10.1080/13682820701736638
- Montgomery, J. W., Gillam, R. B., & Evans, J. L. (2016). Syntactic versus memory accounts of the sentence comprehension deficits of specific language impairment: Looking back, looking ahead. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1491-1504. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0325
- Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & Finney, M. C. (2010). Working memory and specific language impairment: An update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American Journal of Speech Language Pathology* 19(1), 78–94. doi: 10.1044/1058-0360(2009/09-0028)
- Montgomery, J. W., Polunenko, A., & Marinellie, S. A. (2009). Role of working memory in children's understanding spoken narrative: A preliminary investigation. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 485-509. <https://doi.org/10.1017/S0142716409090249>

- Montgomery, J.W., & Evans, J. L. (2009). Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 269–288. doi: 10.1044/1092-4388(2008/07-0116)
- Moraleda-Sepulveda, E., & Lopez-Resa, P. (2022). Morphological difficulties in people with developmental language disorder. *Children*, 9(2), 125. doi: 10.3390/children9020125.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647–661. <https://doi.org/10.1086/461427>
- Nalçacı, G. (2022). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ve yürütücü işlevler ile dil özelliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Namlı, Ş. (2023). Pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 67-92.
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139–158. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2498>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University.
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research: Vol. 2* (pp. 9–40). New York: Guilford.
- Newman, R. M., & McGregor, K. K. (2006). Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(5), 1022. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/073))

- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? A response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *American Journal of Play*, 6(1), 55-81.
- Nicolopoulou, A., & Trapp, S. (2018). Narrative interventions for children with language disorders: A review of practices and findings. In A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders* (pp. 357–386). De Gruyter Mouton.
- Nittrouer, S., Lowenstein, J. H., & Holloman, C. (2016). Early predictors of phonological and morphosyntactic skills in second grades with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 143-160. doi: 10.1016/j.ridd.2016.03.020.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287-313. doi: 10.1080/136820310000108133.
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41, 485-510 doi:10.1017/S030500091300007X.
- Norbury, C. F., Tomblin, J. B., & Bishop, D. V. M. (2008). *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*. London: Psychology.
- Norbury, C., Bishop, D., & Briscoe, J. (2002). Does impaired grammatical comprehension provide evidence for an innate grammar module? *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 247-268. doi:10.1017/S0142716402002059
- Norbury, P. R., & Gosse C. R. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating*. (5th Edition) (pp. 25-73). United States of America: Mosby.
- Nott, P., Cowan, R., Brown, M. P., Wigglesworth, G. (2009). Early language development in children with profound hearing loss fitted with a device at a young age: Part II- Content of the first lexicon. *Ear & Hearing*, 30(5), 541-551. DOI: 10.1097/AUD.0b013e3181aa00ea
- O'Neill, D. K., & Shultis, R. M. (2007). The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative. *Developmental Psychology*, 43, 1032–1037. DOI:10.1037/0012-1649.43.4.1032

- Oh, Y., & Yim, D. (2024). The relationship between story comprehension, story grammar production, and executive function in preschool-age Korean-English bilingual children with and without vocabulary delay. *Communication Sciences & Disorders* 29(2), 211-235. <https://doi.org/10.12963/csd.240004>
- Owens, R. E. (2015). *Language development: An introduction*, (9th ed). Pearson Education.
- Owens, R. E., Farinella, K. A., & Metz, D. E. (2021). *İletişim bozukluklarına giriş* (S. Topbaş & B. Havuk, Çev.). İstanbul: Mirket.
- Owens, R. E., Farinella, K.A., & Metz, D. E. (2015). *Introduction to communication disorders a lifespan evidence-based perspective* (5th ed.). England: Pearson.
- Papaeliou, C. F., Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2015). Association between story recall and other language abilities in schoolchildren with ADHD *Journal of Attention Disorders*, 19(1), 53-62. DOI: 10.1177/1087054712446812
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. DOI:10.1598/RRQ.38.1.3
- Paris, S. G., & Mahoney, G. J. (1974). Cognitive integration in children's memory for sentences and pictures. *Child Development*, 45, 633–642.
- Paul, R. (2001). Assessment and Intervention. In P. Rhea, C. Norbury, & C. Gosse (Eds.), *Language disorders from infancy through adolescence* (2nd editio). Elsevier.
- Pearce, W. M., James, D. G. H., & McCormack, P. F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 24(8), 622–645. <https://doi.org/10.3109/02699201003736403>
- Pearce, W. M., McCormack, P. F., & James, D. G. H. (2003). Exploring the boundaries of SLI: Findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325–334. <https://doi.org/10.1080/0269920031000080019>
- Peccei, J. P. (2006). *Child language: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Pence Turnbull, K. L., & Justice, L. M. (2017). *Language development from theory to practice* (3. Edition). New Jersey: Pearson.

- Peristeri, E., Baldimtsi, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2020). The impact of bilingualism on the narrative ability and the executive functions of children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 85, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105999>
- Pesco, D., & Kay-Raining Bird, E. (2016). Perspectives on bilingual children's narratives elicited with the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 1–9. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000387>.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4), 207–220. <https://doi.org/10.1177/1525740109353937>.
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17(2), 433-455. doi: 10.1017/s0305000900013854.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937-948. DOI:10.1037/0012-1649.30.6.937
- Pham, A. V., & Hasson, R. M. (2014). Verbal and visuospatial working memory as predictors of children's reading ability. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(5), 467-477. DOI:10.1093/arclin/acu024
- Pham, T. A. V. (2021). *The role of working memory and linguistic knowledge on language performance*. Doctoral Dissertation, The University of Western Ontario Institute of Health and Rehabilitation Sciences, Ontario.
- Piştav Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 293-305.

- Plym, J., Lahti-Nuuttila, P., Smolander, S., Arkkila, E., & Laasonen, M. (2021). Structure of cognitive functions in monolingual preschool children with typical development and children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3140-3158. doi: 10.1044/2021_JSLHR-20-00546.
- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 178–190. doi: 10.1044/0161-1461(2006/020).
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H., & Spencer, A. (2009). *Linguistics: An introduction* (2. Edition). United Kingdom: Cambridge University.
- Rall, J., & Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story comprehension from the protagonist's point of view. *Developmental Psychology*, 36, 202–208. DOI:10.1037/0012-1649.36.2.202
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381–405. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90003-9](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90003-9)
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29(3), 596–606. DOI:10.1037/0012-1649.29.3.596
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading & Writing*, 23(6), 627-644. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>.
- Reich, H. H., & Roth, H.-J. (2004). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger- HAVAS 5.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, Where Are You?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/s0093-934x\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/s0093-934x(03)00101-9)
- Renfrew, C. (1969). *The bus story*. Oxford: Author.
- Rennecke, L., Ronniger, P., Petermann, F., & Melzer, J. (2019). Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioural difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *Journal of Communication Disorders*, 80, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.006>

- Reuterskiöld, C., Hansson, K., & Sahlen, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 733-744. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.04.010.
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E., & Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179>
- Roseberry-McKibbin, C., & Hegde, M. N. (2015). *An advanced review of speech-language pathology: Preparation for the praxis and comprehensive examination*. U.S.A: Pro Ed.
- Roth, F. P. (2009). *Emergent literacy and language development*. New York: The Guilford.
- Roth, F. P., & Worthington, C. K. (2019). *Treatment resource manual for speech-language pathology* (6th ed.) San Diego: Plural.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistics and narratives connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257-277. <https://doi.org/10.1177/002246699603000303>
- Rudek, D. J., & Haden, C. A. (2005). Mothers' and preschoolers' mental state language during reminiscing over time. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 523-549. DOI:10.1353/mpq.2005.0026
- Saaristo-Helin, K., Kunnari, S., & Savinainen-Makkonen, T. (2011). Phonological development in children learning Finnish: A review. *First Language*, 31(3), 342-363. <https://doi.org/10.1177/0142723710396793>.
- Saban-Dülger N. S. (2021). Morfosentatik gelişim. E. F. Ünsal, N. Saban-Dülger (Ed), *Çocuğun dil serüveni 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* (2. Baskı) içinde, (s. 343-354). Ankara: Nobel.
- Sarıyer, M. N. (2022). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda dil becerilerinin ve çalışma belleğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Schaughency, E., Suggate, S., and Reese, E. (2017). Links between early oral narrative and decoding skills and later reading in a New Zealand sample. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 22, 109–132. doi: 10.1080/19404158.2017.1399914
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education & Development*, 21(3), 293-317 <http://dx.doi.org/10.1080/10409281003680578>.
- Schmidt, C. R., & Paris, S. G. (1978). Operativity and reversibility in children's understanding of pictorial sequences. *Child Development*, 49, 1219–1222.
- Schmidt, C.R., Paris, S.G., & Stober, S. (1979). Inferential distance and children's memory for pictorial sequences. *Developmental Psychology*, 15, 395–405.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)*. Retrieved from <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>.
- Schraeder, T., Quinn, M., Stockman, I. J., & Miller, J. (1999). Authentic assessment as an approach to preschool speech-language screening. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 195–200. DOI:10.1044/1058-0360.0803.195
- Scionti, N., Zampini, L., Marzocchi, G. M. (2023). The Relationship between narrative skills and executive functions across childhood: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 10, 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324–339. doi: 10.1044/jslhr.4302.324.
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Güler, S. (2019, Kasım). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öyküleme ve zihin kuramı performanslarının incelenmesi*. 1. Uluslararası Katılımlı Özgül Öğrenme Güçlüğü Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Seçkin Yılmaz, Ş. (2023). Bir öğrenen olarak çocuk. A. Doğanay Bilgi & E. R. Özmen (Eds.), *Okuma güçlüklerine erken müdahale* içinde (s. 3-30). Ankara: Nobel.

- Seigneuric, A., Ehrlich, M.-F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13(1-2), 81–103. <https://doi.org/10.1023/A:1008088230941>
- Selvi-Balo, S. (2021). *Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerilerinin Main-Tr aracılığıyla karşılaştırılması: Uzaktan çevrimiçi değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education & Development*, 19, 27–44. DOI:10.1080/10409280701838710
- Shah, P., & Miyake, A. (1996). The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.125.1.4>
- Sharwood Smith, M. (2017). Working with working memory and language. *Second Language Research*, 33(3), 291–297. <https://doi.org/10.1177/0267658317719315>
- Sheng, L., & McGregor, K. K. (2010). Object and Action Naming in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(6), 1704. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0180\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0180))
- Sheng, L., Shi, H., Wang, D., Hao, Y., & Zheng, L. (2020). Narrative production in Mandarin-speaking children: Effects of language ability and elicitation method. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 774–792.
- Silva, M. J., & McCabe, A. (1996). Vignettes of the continuous family ties: Some Latino American traditions. In A. McCabe (Ed.), *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories* (pp. 116–136). New York: McGraw-Hill.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157–191). Cambridge: MIT.

- Smith, D., Schlaepfer, P., Major, K., Dyble, M., Page, A.E., Thompson, J., ... Migliano, A. B. (2017). Cooperation and the evolution of hunter-gatherer storytelling. *Nature Communications*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-017-02036-8>
- Snow C., Burns M., & Griffin P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy.
- Snow, C. E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116–138). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 1–25). Baltimore: Brookes.
- Snowling, M. & Hulme, C. (1994). The development of phonological skills. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 346(1315), 21-27. doi: 10.1098/rstb.1994.0124.
- Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills cognitive development. *Cognitive Development*, 11(3), 443-465. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(96\)90013-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(96)90013-1)
- Srinivas, R. (2009). *Teaching young learners: A handbook for English language teachers*. Hyderabad, India: Orient Black Swan.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80. DOI:10.1007/s10643-005-0024-4
- Stein, N. R., & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 179–213). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood: Albex.
- Stockman, I. J. (1996). The promises and pitfalls of language sample analysis as an assessment tool for linguistic minority children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(4), 355–366. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2704.355>.

- Stoel-Gammon C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38(1), 1–34. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000425>
- Stokes, S.F., Wong, A.M., Fletcher, P., & Leonard, L.B. (2006). Nonword repetition and sentence repetition as clinical markers of specific language impairment: the case of Cantonese. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 219-36. doi: 10.1044/1092-4388(2006/019)
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B., & Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407–418. DOI: 10.1044/jslhr.4102.407
- Stuss, D. T., & Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63(3), 289-298. doi: 10.1007/s004269900007.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sung, K. (2022). Oral narrative development of Mandarin Chinese dual language immersion learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3242-3257. DOI: 10.1080/13670050.2022.2039895
- Swanson, H. L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, 33, 551–566. doi: 10.1177/002221940003300604.
- Şahin, F. M. (2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment: Final results. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 111-138). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Taşdaban, M. (2024). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocuklarda biçim-sözdizimsel dil özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tayyare, B. Ç. (2020). *Serebral palsili çocukların yönetici işlev düzeylerinin değerlendirilmesi ve nöro-geribildirim uygulamalarının etkinliğinin incelenmesi*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Toparlı, R., Karataş, T., & Vural, H. (2001). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım bilgileri*. Sivas: Seyran.
- Topbaş, S. (2017). Konuşma ve dilin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195–216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Ukrainetz, T. A., & Gillam, R. B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(4), 883-898. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0133\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0133))
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: *The procedural deficit hypothesis*. *Cortex*, 41(3), 399–433. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4).
- Ullman, M. T., Earle, F. S., Walenski, M., & Janacek, K. (2019). The neurocognition of developmental disorders of language. *Annual Review of Psychology*, 71, 389–417. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011555>
- Ünsal, M. E., & Saban-Dülger, N. S. (Ed.). (2020). *Çocuğun dil serüveni* (1.Baskı). Ankara: Nobel.
- Vale, D., & Feunteun, A. (1995). *Teaching children English: An activity based training course*. Cambridge: Cambridge University
- Van der Lely, H. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from grammatical SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-59. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.002.

- Van Dongen, R. & Westby, C. (1986). Building the narrative mode of thought through children's literature. *Topics in Language Disorders*, 7, 70–83. DOI: 10.1097/00011363-198612000-00009
- Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquière, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1857–1870. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>.
- Veneziano, E., & Nicolopoulou, A. (Eds.). (2019). *Narrative, literacy and other skills: Studies in intervention*. Amsterdam: John Benjamins.
- Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., & Oshchepkova, E. (2020). The relationship between executive functions and language production in 5–6-year-old children: Insights from working memory and storytelling. *Behavioral Sciences*, 10(2), 52. doi: 10.3390/bs10020052
- Verhagen, J., & Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology* 141, 65–82. doi: 10.1016/j.jecp.2015.06.015
- Vogindroukas, I., Miliatzidou, R., & Tsouti, L. (2020). Personal narrative skills of Greek children of typical development in the age of 10 years. *Open Access Library Journal*, 7(10), 1–20. <https://doi.org/10.4236/oalib.1106882>
- Volkers, N. (2018). Diverging views on language disorders: Researchers debate whether the label developmental language disorder should replace specific language impairment. *The ASHA Leader*, 23(12), 44–53. doi: 10.1044/leader.FTR1.23122018.44
- Vugs, B., Cuperus, J., Hendriks, M., and Verhoeven, L. (2013). Visuospatial working memory in specific language impairment: a metaanalysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2586–2597. doi: 10.1016/j.ridd.2013.05.014
- Vugs, B., Knoors, H., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2017). Executive function training in children with SLI: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy* 33(01), 47–66.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT.

- Wagner, L. & Hoff, E. (2013). Handbook of Psychology. In Irving B. Weiner, Richard M. Lerner, M. Ann Easterbrooks, Jayanthi Mistry (Eds.), *Language development* (pp. 173-196). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development, 14*, 473–495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00312.x>
- Wang, Q., & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children’s narratives. *Child Development, 71*, 1329–1346. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00231>
- Welch-Ross, M. K. (1995). Developmental changes in preschoolers’ ability to distinguish memories of performed, pretended, and imagined actions. *Cognitive Development, 10*, 421–441. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90005-5)
- Wen, Z. (2015). Working memory in second language acquisition and processing: The phonological/ executive model. In: Wen Z, Borges Mota M, and McNeil A (eds) *Working memory in second language acquisition and processing* (pp. 41–63). Bristol: Multilingual Matters.
- Westby, C. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157–232). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Westby, C. E. (1991). Learning to talk—talking to learn: Oralliterate language differences. In C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 334–357). Eau Claire, WI: Thinking.
- Westerveld, M. (2020). *Global TALEs- A brief overview*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=TmS_oFPZmLI
- Westerveld, M., & Claessen, M. (2021). International Association for the Study of Child Language Conference. *Developing and Piloting the Global TALEs Protocol for Eliciting Children’s Personal Narratives around the World*. <https://youtu.be/Z953AnVN7hE>

- Westerveld, M., Lyons, R., Nelson, N., Chen, K., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F., Gillon, G., Kwar, K., & Kuvač Kraljević, J. (2022). Global TALES feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. *Plos One*, 17(8), e0273114. DOI: 10.1371/journal.pone.0273114
- Whaley, J. F., (1981). Story grammars and reading instruction. *The Reading Teacher*, 34(7), 762-770.
- Williams, S. E., & Horst, J. S. (2014). Goodnight book: Sleep consolidation improves word learning via storybooks. *Front Psychol*, 5, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00184
- Yang, H. C., & Gray, S. (2017). Executive function in preschoolers with primary language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(2), 379-392. doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0267
- Yaşar Gündüz, E. (2024). *7-10 Yaş aralığındaki Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren çocukların kişisel anlatı becerilerinin global Tales-TR aracılığıyla değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Ege, P., (2015). Down sendromu olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 17-41.
- Zahn R., & Martin, R. C. (2024). The role of input vs. output phonological working memory in narrative production: Evidence from case series and case study approaches. *Cognitive Neuropsychology*, 41(1-2), 70-92. DOI: 10.1080/02643294.2024.2366467
- Ziegler, F., Mitchell, P., & Currie, G. (2005). How does narrative cue children's perspective taking? *Developmental Psychology*, 41, 115-123. DOI:10.1037/0012-1649.41.1.115

EKLER



Ek 1. Etik Komisyonu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.04.2024-E.928798



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-928798
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

19.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Deniz UYGUN'un, Doç.Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'nin** danışmanlığında yürüttüğü *"Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **26.03.2024** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 580

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 2. Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı Puanlama Tablosu

Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı Puanlama Tablosu

A1 Öykü Yapısı Puanlama Tablosu

Öykü Dilbilgisi	Kabuledilebilir (Çocuğun birimden puan alması için birini söylemesi yeterli)	Puan
Karakter 1	Zürafa/ Adam/ Erkek çocuk (ya da herhangi bir hayvan) Zamir kullanımı kabul edilmez.	0 1
Karakter 2	Fil/ Kadın/ Kız Çocuk (ya da herhangi bir hayvan) Zamir kullanımı kabul edilmez.	0 1
Dekor	Yüzme havuzu Topu vardı/ top oynuyorlar/top oynamak istiyorlar	0 1
Başlatıcı Olay	Top suya/havuz/kuma/çamura düşer Top sudadır Topu görürler	0 2
İçsel Tepki	Biri/ her ikisi topu almak ister Fil "bak ne oldu", "ne yapacağım" vb söyler Fil üzgündür ("yüzmeye gitmek istiyor, isterler" kabul edilmez)	0 1
İçsel Plan	Zürafa topu almaya karar verir/ düşünür.	0 1
Girişim	Zürafa havuza atlar/topa doğru yüzer/topu almayı dener (zürafa amaç dışında yüzer; zürafa suya düşer kabul edilmez)	0 2
Sonuç	Zürafa topu alır/ topu file verir (fil topu zürafaya verir/fil topu alır ve ona verir kabul edilmez)	0 2
Zürafanın tepkisi	Zürafa mutlu olur/ gülümser/gurur duyar Zürafa rica ederim der Zürafanın dişleri takırdar/ üşür/ ıslaktır	0 1
Filin Tepkisi	Fil mutlu olur/ harikadır/ teşekkür eder Fil topu kucaklar (topu alır/tutar kabul edilmez)	0 1
Her ikisi veya bilinmeyen tepkisi	Onlar mutludur (tepki karakter 1 ve 2 nin yerine geçecek şekilde kodlanabilir, toplam 2 tepkiden fazlası olamaz)	0 1
Toplam Ham Puan		
Standart Puan		

Öykü Yapısı puanlama anahtarı, bu öykülerde her bir birim olarak neyin sayılması gerektiğini belirtir. Üç öykü yapısı ögesi, "temel" birimler olarak kabul edilir: Başlatıcı Olayı, Girişim ve Sonuç. Bu nedenle 1 yerine 2 puan alır.

Ek 3. Araştırmaya Katılım Ebeveyn Davet Mektubu

Sayın Ebeveyn,

Bu, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir araştırmaya davettir. Araştırmanın konusu Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir. Araştırmaya katılmak isteyen ebeveynlerimize kliniğimizde ayrıntılı bilgilendirme yapılacaktır. Katılımınızı rica ediyoruz.

Sayın Ebeveyn,

Bu, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yürütülen bir araştırmaya davettir. Araştırmanın konusu Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir. Araştırmaya katılmak isteyen beş yaş çocuğu olan ebeveynlerimize kreş ve gündüz bakımevimizde ayrıntılı bilgilendirme yapılacaktır. Katılımınızı rica ediyoruz.

Ek 4. Ebeveyn Onam Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 19/04/2024 tarih / E. 928798 sayı ile izin alınan ve Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi ve araştırmacı Deniz Uyğun tarafından yürütülen "Tipik Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan 5 Yaş Çocukların Anlatı Becerileri ve Çalışma Belleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup size ve çocuğunuza ait kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Okul öncesi dönem çocukların hafızaları ve hikâye anlatma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı, bir ilişki varsa birbirini nasıl etkilediği bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.
Araştırmanın Yöntemi	Çocukların hafızaları ve hikâye anlatma becerileri ile ilgili yapılan çalışmadan aldıkları puanlar sayısal verilere dönüştürülecektir. Bu verilere bakılarak hafızanın ve hikâye anlatma becerilerinin birbirini nasıl etkilediği ve değiştirdiği incelenecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	8 AY 13.04.2024-31.12.2024
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	Okul öncesine devam eden 60 öğrenci
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlar
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Ses kaydı alınacaktır. Alınan ses kayıtları şifreleme yöntemi ile korunacak ve çalışmanın bitiminde imha edilecektir.

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

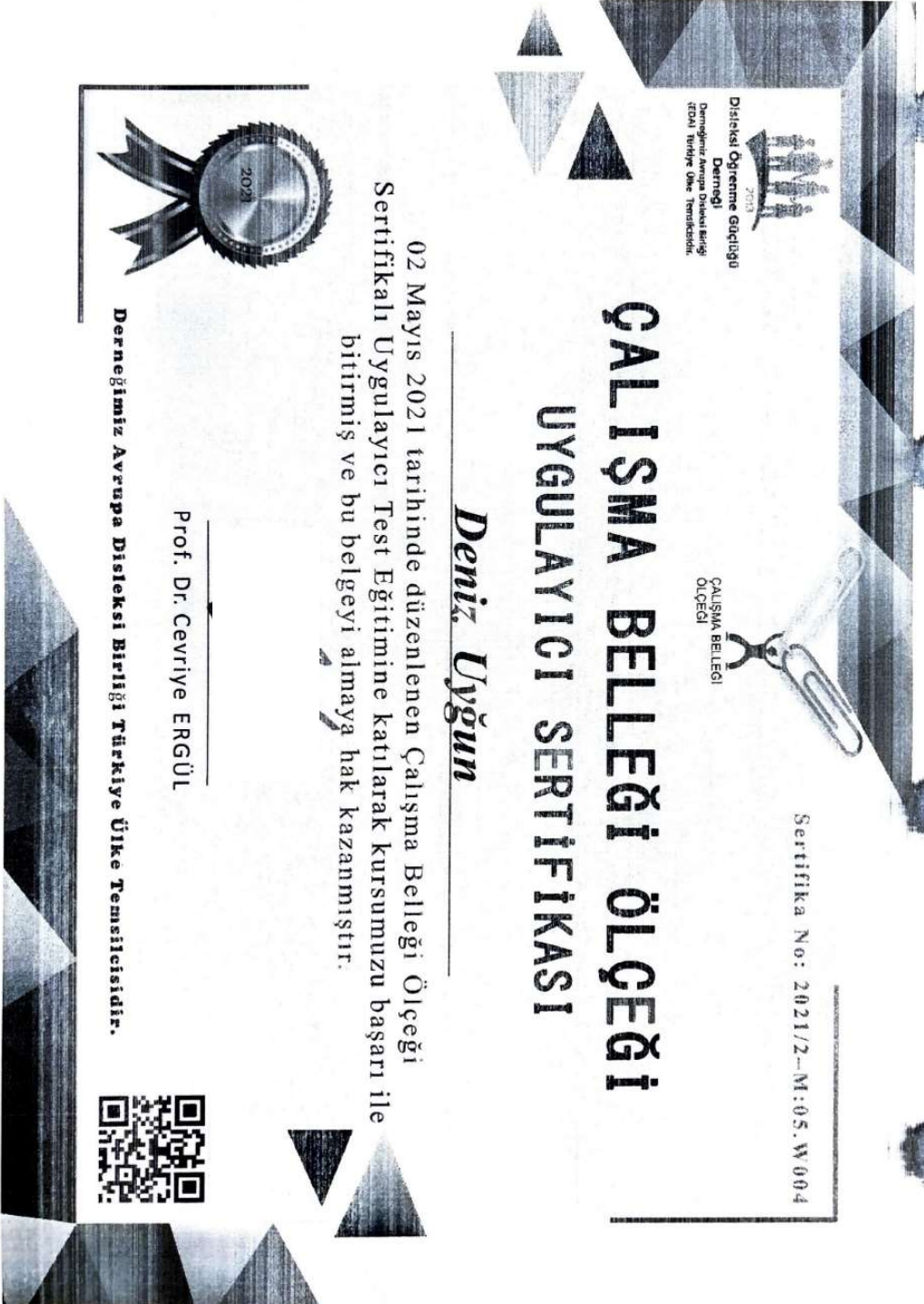
Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya veli olarak davet edildim. Bu çalışmaya çocuğumun katılmasını kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında benim ve çocuğumun kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ve çocuğuma ait verilerin kullanımına, yapılacak uygulamaların ses kayıtlarının alınmasına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında benim ve çocuğumun kişisel bilgilerinin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile çocuğumun katılmasına izin veriyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Adı ve Soyadı	Arzu Doğanay Bilgi	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		02.04.2024

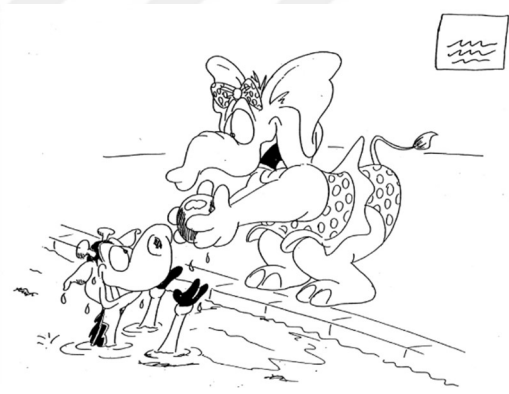
Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar İçin Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek 5. ÇBÖ Uygulayıcı Sertifikası



Ek 6. Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı A1 Öykü Seti



Ek 7. Öyküyü Oluşturma Örnekleri

Zürafa ve fil. Denizin kenarında toplar varmış. Fil, fil toplarla çok oynamayı seviyomuş. Toplara birini alayım derken topların aldığı biri suya düşmüş. Sudan sona zürafa denize girmiş. Topu alayım derken Topu alabilmiş ve file vermiş. Fil bu duruma çok sevinmiş. Sona fil ona sarılmış topa.

Bir zürafa varmış. Zürafa arkadaşı fili görmüş. Top oynarlarken top çamura düşmüş. Sona da zürafa denize atlayıp topu almış. Sona da topu file vermiş. Ve birlikte oynamışlar.

Bir gün iki fil varmış. Bu fillerin ikisi de kardeş olmuş. Her gün kahvaltısını yapıp beraber okuluna gidermiş. Sonra da top bir tane göle düşmüş. Bahçede top oynarken bir tane gölün içine düşmüş. Ondan sonra bir erkek fil onu almak için yola koyulmuş. Ondan sonra kız fil çok mutlu olmuş. Sonra da beraber çok mutlu mutlu top oynamışlar.

Göydüm ya. Fil göydüm. Bide zürafa. Denizi görmüşler, tatildeler. Sonra zürafa yüzüyomuş. Aaa ben bu filmi istiyodum. Eveet, büyüyo. Sonra top vermişti. Sonra çıkmış zürafa. Fil de topu almış, kaçıyomuştı.

Şimdi napıcam? Görüyom yer, bunlar da inek mi? Bi de bunları, bunlar ne ki? Sonra da bunlar, bunlar bağıyorlar. Sonra ağlıyo. Sonra da bunu turtarıyo. Niye ki şimdi? Bilmiyom ki başka.

Fil zudade. Top su vadı. Sonra düşmüş zudade havuza. Sonra bi topu verdi. Sonra topu ver dedim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...