İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANLATI VE DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Sırma Nur ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir 2026

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANLATI VE DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Sırma Nur ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

İşitme Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Nisan 2026

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sırma Nur ARSLAN'ın "İşitme Kayıplı Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Dil ve Anlatı Becerilerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezi 12.03.2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		Ünvanı Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Danışman)	**:**	Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE	
Üye	**:**	Prof. Dr. Murat DOĞAN	
Üye (Başkan)	**:**	Doç. Dr. Şaziye Seçkin YILMAZ	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANLATI VE DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Sırma Nur ARSLAN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

İşitme Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Nisan 2026

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE

Bu çalışma, Türkçe konuşan 6–8 yaş aralığındaki 30 koklear implantlı (Kİ) çocuk ile 30 tipik gelişim gösteren (TGG) akranın dil ve anlatı becerilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda katılımcılar, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) ve Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı'nın Türkçe uyarlaması (MAIN-TR) kullanılarak değerlendirilmiştir. TODİL kapsamında Resim–Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, İfade Edici Sözcük Dağarcığı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı ve Biçimbilgisel Tamamlama alt testleri uygulanmış; MAIN-TR'de ise Anlatma ve Tekrar Anlatma görevlerinden elde edilen anlatılar öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama soruları açısından incelenmiştir.

Veriler, R (sürüm 4.5.1) kullanılarak kantil regresyon ve Spearman korelasyon analizleri ile çözümlenmiştir. Bulgular, Kİ'li çocukların hem TODİL hem de MAIN-TR kapsamındaki tüm ölçümlerde, dağılımın farklı kantillerinde (.25, .50, .75) TGG akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük performans sergilediklerini göstermiştir. Bu farklılıklar TODİL'in tüm alt testlerinde ve MAIN-TR'nin tüm anlatı bileşenlerinde tutarlı biçimde ortaya çıkmıştır. Ayrıca kronolojik yaş ve işitme yaşının dil ve anlatı performansının bazı boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, ancak bu ilişkiler tüm değişkenlerde gözlenmemiştir.

Sonuç olarak, bulgular Kİ'li çocukların dilin farklı bileşenleri ile anlatı becerilerinde yaygın ve çok boyutlu güçlükler yaşadığını göstermekte; bu durum, müdahale süreçlerinde dil ve anlatı becerilerinin birlikte ve sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı, Koklear implant, Anlatı değerlendirmesi, TODİL, MAIN-TR.

ABSTRACT

COMPARISON OF NARRATIVE AND LANGUAGE SKILLS BETWEEN CHILDREN WITH HEARING LOSS AND TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

Sırma Nur ARSLAN

Department of Special Education

Programme in Hearing Impairment Education

Graduate School of Anadolu University, April 2026

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Duygu BÜYÜKKÖSE

This study aimed to compare the language and narrative skills of 30 Turkish-speaking children with cochlear implants (CI) and 30 typically developing (TD) peers aged 6–8 years. Participants were assessed using the Turkish version of the Test of Language Development–Primary: Fourth Edition (TOLD-P:4) and the Turkish adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN-TR). The TOLD-P:4 subtests included Picture Vocabulary, Relational Vocabulary, Word Description, Sentence Comprehension, Sentence Repetition, and Morphological Completion, while MAIN-TR involved Tell and Retell tasks analyzed in terms of macrostructure components (story structure, structural complexity, internal state terms, and comprehension questions).

Data were analyzed using R (version 4.5.1) through quantile regression and Spearman correlation analyses. The findings indicated that children with CI performed significantly lower than TD peers across all measures of both TOLD-P:4 and MAIN-TR at different quantiles (.25, .50, .75). These differences were consistently observed across all TOLD-P:4 subtests and all narrative components of MAIN-TR. Spearman correlation analyses further showed that chronological age and hearing age were positively associated with some dimensions of language and narrative performance; however, these relationships were not observed across all variables.

Overall, the findings demonstrate that children with CI experience widespread and multidimensional difficulties in both language and narrative abilities, highlighting the importance of systematically supporting both language components and narrative skills in intervention processes.

Keywords: Hearing loss, Cochlear implant, Narrative assessment, TODİL, MAIN-TR.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yalnızca akademik değil, mesleki gelişimime de önemli katkılar sunan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE'ye teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süreci boyunca bana yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp; araştırmayı sorgulayan bir bakış açısıyla ele almayı, özgün düşünmeyi ve daima farklı olanı aramayı öğretmiştir. Sürekli iletişim hâlinde olduğumuz bu süreçte, beni her zaman daha iyisini yapmaya teşvik etmiş ve akademik yolculuğumda yol gösterici olmuştur. Kendisine, bu çalışmanın her aşamasına kattığı değer ve emek için minnettarım.

Çalışmanın bilimsel niteliğinin güçlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayan tez izleme jüri üyelerim Prof. Dr. Murat DOĞAN ve Doç. Dr. Şaziye Seçkin YILMAZ'a teşekkür ederim. Tez sürecinde sundukları yapıcı geri bildirimler, çalışmamı daha derinlemesine ele almama ve geliştirmeme olanak sağlamıştır.

Bu çalışmada kullanılan değerlendirme araçlarının temin edilmesi ve kullanım sürecinde katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Semra Selvi BALO ve Doç. Dr. Orhan Selçuk GÜVEN'e teşekkür ederim.

Meslek hayatıma ilk başladığım yıllardan itibaren birlikte çalışma fırsatı bulduğum, yüksek lisans sürecim boyunca anlayışı ve desteğiyle her zaman yanımda olan Uzman Özel Eğitim Öğretmeni Hatice BAYRAM'a teşekkür ederim. Mesleki gelişimime sağladığı katkıların yanı sıra, bu süreçte gösterdiği destek ve sağladığı kolaylıklar benim için oldukça kıymetli olmuştur.

Yüksek lisans sürecim boyunca her koşulda maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme teşekkür ederim. Özellikle bu sürecin zorlu anlarında yanımda olan, bu mesleği seçmemden itibaren beni her zaman yüreklendiren ve hayallerimin peşinden kararlılıkla gitmem gerektiğini bana hatırlatan canım anneme en içten teşekkürlerimi sunarım. Bugün bulunduğum noktada, onun koşulsuz desteğinin ve bana duyduğu inancın payı büyüktür. Araştırma sürecim boyunca bu yolculukta bana kesintisiz destek sağlayan ablam Betül Nur ARSLAN'a ve sevgili arkadaşım Neslihan KAYA'ya teşekkür etmek isterim.

20/04/2026

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Sırma Nur ARSLAN

20/04/2026

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından özetin İngilizce çevirisi ve metnin gramer kontrolünde destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sırma Nur ARSLAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR DİZİNİ xi

ŞEKİLLER DİZİNİ xii

KISALTMALAR DİZİNİ xiii

1 GİRİŞ 1

1.1 Sorun 3

1.2 Amaç 4

1.3 Önem 5

1.4 Varsayımlar 5

1.5 Sınırlılıklar 5

1.6 Tanımlar 6

2 ALAN YAZIN 8

2.1 Anlatının Tanımı 8

2.2.1 Anlatının Temel Bileşenleri 8

2.2.2. Anlatının İşlevleri 9

2.2.3 Anlatı Dönemleri ve Gelişimi 10

2.2.3.1 Erken Çocukluk (2–5 yaş) 10

2.2.3.2 Okul Öncesi Dönem (5–7 yaş) 11
2.2.3.3 İlkokul ve Ergenlik (7–18 yaş) 11
2.2.3.4 Yetişkinlik ve Toplumsal Bağlam 11
2.2.4. Çocuklarda Öykülemeye Dayalı Anlatım 12
2.2.5 Alanyazında Türkçe'de Yapılan Çalışmalar 14
2.2.6 Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Anlatı Temelli Yaklaşımlar 18
2.2.7 İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil Becerileri 20
2.2.8 İşitme Kayıplı Çocuklarda Anlatı Becerileri 23
3 YÖNTEM 29
3.1 Araştırma Modeli 29
3.2 Evren ve Örneklem 29
3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı 31
3.3.1 Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) 32
3.3.2 Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı (MAIN-TR) 32
3.3.3 Katılımcı Bilgi Formları 34
3.4 Veri Analizi 35
3.4.1 Kantil (Quantile) Regresyon 35
3.4.2 Bootstrap XY (Paired Bootstrap) Yöntemi 35
3.5 Uygulamanın Güvenirliği 36
3.6. Etik 37
4 BULGULAR 38
5 SONUÇ ve TARTIŞMA 51
5.1 Sonuç 51
5.2 Tartışma 52
6 ÖNERİLER 62
KAYNAKÇA 62

EKLER

ÖZ GEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Anlatı Gelişim Dönemleri 12

Tablo 3.1 Tipik Gelişim Gösteren ve İşitme Kayıplı Çocukların Demografik Özellikleri 30

Tablo 4.1 TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi) Testi Betimsel İstatistikler 38

Tablo 4.2 MAİN-TR (Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı) Betimsel İstatistikler 39

Tablo 4.3 IK Grubunda Değişkenler Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları 41

Tablo 4.4 MAIN-TR Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi 43

Tablo 4.5 TODİL Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi 47

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1 TGG ve İK Gruplarının MAIN-TR Anlatı Ölçümlerine Ait Kantil Dağılımları 46

Şekil 4.2 TGG ve İK Gruplarının TODİL Ölçümlerine Ait Kantil Dağılımları 49

KISALTMALAR DİZİNİ

İK : İşitme Kayıplı

Main-tr : Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı

Max : Maksimum

Min : Minimum

Ort. : Ortalama

SH : Standart Hata

SS : Standart Sapma

TGG : Tipik Gelişim Gösteren

Todil : Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi

1 GİRİŞ

Anlatı, bireylerin deneyimlerini zaman, mekân ve nedensellik bağlamında organize ettiği temel bir iletişim biçimidir. Bireyin sadece dilsel sembolleri ardışık olarak sıraladığı bir eylem değil, deneyimlerini zaman, mekân ve nedensellik bağlamında organize ettiği üst düzey bir bilişsel süreçtir (Bruner, 1991; Georgakopoulou, 2015). Tipik gelişim gösteren çocuklar bu beceriyi doğal sosyal etkileşimler yoluyla edinirken, işitme kayıplı çocuklar duyusal girdideki eksiklikler nedeniyle dilsel girdiye erişimde sınırlılıklar yaşamaktadır. İşitme kaybı, dilsel girdinin niteliğini etkileyerek kelime bilgisinin yanı sıra bu bilgilerin bir bütünlük içinde sunulmasını sağlayan organizasyon becerilerini de sınırlandırabilmektedir (Tucci vd, 2016; Boons vd., 2013). İşitsel sinyale erişimdeki güçlükler veya işitme cihazı/koklear implant aracılığıyla gelen sinyalin işlemleme maliyeti, çocuğun bilişsel kaynaklarını sürekli olarak "duymaya" ve "kodlamaya" harcamasına neden olmaktadır. Bu durum, Bilişsel Yük Teorisi (Cognitive Load Theory) bağlamında açıklandığında, işitme kayıplı bireylerin dinleme eforuna (listening effort) ayırdıkları aşırı zihinsel enerjinin, anlatı kurgulama, olay örgüsünü planlama ve neden-sonuç ilişkilerini sürdürme gibi daha derin bilişsel işlemler için gereken kaynakları tükettiği görülmektedir (Uchida vd., 2019; Walker vd., 2023). Sonuç olarak, işitme kaybı, dilsel girdiyi sınırlayarak sadece kelime bilgisini değil, bu bilgiyi kullanarak oluşturulacak makroyapısal organizasyonu da sınırlandırmaktadır.

Bir hikâyenin küresel organizasyonunu ve hiyerarşik düzenini ifade eden "makroyapı", anlatı becerisinin temelini oluşturmaktadır. Hikâye grameri olarak da adlandırılan bu yapı; başlangıç durumu, girişim, içsel tepki, plan, eylem ve sonuç gibi evrensel bileşenleri içermektedir. Makroyapının inşası, çocuğun epizodik belleğindeki bilgiyi çağırmasını, hikâyenin hedefini zihninde tutmasını ve olayları bu hedefe götürecek şekilde stratejik olarak sıralamasını gerektirir. Bu süreç, "Yürütücü İşlevler" (Executive Functions) ile de ilişkilidir. Özellikle planlama (planning) ve çalışma belleği (working memory), makroyapı üretiminin bilişsel motorlarıdır. Çocuk, hikâyenin sonunu planlarken, aynı zamanda mevcut cümleyi üretmeli ve bir önceki olayı belleğinde aktif tutmalıdır (Arfé vd., 2015; Cowan, 2014).

İşitme kayıplı çocuklarda, işitsel yoksunluğun getirdiği bellek sınırlılıkları ve sıralama (sequencing) güçlükleri, hikâye şemasının kesintiye uğramasına, olaylar arasındaki nedensellik bağlarının zayıflamasına ve anlatının parça parça, kopuk bir yapı

sergilemesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda, işitme kayıplı çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesi, dil ve biliş arasındaki bu karmaşık etkileşimi ortaya koyabilecek hassasiyette araçların kullanımını zorunlu kılmaktadır.

MAIN'in makroyapı analizi; çocuğun olayları sadece listeleme (betimleme) düzeyinde mi kaldığını, yoksa olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak bütüncül bir hikâye (sentez) mi oluşturduğunu ortaya koyar. Ayrıca, karakterlerin zihinsel durumlarına yapılan atıfların (Mental State Terms) analizi, çocuğun Zihin Kuramı (Theory of Mind) gelişiminin anlatıya yansımasını görme imkânı tanır ki bu alan, sosyal izolasyon riski taşıyan işitme kayıplı çocuklar için kritik bir gelişimsel göstergedir (Maviş vd., 2020). İşitme kayıplı çocuklarda gözlemlenen dil ve biliş sorunlarının, anlatı becerilerine yansıması sadece dilsel çıktının zayıflığı ile açıklanamaz; bu durum, bilginin işlenmesi ve organize edilmesi sürecindeki niteliksel farklılıklarla ilişkilidir. Araştırmalar, işitme kayıplı çocukların hikâye anlatımlarında, hikâyenin "Giriş" ve "Sonuç" gibi somut bileşenlerini ifade etmede başarı gösterseler de "İçsel Tepki" (karakterin hissettiği), "Plan" (karakterin ne yapmayı düşündüğü) ve "Girişim" gibi bilişsel çıkarım ve soyutlama gerektiren makroyapı bileşenlerinde tipik gelişim gösteren akranlarının gerisinde kaldıklarını göstermektedir (Boons vd., 2013; Walker vd., 2023). Bu eksiklikler, çocuğun çalışma belleği kapasitesindeki sınırlılıklarla güçlü bir korelasyon göstermektedir.

Akademik literatürde anlatı, dil kullanımının önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir; bir hikâye anlatmak, konuşucunun "burada ve şimdi" olanın ötesine geçerek, zihinsel temsiller aracılığıyla soyut bir kurgu yaratması gerektirir. Bu süreç, sadece kelime dağarcığı veya cümle bilgisi gibi dilsel bileşenlerin varlığıyla açıklanamaz; aksine, bu bileşenlerin tutarlı bir bütünlük (makroyapı) içinde bir araya getirilmesini sağlayan çalışma belleği, dikkat kontrolü, planlama ve yürütücü işlevler gibi merkezi bilişsel mekanizmaların birlikte kullanımına dayanır (Gagarina vd., 2019; Hipfner-Boucher vd., 2014). Dolayısıyla çocukluk döneminde anlatı becerilerinin gelişimi, dilsel yetkinliğin yanı sıra bilişsel olgunlaşmanın ve zihinsel organizasyon kapasitesinin de doğrudan bir yansımasıdır.

İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde genellikle standartlaştırılmış testler kullanılmaktadır. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL), çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini; sözcük bilgisi, dilbilgisel

yapıların kullanımı ve dil anlama süreçleri gibi farklı dil bileşenleri açısından değerlendiren standartlaştırılmış bir ölçme aracıdır.

Ancak bu tür testler, çocuğun sahip olduğu dilsel envanteri bir hikâye kurgusu içinde ve iletişimsel bağlamda nasıl kullandığına dair sınırlı bilgi sunmaktadır. Çocuğun kelimeleri tanımlayabilmesi, olay örgüsü oluşturma performansını tam olarak yansıtmayabilmektedir (Pisoni ve Geers, 2000; Uchida vd., 2012; Walker vd., 2023; Stein ve Glenn, 1979; Arfé vd., 2015; Cowan, 2014; Topbaş ve Güven, 2017).

Bu çalışmada, anlatı becerilerinin makroyapısal özelliklerini ve hikâye grameri bileşenlerini değerlendirmek amacıyla Çok Dilli Anlatı Değerlendirme Aracı (Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN) kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, işitme kayıplı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların anlatı becerilerini karşılaştırarak, işitme kaybının anlatının makroyapısal organizasyonu üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, standart dil testi ile anlatı analizi araçlarının birlikte kullanılması yoluyla, işitme kayıplı çocukların dilsel bilgilerini işlevsel bir anlatı bağlamına ne düzeyde aktarabildiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir (Gagarina vd., 2012; Maviş vd., 2020; Boons vd., 2013; Walker vd., 2023).

1.1 Sorun

İşitme kaybı, çocuklarda dinleme becerilerini olumsuz etkileyerek dil ve konuşma becerilerinin gelişimde gecikmelere neden olabilmektedir. Bu gecikmeler yalnızca kelime ya da cümle düzeyindeki performansı değil, dili bir bütün hâlinde kurgulama ve anlam ilişkilerini mantıklı bir çerçevede aktarma gibi anlatı becerilerini de etkilemektedir. Araştırmalar, koklear implantlı çocukların hikâye anlatırken olayların sırasını kurma, neden–sonuç ilişkilerini belirtme, zamir, bağlaç ve zaman ifadelerini doğru kullanma, sözcük çeşitliliğini artırma ve yan tümce üretme gibi alanlarda tipik gelişen akranlarına göre daha fazla güçlük yaşadığını göstermektedir (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016; Boons vd., 2013; Majorano vd., 2024; Pae vd., 2009). Ancak bazı çalışmalar, implantın erken dönemde kullanılmaya başlanmasının ve alıcı dil becerilerinin güçlü olmasının bu farklılıkları azaltabildiğini ve gelecekteki anlatı performansını önemli ölçüde etkilediğini bildirmektedir (Nittrouer vd., 2012; Klein ve Wie, 2015). Alanyazındaki bu bulgular, koklear implantlı çocukların dil becerilerinin oldukça değişken olduğunu ve tek bir gelişim deseninin olmadığını göstermektedir.

Türkiye'deki araştırmalar, koklear implantlı çocukların anlatı becerilerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırmada öyküleme ögelerine odaklamıştır (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016). Türkçe konuşan işitme kayıplı çocuklarda dilin standart testlerle ölçülmesi ve anlatıların makro yapılarının aynı örneklem üzerinde birlikte değerlendirildiği kapsamlı ve karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Anlatı becerileri ve dil becerilerinin değerlendirilmesinin uzmanların hedeflerini bilimsel verilere dayalı olarak belirlemesine, öğretmenlerin sınıf içi destek ve uyarlamaları daha etkili biçimde planlamasına ve ailelerin çocuklarının dil anlatı gelişimini daha yakından ve bilinçli bir şekilde izlemesinde önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Koklear implantlı çocukların dil ve anlatı becerilerini standart testler ve anlatı analizleriyle birlikte değerlendiren karşılaştırmalı çalışmalara hem ulusal hem de uluslararası alanyazında ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, işitme kaybı yaşayan çocukların dil becerileri ile anlatının makro yapı özelliklerinin tipik gelişim gösteren akranlarından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, işitme kayıplı çocukların dil performanslarının yanı sıra öyküleme sürecinde olay örgüsü, karakter ve durum bilgisi ile neden–sonuç ilişkilerini içeren makro düzey anlatı unsurlarını nasıl kullandıkları ve bu alanlarda güçlük yaşayıp yaşamadıkları incelenmiştir. Koklear implantlı çocukların değişkenlerinin TODİL ve MAIN-TR testleri üzerinde ilişkileri incelenmiştir.

1. Koklear implantlı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasında TODİL alt testlerinden elde edilen dil becerileri puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Koklear implantlı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasında MAIN-TR anlatım (tell) görevinde elde edilen anlatı makro yapı puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Koklear implantlı çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasında MAIN-TR tekrarlı anlatım (retell) görevinde elde edilen anlatı makro yapı puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Koklear implantlı çocuklarda kronolojik yaş, implantasyon yaşı ve işitme yaşı ile dil becerileri (TODİL) ve anlatı becerileri (MAIN-TR) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Bu çalışma, erken okul yıllarında (6–8 yaş) dil ve okuryazarlık temellerinin hızla şekillendiği kritik dönemde, koklear implantlı (Kİ) çocukların dil ve anlatı profillerini tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırarak alanyazındaki belirgin bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de Kİ'li çocukların anlatı ve çekirdek dil bileşenlerinin (biçim–içerik–kullanım) aynı örneklemde, standardize araçlarla bütüncül biçimde incelendiği çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, tek dilli Türkçe konuşan çocuklara odaklanması ve yaşa özgü performans göstergeleri sunması bakımından önem taşımaktadır.

Kuramsal düzeyde çalışma, dilin farklı bileşenleri ile anlatının üst-dilsel boyutlarını birlikte ele alarak, dil–anlatı etkileşimini tek eksende değil çok düzlemli bir çerçevede değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Yöntemsel açıdan, Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL) ile MAIN-TR'nin birlikte kullanılması hem dil becerilerinin güvenilir taranmasını hem de anlatının ekolojik geçerliliği yüksek görevlerle çözümlenmesini sağlamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, ileride müdahale çalışmalarına aktarılabilir, tekrarlanabilir bir değerlendirme şablonu sunmaktadır.

Uygulama boyutunda bulgular; uzmanlara hedef belirleme süreçlerinde, uzman ve öğretmenlerin sınıf içi desteklerinde (öykü haritaları, görsel ipuçları, sıralı anlatım etkinlikleri) ve aile rehberliğinde (ev içi anlatı rutinleri, ortak kitap okuma) açısından fikir sunacaktır. Erken tanı–müdahale öyküsü olan çocuklarda farkların nerede ortaya çıktığını göstermek, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulmasında farkındalık oluşturması beklenmektedir. Böylece klinik, eğitim ve aile temelli uygulamaların birlikte güçlendiği, sürdürülebilir bir destek yaklaşımına katkı sunmak amaçlanmıştır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada aile ve öğretmenden alınan bilgilere göre koklear implantlı çocuklarda işitme kaybı dışında ek tanıların (zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü, duygusal-davranışsal bozukluk vb.) yer almadığı kabul edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda da dil, konuşma, süreğen hastalık ve duygusal

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubu, 30 koklear implant kullanan işitme kayıplı ve 30 tipik gelişim gösteren 6-8 yaş arasındaki tek dilli çocuklar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

İletişim: Ortak bir sembol sistemi aracılığıyla anlamın paylaşıldığı, bilginin karşılıklı olarak yapılandırıldığı ve sosyal bağlamda gerçekleşen dinamik bir etkileşim sürecidir (West ve Turner, 2020).

Dil: Üzerinde uzlaşılmış sesler, işaretler/semboller ve sözcüklerden oluşan; iletişimi mümkün kılan kural örgüsüne sahip bir dizgedir (Vardar, 1982; Baykoç ve Arı, 1992).

Konuşma: Dilin sesli işaretler yoluyla somutlaşmış kullanım biçimidir; seslerin eklemlemesiyle gerçekleşir (Özbay, 2006; Konrot ve Levent, 1991).

Dilin bileşenleri: Dil; yapı, anlam ve kullanım boyutlarının bir arada işlediği bütüncül bir sistemdir. Bu sistemin anlaşılabilmesi için biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç temel bileşen üzerinden ele alınmaktadır.

- Biçim (form): Fonoloji–morfoloji–sentaks bütününü kapsar.
- İçerik (semantik): Sözcük ve kavram anlamları.
- Kullanım (pragmatik): Dilin bağlama ve iletişim niyetine uygun işlevsel kullanımı (Bloom ve Lahey, 1978; Crystal, 1987).

Tipik gelişim gösteren (TGG) çocuk: Tipik gelişim gösteren çocuk, herhangi bir gelişimsel yetersizlik ya da özel gereksinim tanısı bulunmayan ve gelişim alanlarında akranlarıyla benzer özellikler gösteren çocuk olarak ifade edilmektedir (Ar ve Sertkaya, 2024).

İşitme kaybı: işitsel sistemde meydana gelen bir yetersizlik sonucu sesin algılanmasını ve işlenmesini kısmen ya da tamamen engelleyen; iletim tipi, sensörinöral ya da miks türlerde görülebilen bir durumdur. İşitme kaybının dil edinimi üzerindeki etkisi; kaybın derecesi, başlama zamanı ve erken müdahale olanaklarına bağlı olarak değişmektedir (Yoshinaga-Itano, 2003; Moeller, 2000; Niparko vd., 2010).

Prelingual–perilingual–postlingual dönem: İşitme kaybının dil edinimi öncesinde (prelingual), edinim sürecinde (perilingual) ya da edinim sonrasında (postlingual) başlaması, bireyin dil çıktılarının niteliğini belirleyen kritik bir ayrım olarak ele alınmaktadır (Sharma ve Dorman, 2006; Kral ve Sharma, 2012).

Koklear implant (Kİ): Ağır-çok ağır sensörinöral işitme kaybında kokleaya yerleştirilen elektrot dizisi ve harici konuşma işlemcisinden oluşan, işitsel uyarımı elektriksel olarak ileten cerrahi işitme teknolojisi (Sharma vd., 2005).

İşitme yaşı: İlk işitme cihazı/Kİ takıldığı yaş ve cihazlı geçirilen süre; işitsel deneyimin toplam süresini ifade eder ve dil çıktılarıyla ilişkilidir (Geers vd., 2017).

Anlatı (narrative): Bireyin gerçek ya da kurgusal olayları zamansal ve nedensel bağlarla örgütleyerek bir bütün halinde ifade ettiği söylem türüdür. Deneyimin anlamlandırılmasına hizmet eder (Bruner, 1991; Labov ve Waletzky, 1967).

Anlatının makro yapısı: Olay örgüsü, serim–düğüm–çözüm, tema ve nedensel bağlar gibi bütünsel örgütlenme öğeleri; "öykü dilbilgisi" kavramıyla tanımlanır (Stein ve Glenn, 1979; Schneider vd., 2006).

Öykü dilbilgisi (story grammar): Başlatıcı olay, içsel tepki, amaç/plan, girişimler ve sonuç bileşenlerinden oluşan kurgusal iskelet (Schneider vd., 2006).

TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi): TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi): 4;0–8;11 yaş aralığındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendiren, norm referanslı ve bireysel olarak uygulanan bir dil testidir. Test dokuz alt testten oluşmakta olup Türkiye'nin yedi bölgesinden 23 şehirde toplam 1.252 çocuk üzerinde yürütülen çalışmalarla standardize edilmiştir (Topbaş ve Güven, 2017).

MAIN-TR (Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı-Türkçe): 3–10 yaş çocuklarda model öykü, tekrar anlatım ve anlatım aşamalarından oluşan; dört paralel resimli öykü seti içeren anlatı ölçme aracı (Gagarina vd., 2012, 2019; Haman vd., 2015; Lindgren, 2018).

Erken tanı ve müdahale: İşitsel yetersizliğin yaşamın ilk dönemlerinde güvenilir ölçümlerle belirlenmesini ve bu belirlemeyi izleyen süreçte çocuğun gelişimsel zamanlamaya uygun biçimde işitsel girdiye erişimidir. Dilsel deneyimleri en üst düzeye çıkaracak müdahalelerin sistematik olarak başlatılması. (Moeller, 2000; Joint Committee on Infant Hearing [JCIH], 2007)

2 ALAN YAZIN

2.1 Anlatının Tanımı

Anlatılar, bireyin yaşantılarını, olayları ve duygularını belirli bir düzen içinde örgütleyerek aktarmasını sağlayan, zamansal ve nedensel ilişkilerce örülen bir söylem biçimi olarak ele alınmaktadır. Bruner'e göre anlatı, deneyimlerin yapılandırılması, anlamlandırılması ve sosyal etkileşimlerin düzenlenmesinde zihnin temel örgütleme biçimlerinden biridir (Bruner, 1991). Dilbilimsel yaklaşımlar anlatıyı, metinsel örgütlenme ve işlevsel kullanım boyutlarıyla tanımlamaktadır. Labov ve Waletzky'ye (1967) göre anlatılar, olayların zaman içinde ilerlediği bir yapı ile anlatıcının olaylara ilişkin değerlendirmesini birlikte içerir ve bu özellikler anlatı çözümlemelerinde temel alınır. Bu çerçevede, gündelik bir "kaza" anlatısında olayın oluşu (olay dizisi) ve anlatıcının buna yüklediği anlam (değerlendirme) ayrı ayrı tanımlanmaktadır.

Psikoloji literatürü, anlatıyı bilişsel ve duygusal süreçlerle eklemleyerek açıklamaktadır. Birey olayları kronolojik düzenler, nedensel bağlar kurar ve öznel değerlendirmelerini dile getirmektedir. Anlatı, zihinsel şemaların ve özdüzenlemenin bir aynası hâline gelir (Bruner, 1991). Schneider ve diğerleri (2006), anlatının, sohbetten farklı olarak planlı bir yapı ile nedensel/zamansal bağları görünür kıldığını vurgular. Bu nedenle anlatı üretimi, basit cümle kurulumunun ötesinde, bilişsel esneklik ve üstbilişsel izleme gerektiren karmaşık bir süreçtir.

2.2.1 Anlatının temel bileşenleri

Anlatıların; olay örgüsü, karakterler, zaman ve mekân, tema ile olaylar arasındaki neden–sonuç ilişkilerinin bir araya gelmesiyle yapılandırılan çok boyutlu dilsel ve bilişsel yapılar olduğu bilinmektedir. Olayların başlangıçtan sona uzanan nedensel bir çizgide örgütlenmesi anlatının tutarlılığını desteklemektedir. Karakterlerin eylemleri, amaçları ve duyguları anlatısal ilerlemenin temel taşıyıcıları olarak işlev görmektedir. Zaman ve mekân unsurları anlatının bağlamını oluştururken, tema anlatıya yön veren üst anlam çerçevesini belirlemektedir. Bu yapısal bileşenler arasındaki neden–sonuç ilişkileri ise anlatının anlamlı ve bütünlüklü biçimde kurulmasını mümkün kılmaktadır (Labov ve Waletzky, 1967; Bruner, 1991; Genette, 1980; Hudson ve Shapiro, 1991).

- **Olay örgüsü:** Başlangıç–gelişme–sonuç çizgisi boyunca olayların sıralı ve nedensel bağlarla örgütlenmesi, anlatının tutarlılığını sağlar (Labov ve Waletzky, 1967).
- **Karakterler:** Eylemleri, amaçları ve duyguları anlatısal ilerlemenin taşıyıcılarıdır; karakter dinamikleri aynı zamanda sosyal bilişin yansımalarını içerir (Bruner, 1991).
- **Zaman ve mekân:** Anlatının bağlamını kurar, atmosferi belirler ve anlamın yorumlanışını etkiler (Genette, 1980).
- **Tema:** Anlatıya yön veren üst fikir; değerlendirme bileşeniyle yakın ilişkilidir (Labov ve Waletzky, 1967).
- **Neden–sonuç ilişkileri:** Olaylar arasındaki mantıksal bağları kurarak anlam inşasını mümkün kılar (Hudson ve Shapiro, 1991).

2.2.2. Anlatının işlevleri

- **Deneyimlerin paylaşımı ve sosyal etkileşim:** Anlatılar, bireylerin yaşantılarını başkalarıyla paylaşmalarını ve sosyal ilişkileri düzenlemelerini sağlar (Bruner, 1991). Çocuk anlatıları; karakterler arası ilişkilerin kurgulanışı ve duygusal tepkilerin ifadesi üzerinden sosyal becerilere dair ipuçları sunar.
- **Anlamlandırma:** Olaylar arasındaki ilişkileri kurmak, dünyayı daha öngörülebilir ve anlamlı kılar (Bruner, 1991).
- **Bilişsel/dilsel gelişim:** Sözdizimsel çeşitlilik, kelime dağarcığı ve anlatısal tutarlılık; dil ve bilişin ilerleyişinin göstergeleridir (Hudson ve Shapiro, 1991). McCabe ve Peterson (1991), çocukların anlatılar yoluyla geçmişi yapılandırıp geleceğe ilişkin beklentilerini de ifade ettiklerini gösterir.
- **Sosyal–kültürel aktarım:** Anlatılar, kültürel normların, değerlerin ve kolektif hafızanın kuşaklar arası taşınmasında merkezi bir araçtır (Bamberg, 2005).

Anlatısal yetkinlik yaşla birlikte basitten karmaşığa evrilir: küçük çocukların kısa, olay sıralı anlatıları; okul çağıyla birlikte neden–sonuç bağları, değerlendirme ve tematik tutarlılıkla zenginleşir (McCabe ve Peterson, 1991; Hudson ve Shapiro, 1991). Dil girdisinin niceliği ve niteliği bu gelişimi hızlandırır; düzenli ortak kitap okuma gibi

etkileşimler, kronolojik sıralama ve karakterlerin içsel durumlarını betimleme becerilerini güçlendirir (Dickinson ve Tabors, 2001).

Anlatı, bireyin yaşantıları, olayları ve durumları dil aracılığıyla bir bütünlük içinde aktarmasını ifade eden geniş bir üst kavram olarak ele alınmaktadır (Bruner, 1991). Bu çerçevede kişisel deneyimler, açıklayıcı anlatılar veya hayal ürünü kurguların tümü anlatı kapsamında değerlendirilebilmektedir. Öyküleme ise anlatının bileşenini oluşturur ve özellikle başlangıç, gelişme ve sonuç gibi belirgin bir hikâye şemasına dayanan olay örgüsünü içermektedir. Karakterler, hedefler, neden–sonuç ilişkileri ve sonuçlar gibi yapısal bileşenler öykülemenin temel unsurlarıdır. Her öyküleme bir anlatıdır ancak her anlatı öyküleme niteliği taşımamaktadır. Bu ayrım, araştırmalarda hangi becerinin değerlendirildiğinin netleştirilmesi açısından önemli bulunmaktadır. Çocukluk döneminde öyküleme becerisinin değerlendirilmesi anlatı becerilerinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Selvi- Balo ve Maviş, 2025).

2.2.3 Anlatı dönemleri ve gelişimi

Anlatı gelişimi, bireylerin yaşam boyu süren bilişsel, dilsel ve sosyal süreçlerinin etkileşimiyle ilerleyen dinamik bir süreçtir. Erken çocuklukla birlikte başlayan bu süreç, deneyimlerin düzenlenmesi, anlamlandırılması ve paylaşılması yoluyla bireyin dünyayı yapılandırma biçimini yansıtmaktadır. Bruner (1986), anlatının çocukların yalnızca dil edinimini değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri ve bilişsel şemaları organize etmede temel bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Anlatı gelişimi yaşla birlikte artan yapısal karmaşıklık ve içerik zenginliğiyle dikkat çeker. Hudson ve Shapiro (1991) ise anlatıdaki bu ilerlemenin belleğin işlevselliği, dilsel yeterlilik ve sosyal çevrenin ortak etkisiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

2.2.3.1 Erken çocukluk (2–5 yaş)

İlk dönemlerde çocukların anlatıları genellikle basit olay sıralamalarına dayalıdır. Nelson'un (1996) belirttiği gibi, bu dönemde çocuklar deneyimlerini "önce–sonra" gibi zaman belirteçleri kullanarak aktarmaktadır. "Önce parka gittik, sonra salıncağa bindim" gibi anlatılar bu yaş grubunun tipik özelliklerini sergilemektedir. Ancak bu anlatılar bağlamsal bütünlükten yoksundur ve karakterlerin duygularına veya niyetlerine yer vermekte sınırlıdır (Peterson ve McCabe, 1983; Westby ve Culatta, 2016). Ebeveyn–çocuk etkileşimleri, özellikle kitap okuma, hikâye paylaşma ve açık uçlu sorular yöneltme, anlatının yapısal bütünlüğünü ve içeriksel çeşitliliğini artırmaktadır. Fivush ve

arkadaşlarının (2006) çalışması, çocuğun hikâyedeki karakterlerin duygularını açıklamasına fırsat veren diyalogların empati gelişimi ve neden–sonuç bağlarını kurma becerisini güçlendirdiğini göstermektedir.

2.2.3.2 Okul öncesi dönem (5–7 yaş)

Okul öncesi yıllarda anlatılar, daha olgun bir yapıya kavuşmaktadır. Bamberg (1997), bu dönemdeki çocukların anlatılarında "başlangıç–gelişme–sonuç" örgüsünün belirginleştiğini ve olayların mantıksal bağlarla düzenlendiğini belirtir. Çocuklar artık karakterlerin duygularını, hedeflerini ve çatışmalarını da dile getirmektedir. Bu yaşlarda kullanılan dilsel öğelerin çeşitlenmesi de dikkat çekici olmaktadır. Berman ve Slobin'in (1994) aktardığı üzere, bağlaçların ("çünkü", "ama"), zaman zarflarının ("ertesi gün") ve kip eklerinin ("-miş", "-ecek") daha sık kullanılması, anlatılara hem dilsel hem bilişsel derinlik kazandırmaktadır. Hayali ögelerin ("Bir ejderha varmış...") anlatılarda yer almaya başlaması, çocuğun gerçek ile kurmaca arasındaki ayrımı fark etmeye başladığını göstermektedir.

2.2.3.3 İlkokul ve ergenlik (7–18 yaş)

İlkokul çağında anlatı becerileri bilişsel ve dilsel gelişimle birlikte belirgin bir sıçrama göstermektedir. McCabe ve Peterson (1991), bu dönemde çocukların olayları nedensel bağlarla ilişkilendirdiğini, karakterlerin içsel motivasyonlarını betimlediğini ve anlatılarında yapısal tutarlılığa ulaştığını belirtmektedir. Berman ve Nir-Sagiv (2007), çocukların bağlaçlar, dolaylı anlatım ve daha karmaşık cümle yapılarıyla anlatılarını çeşitlendirdiğini, yazılı anlatının gelişmesiyle birlikte paragraf düzeni ve ana fikir oluşturma becerilerinin de güçlendiğini göstermektedir. Ergenlik döneminde ise anlatılar bireyin kimlik gelişimiyle bütünleşmektedir. McAdams (2001), ergenlikte anlatıların "yaşam öyküsü" formuna evrildiğini, benlik kurgusunun geçmiş deneyimlerin yeniden düzenlenmesiyle inşa edildiğini vurgular. Bu dönemde anlatılar yalnızca olay aktarımı değil; duygusal derinlik, varoluşsal sorgulamalar ve kimlik inşasının bir aracı hâline gelmektedir (Habermas ve Bluck, 2000).

2.2.3.4 Yetişkinlik ve toplumsal bağlam

Yetişkinlik döneminde anlatılar, bireysel deneyimlerin ötesinde toplumsal hafıza ve kültürel kimlik aktarımında kritik bir rol üstlenmektedir. McAdams (2001), yetişkinlerin geçmiş deneyimlerini tutarlı öyküler halinde kurgulayarak kimliklerini pekiştirdiklerini

belirtmektedir. Halbwachs (1992), kolektif hafıza bağlamında anlatıların nesiller arası aktarımda temel araç olduğunu, Portelli (1991) ise sözlü tarih çalışmalarının bu işlevi açığa çıkardığını vurgular. Pennebaker ve Seagal (1999), travmatik deneyimlerin anlatı yoluyla dile getirilmesinin psikolojik iyileşmeye katkıda bulunduğunu göstermektedir. Kültürel açıdan ise anlatılar, mitler, efsaneler ve geleneksel hikâyeler aracılığıyla toplumsal değerlerin sürdürülmesini sağlamaktadır. Türk kültüründeki "Dede Korkut" hikâyeleri toplumsal ahlak ve kimlik aktarımının temel araçlarından biridir (Başgöz, 2008). Dijital çağda bloglar, podcast'ler ve sosyal medya hikâyeleri gibi yeni anlatı biçimleri, bireysel ifade alanlarını genişletirken toplumsal etkileşim dinamiklerini de dönüştürmüştür (Riessman, 2008; Page, 2018).

Tablo 2.1

Anlatı Gelişim Dönemleri

Yaş Dönemi	Tipik Anlatı Özellikleri	Dilsel Araçlar	Örnek Anlatı
Erken Çocukluk (2–5 yaş)	Basit olay sıralamaları, bağlamsal bütünlüğün eksikliği, içsel motivasyonların nadiren ifade edilmesi	Zaman belirteçleri ("önce", "sonra")	"Önce parka gittim, sonra kaydım."
Okul Öncesi (5–7 yaş)	Başlangıç–gelişme–sonuç yapısı, karakterlerin hedef ve duygularının dahil edilmesi	Bağlaçlar ("çünkü", "ama"), zaman zarfları, kip ekleri	"Köpeğim kaçtı, onu aradık, sonra bulduk."
İlkokul (7–12 yaş)	Nedensellik kurma, farklı bakış açılarını yansıtma, olay örgüsünde mantıksal tutarlılık	Dolaylı anlatım, bağlaç çeşitliliği, paragraf düzeni	"Kardeşim oyuncağımı aldı, kızdım ama sonra onun da oyuncağı olmadığını anladım."
Ergenlik (12–18 yaş)	Yaşam öyküsü kurgusu, benlik algısı ve kimlik inşası, duygusal derinlik ve içsel sorgulamalar	Karmaşık cümleler, soyut kavramlar, varoluşsal ifadeler	"Lisede başkan seçilmem bana lider olabileceğimi gösterdi."
Yetişkinlik (18+ yaş)	Kimlik bütünlüğü, geçmiş deneyimlerin anlamlandırılması, kültürel aktarım	Anlatısal derinlik, metaforlar, toplumsal bağlam içeren yapılar	"Yeni işimde zorlandım ama bu bana dayanıklılığı öğretti."

Kaynaklar: Başgöz (2008); Bamberg (1997); Berman ve Nir-Sagiv (2007); Berman ve Slobin (1994); Habermas ve Bluck (2000); Halbwachs (1992); McAdams (2001); McCabe ve Peterson (1991); Nelson (1996); Peterson ve McCabe (1983); Pennebaker ve Seagal (1999).

2.2.4. Çocuklarda Öykülemeye Dayalı Anlatım

Anlatı becerileri, gelişimsel bir süreç olarak ele alınmakta ve araştırmacılar tarafından genellikle belirli dönemlere ayrılmaktadır (Işıtan ve Turan, 2014). Çocukların anlatı üretimi, sırasıyla "etiketleme", "listeleme", "bağlantı kurma" ve "sıralama" aşamalarından oluşur. Bu beceriler yaşla birlikte kademeli olarak gelişir ve özellikle okul çağına gelindiğinde daha karmaşık bir yapıya kavuşur. Planlama ve zihinsel örgütleme

gerektiren anlatı, özellikle beş yaş sonrasında daha belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu dönemde çocukların öykü anlatma becerileri, yaşla birlikte aşamalı bir karmaşıklık sergileyerek ilerlemektedir.

Beş yaş civarında çocuklar, kronolojik dizime dayalı, başlangıç–gelişme–sonuç düzenini içeren ve temel bağlamsal tutarlılığa sahip basit öyküler oluşturabilmektedir (Morrow, 1985). Bu öyküler çoğunlukla olayların sırasına dayalıdır ve olay örgüsünde sınırlı bir bütünlük sunmaktadır. Altı yaşına gelindiğinde ise anlatılarda problem durumları, karakterlerin bu problemlere yönelik amaçları, çözüm girişimleri ve mantıksal sonuçlar gibi yapısal unsurlar ortaya çıkmaya başlar (Liles, 1993). Bu gelişim, çocukların bilişsel ve dilsel olgunlaşmasının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Yedi yaş, öykü anlatımında niteliksel bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu yaşta çocuklar yalnızca olayların sıralamasını aktarmakla kalmaz, aynı zamanda karakterlerin içsel niyetlerini, motivasyonlarını ve girişimlerini de öykülerine dahil edebilir hale gelirler (Stein ve Glenn, 1979; Westby, 1991). Bu dönemde sözcük dağarcığındaki artış ve ifade edici dil becerilerindeki ilerleme dikkat çekicidir. Sekiz ve dokuz yaş döneminde ise öykü anlatımı daha derinlik kazanır. Çocuklar bu yaşlarda karakterlerin içsel durumlarını (örneğin inançlar, arzular, duygular) daha net betimleyebilmekte ve bu unsurları öykünün akışıyla tutarlı bir şekilde ilişkilendirebilmektedirler (Berman ve Slobin, 1994). Bu özellik, sosyal bilişin ve dilsel yeterliliğin gelişimine işaret etmektedir.

Yaş grupları ve gelişimsel dönemler ayrıntılı olarak incelendiğinde, çocukların anlatı becerilerinde belirgin farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Tipik gelişim gösteren bebekler, anne karnında işitsel uyaranları algılayabilme yetisi sayesinde konuşma dilini edinme sürecine doğal bir avantajla başlamaktadır. Doğumdan itibaren ebeveyn ile çocuk arasında gerçekleşen jestler, mimikler ve diğer sözsüz iletişim biçimleri, ilerleyen yıllarda gelişecek anlatı becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Öyküleme, bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik beceriler için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Özellikle işitme kayıplı çocuklarda anlatı becerileri; alıcı dil, sözdizimi ve sözcük dağarcığı gibi temel dil bileşenleriyle yakından ilişkili olup okuryazarlık ve akademik performansın güçlü bir yordayıcısı olarak öne çıkmaktadır (Crosson ve Geers, 2001; Klein ve Wie, 2015; Nittrouer vd., 2012; Murri vd., 2015).

Çocuğun doğal iletişim ortamında sergilediği öyküleme örnekleri, değerlendirme süreçlerinin önemli bir parçası olabilmektedir. Bu nedenle dil becerilerinin değerlendirilmesinde, çocukların standartlaştırılmış öyküleme yöntemleri aracılığıyla ortaya koydukları dil örnekleri büyük önem taşır. Öyküleme olayların sıralı biçimde organize edilmesini, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulmasını ve karakterler arası etkileşimlerin anlamlandırılmasını da gözlemleme fırsatı sunar (Berman ve Slobin, 1994; Selvi- Balo ve Maviş, 2025). Çocukların öyküler aracılığıyla sundukları dil örnekleri, dil gelişim evrelerini daha ayrıntılı biçimde değerlendirmeyi mümkün kılarak güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesine katkı sağlar (Nicolopoulou, 2008). Bu bağlamda anlatı ve öyküleme becerisi hem değerlendirme hem de müdahale sürecinde nitelikli bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Peterson ve McCabe, 1991).

Öyküleme, hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve bu yapı temel olarak şu bileşenlerden oluşur:

- **Başlangıç/Giriş:** Ana karakter ve öykü bağlamının tanıtıldığı bölüm.
- **Öyküyü Başlatan Olay:** Karakteri harekete geçiren temel olay.
- **İçsel Tepki:** Karakterin bu olay karşısındaki duygu ve düşünceleri.
- **İçsel Plan:** Karakterin ulaşmak istediği hedef.
- **Girişim:** Karakterin hedefine ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemler.
- **Sonuç:** Karakterin amacına ulaşıp ulaşamadığını gösteren bölüm.
- **Tepkiler:** Hedefe ulaşıldıktan sonra karakterin duygusal durumu (Green ve Klecan-Aker, 2012; Hayward ve Schneider, 2000; Liu ve Qiu 2023; Schneider vd., 2006).

Sonuç olarak, çocukların anlatı becerileri erken yaşlardan itibaren gelişimsel bir çizgide ilermekte, yaşla birlikte yapısal ve içeriksel açıdan giderek daha karmaşık ve bütünlüklü hale gelmektedir.

2.2.5 Alanyazında Türkçe'de yapılan çalışmalar

Araştırmada kullanılacak olan Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı MAIN-TR ile Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi TODİL işitme kayıplı çocuklar kategorisinde yapılan araştırmalarda rastlanılmadığı için bilimsel verilere ulaşılamamıştır. Türkiye'de anlatı becerilerinin dil gelişimi bağlamında incelendiği çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alandaki öncü araştırmalar, çocukların anlatı yapılarının dilbilimsel ve

bilişsel boyutlarını analiz eden Aksu-Koç (1988) ve Küntay (2002) tarafından gerçekleştirilmiş; daha sonraki dönemlerde ise özellikle sosyopragmatik bağlamlar (Özcan, 2005; Akıncı-Oktay, 2007) ve kültürlerarası karşılaştırmalar (Küntay ve Koçbaş, 2009) üzerine odaklanılmıştır. Aksu-Koç (2005), anlatı becerisini sadece basit bir öyküleme yetisi olarak değil, çocuğun gelecekteki akademik yaşantısını doğrudan etkileyen bir temel taş olarak nitelendirmektedir. Bu doğrultuda, anlatı üretmekte güçlük çeken çocukların okul yıllarında beklenen akademik performansı göstermekte zorlanabileceklerine dikkat çekilmiştir. Küntay (2002) farklı yaş gruplarındaki çocukların (3-9 yaş) ve yetişkinlerin (22 yaş ve yukarısı) öykü anlatma becerilerini değerlendirmiştir. Çalışmasında Karmiloff Smith (1981) tarafından yazılan 6 resimden oluşan "Baloon Story"'i kullanmıştır. Çalışmaya katılan kişilerden bu resimlere bakarak öykü anlatmaları istenmiştir. Çalışma sonunda okul öncesi dönem çocuklarının anlatıları öykünün yetişkinlerin anlattığı öykülerden farklı olduğu ve bu farklılığın 7 yaş ve sonrasında azaldığını saptamıştır.

Furman ve Özyürek (2007), Türkçe konuşan çocukların olay aktarımı sırasında dilbilgisel yapıların ve söylem düzenlemesinin nasıl kullanıldığını incelemiştir. Çalışma, çocukların anlatılarında olaylar arası ilişkileri kurarken dilin biçimbilimsel ve sözdizimsel olanaklarından yararlanma biçimlerinin yaşla birlikte geliştiğini göstermiştir. Bu bulgular, anlatıların dil gelişiminin dinamik yönlerini yansıtan ve çocukların dilsel olgunlaşma süreçlerini doğal bağlamda ortaya koyan etkili bir değerlendirme aracı olduğunu desteklemektedir.

Anlatıların yalnızca yapısal değil, aynı zamanda pragmatik ve bağlamsal boyutlarını ele alan çalışmalarda ise anlatı üretiminin sosyal etkileşim bağlamından bağımsız düşünülemeyeceği vurgulanmaktadır. Küntay ve Koçbaş (2009), çocukların anlatılarında dinleyiciye yönelik düzenlemeler, anlatısal tutarlılık ve söylem örgütlenmesi gibi özellikleri incelemiş; anlatı üretiminin kültürel ve etkileşimsel bağlamla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, anlatı becerilerinin yalnızca bireysel dil yeterliliğini değil, aynı zamanda sosyal biliş ve iletişimsel farkındalığı da yansıtan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Maviş ve arkadaşları (2020), çocukların anlatı performanslarını dil gelişimi bağlamında ele alarak anlatı temelli ölçümlerin dil bozukluklarının belirlenmesinde ayırt edici bir değerlendirme alanı sunduğunu belirtmiştir. Çalışmada, anlatı üretiminde kullanılan

sözcük çeşitliliği, sözce uzunluğu ve anlatısal bütünlük gibi ölçütlerin çocukların dil yeterliliklerini yansıtan önemli göstergeler olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Kara ve Arı (2024), anlatı analizlerinin yapılandırılmış dil testlerinden elde edilen verileri tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve çocukların doğal dil kullanımını daha kapsamlı biçimde ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Anlatıların farklı dilsel bağlamlarda değerlendirilmesine odaklanan çalışmalarda ise anlatı üretiminin evrensel ve dile özgü yönleri ön plana çıkmaktadır. Maviş, Tunçer ve Gagarina (2016), çocukların anlatı yapılarının dilsel ve bilişsel bileşenlerini inceleyerek anlatı temelli değerlendirmelerin farklı gelişim profillerini ayırt etmede duyarlı ölçütler sunduğunu göstermiştir. Bu çalışma, anlatı değerlendirmelerinin çocukların dil gelişiminde risk altında olup olmadıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek bütüncül ve işlevsel bir değerlendirme yaklaşımı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe konuşan çocuklarla yürütülen anlatı çalışmaları, anlatıların dil gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesinde güvenilir ve geçerli bir yöntem sunduğunu göstermektedir. Anlatı temelli değerlendirmeler, çocukların sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik becerilerini bütüncül bir çerçevede ele alarak, dil gelişimindeki bireysel farklılıkların ortaya konmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle anlatı değerlendirmeleri, çocuklarla yürütülen dil araştırmalarında ve klinik uygulamalarda önemli bir değerlendirme alanı olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de işitme kayıplı çocuklarla yürütülen çalışmaların odak noktasını; erken müdahale süreçleri, işitsel algı performansı, okuryazarlık becerileri ile alıcı ve ifade edici dil gelişimine yönelik değerlendirmeler oluşturmaktadır (Can ve Kuruoğlu, 2014; Işıtan ve Turan, 2014; Piştav-Akmeşe ve Sezgin-Küçük, 2022; Özkan ve Yücel, 2021). Bu araştırmalar, özellikle koklear implantasyon sonrası sözel dilin niteliği ve akademik beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır (Işıtan ve Turan, 2014).

Arráez-Vera ve arkadaşlarının (2025) sistematik derleme ve meta-analizinde anlatı değerlendirmelerinde yaşa duyarlı ölçütlerin kullanılmasının, özellikle dil gelişiminde risk altında bulunan grupların doğru biçimde tanımlanması açısından kritik olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, anlatı becerilerinin gelişimsel bir süreç izlediği ve yaşa bağlı olarak niteliksel ve niceliksel değişimler gösterdiği gerçeğiyle örtüşmektedir. Anlatı yapısının karmaşıklığı, sözdizimsel çeşitlilik ve anlatısal bütünlük gibi göstergelerin farklı yaş dönemlerinde farklı düzeylerde ortaya çıkması, değerlendirme sürecinde tek tip

ölçütlerin kullanılmasının sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, anlatı değerlendirme araçlarının yaş değişkenini dikkate alacak şekilde yapılandırılması, yalnızca bireysel dil performanslarının doğru biçimde değerlendirilmesini değil, aynı zamanda erken müdahale gereksiniminin belirlenmesini ve uygun eğitimsel düzenlemelerin planlanmasını da desteklemektedir. Dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlardan biri de resimli hikâye kitaplarıdır. Görsel ipuçlarından yararlanan çocuklar, anlatı oluştururken hem dilin pragmatik bileşenlerini sergilemekte hem de bağlama uygun ifadeler geliştirebilmektedir. Araştırmalar, hikâye anlatımlarında bağlaç kullanımının yaşla birlikte arttığını ve bunun dilsel olgunlaşmanın önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, sıralı hikâye kartları çocukların olay örgüsü kurma, zamansal ve mantıksal ilişkiler geliştirme becerilerini ölçmek için kullanılan etkili araçlar arasında yer almaktadır. Arráez-Vera vd. (2025), görsel destekli anlatı görevlerinin, işitme kayıplı çocuklarda hem mikro yapı (sözcük ve sözdizimi) hem de makro yapı (öykü şeması ve tutarlılık) göstergelerini daha görünür kıldığını bildirmektedir.

Selvi-Balo ve Maviş (2025), tek dilli Türkçe konuşan çocukların anlatı becerilerini uzaktan çevrim içi MAIN-TR uygulamasıyla değerlendirdikleri bir çalışmada, tipik gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların anlatı becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Selvi-Balo ve Maviş (2025) tarafından yürütülen güncel bu çalışmada, anlatı temelli ölçümlerin yapılandırılmış testlere kıyasla çocukların gerçek dil kullanımını daha iyi yansıttığını ve klinik grupları ayırt etmede yüksek duyarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, anlatı temelli değerlendirmenin standart testlerde sınırlı biçimde ölçülebilen spontan dil üretimi, bağlam kurma ve anlatısal bütünlük gibi becerileri ortaya koyma açısından güçlü bir araç olduğunu desteklemektedir. Bu yönüyle anlatı değerlendirmeleri, klinik karar süreçlerinde yapılandırılmış testlerden elde edilen verileri tamamlayıcı ve derinleştirici bir rol üstlenmektedir. Bu ayırt edicilik özelliğinin yalnızca yüz yüze değerlendirme koşullarıyla sınırlı kalmaması, anlatı temelli yaklaşımların uygulama alanını genişleten önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Selvi-Balo ve Maviş (2025), anlatı temelli değerlendirmenin çevrim içi uygulama koşullarında dahi güvenilir sonuçlar verebildiğini göstererek dijital ve uzaktan değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğini desteklemiştir. Bu bulgu, özellikle yüz yüze değerlendirme olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda, anlatı temelli ölçümlerin esnek ve erişilebilir bir alternatif sunduğunu

göstermektedir. Aynı zamanda dijital değerlendirme yaklaşımlarının, klinik ve eğitsel uygulamalarda anlatı temelli araçların kullanım alanını genişletebileceğine işaret etmektedir.

2.2.6 Dil gelişiminin değerlendirilmesinde anlatı temelli yaklaşımlar

Anlatı temelli dil değerlendirmesi, bireylerin dil becerilerini doğal iletişim bağlamlarında gözlemlemeye olanak sağlayan ve nitel ile nicel analiz yöntemlerini bir araya getiren bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu yöntem, dilin sözdizimsel, biçimbilgisel, anlamsal ve pragmatik boyutlarını eş zamanlı olarak inceleyerek gelişimsel süreçlerin yanı sıra olası bozuklukların saptanmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Çocukların ürettikleri anlatılar aracılığıyla onların sözdizimsel yapıları kullanma yeterlilikleri, kelime hazneleri, anlatım akıcılığı ve tutarlılığı gibi dilsel göstergeler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Berman ve Slobin, 1994). Anlatılar yalnızca dilsel becerilerin değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal süreçlerin anlaşılmasında da işlevsel bir araç olabilmektedir.

Türkçe konuşan çocuklar üzerinde yürütülen çalışmalar, anlatıların dil gelişiminin değerlendirilmesinde zengin bir veri kaynağı sunduğunu ortaya koymaktadır. Aksu-Koç (1993), Türkçe konuşan çocukların anlatılarının dil gelişimine dair oldukça ayrıntılı ipuçları barındırdığını belirtmiştir. Anlatılar hem çocukların dil becerilerinin nesnel olarak değerlendirilmesinde hem de onların doğal iletişim ortamlarında dili kullanma biçimlerinin gözlemlenmesinde etkin bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Türkçe literatürde, özellikle ölçüt geliştirme odaklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Topbaş ve Güven (2011), Türkçe konuşan çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçütler geliştirmiş ve bu ölçütlerin dil gelişiminin izlenmesinde önemli bir araç olduğunu göstermiştir.

Anlatıların değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri genellikle yapısal ve içeriksel özelliklere odaklanmaktadır. Türkçe konuşan çocuklarla yapılan çalışmalarda, anlatıların sözdizimsel karmaşıklığı, kullanılan kelime çeşitliliği ve anlatısal bütünlüğün incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Aksu-Koç, 1993). Kullanılan ölçütlerin çocukların yaş ve dil gelişim düzeylerine göre değişkenlik gösterebildiği de bilinmektedir. Bu süreçte kullanılan araçlardan biri de resimli hikâye kitapları olduğu bilinmektedir. Görsel ipuçlarından yararlanan çocuklar, anlatı oluştururken hem dilin pragmatik bileşenlerini sergilemekte hem de bağlama uygun ifadeler geliştirebilmektedir.

Araştırmalar, hikâye anlatımlarında bağlaç kullanımının yaşla birlikte arttığını ve bunun dilsel olgunlaşmanın önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, sıralı hikâye kartları çocukların olay örgüsü kurma, zamansal ve mantıksal ilişkiler geliştirme becerilerini ölçmek için kullanılan etkili araçlar arasında yer almaktadır.

Nicel ölçütler de anlatı değerlendirmesinde önemli yer tutmaktadır. Ortalama Sözce Uzunluğu (MLU), Farklı Kelime Sayısı (NDW) ve Toplam Kelime Sayısı (TNW) gibi parametreler dil gelişiminin yaşla birlikte nasıl ilerlediğini gösterebilmektedir. 6–8 yaş arası Türkçe konuşan çocuklarla yapılan bir araştırmada, MLU değerlerinin yaşla birlikte anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve bunun sözdizimsel olgunlaşmayla ilişkili olduğu bulunmuştur. Standartlaştırılmış ölçme araçları arasında Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) ve Narrative Assessment Protocol (NAP) dikkat çekmektedir. ENNI, olay örgüsü karmaşıklığı ve bağlamsal tutarlılık gibi özellikleri sistematik olarak değerlendirirken, NAP daha çok dilbilimsel ve bilişsel boyutlarıyla anlatıları incelemektedir (Heilmann, Miller ve Nockerts, 2010; McCabe ve Peterson, 1991).

Türkçe gibi eklemeli ve serbest sözdizimli dillerde yapılan çalışmalar, anlatıların dilbilimsel analizinde morfolojik karmaşıklığın ve zaman eklerinin kullanım sıklığının yaşla birlikte değiştiğini göstermektedir. Aksu-Koç (1988), Türkçe konuşan çocukların "-miş" ve "-iyor" eklerini kullanımlarının yaşla paralel olarak arttığını ve bunun dilin zamansal organizasyon becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Acarlar (2005) ise SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) yazılımının Türkçe'nin morfolojik yapısına uygun ölçümler sunduğunu ve dil bozukluklarının erken teşhisinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tür araçlar, özellikle işitme kayıplı çocuklar gibi risk grubunda yer alan bireylerde, dil gelişiminin izlenmesi ve müdahale programlarının planlanması açısından kritik öneme sahiptir. Ege (2006), işitme kayıplı çocukların anlatılarında tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha kısa sözce uzunlukları ve daha sınırlı bir kelime çeşitliliği sergilediklerini ortaya koymuştur.

Anlatı temelli değerlendirmeler, çocukların dil gelişiminin ayrıntılı şekilde izlenmesine ve olası bozuklukların erken dönemde tespit edilmesine olanak tanımaktadır. İşitme kayıplı çocuklar gibi dil gelişiminde risk altında bulunan grupların anlatılarının incelenmesi hem dil terapileri hem de eğitim programlarının hedeflerini belirlemede yol gösterici olmaktadır. Anlatılar, bireylerin dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerini doğal bir

bağlamda yansıttığı için, dil değerlendirme sürecinde en etkili yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

2.2.7 İşitme kayıplı çocuklarda dil becerileri

İşitme kaybı olan çocukların dil gelişimi, biyolojik, çevresel ve eğitsel değişkenlerin karşılıklı etkileşimiyle biçimlenen çok boyutlu ve dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dil gelişiminin sağlıklı ilerleyebilmesi büyük ölçüde işitsel girdiye dayanmaktadır. Bu girdinin sürekliliği ile niteliği, dilin alıcı ve ifade edici boyutlarının ediniminde belirleyici rol oynamaktadır. İşitme kaybı, işitsel girdiye erişimi sınırlandırarak dil edinimini doğrudan sekteye uğratmakta olduğu bilinmektedir. Alıcı ve ifade edici dil alanlarında belirgin gecikmelere yol açabilmektedir. Gelişimin kritik dönemlerinde yeterli işitsel deneyimden yoksun kalınması, yalnızca sözel iletişimi değil, aynı zamanda dil temelli bilişsel şemaların ve kavramsal yapıların oluşumunu da olumsuz etkilemektedir (Yoshinaga-Itano, 2003).

Alanyazında, erken tanılama, işitsel cihazlardan yararlanma, erken müdahale hizmetlerine zamanında erişim ve çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamının niteliği, işitme kayıplı çocukların dil gelişimini belirleyen temel etmenler arasında gösterilmektedir (Harrington vd., 2010; Yoshinaga-Itano vd., 1998). Dil gelişiminin seyri yalnızca bu yapısal faktörlerle sınırlı değildir. Çocuğun bilişsel kapasitesi, öğrenme hızı, dikkat ve bellek süreçleri gibi bireysel özellikleri de dil gelişimini anlamlı biçimde etkilemektedir. Ek engel durumlarının varlığı, dil gelişiminde daha belirgin ve kalıcı sınırlılıklarla ilişkilendirilmektedir. İşitme cihazı ya da koklear implant kullanım süresi ve bu cihazlarla sağlanan işitsel girdinin sürekliliği, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Erken tanı ve erken müdahale uygulamalarının, yalnızca dil gelişimini değil, aynı zamanda çocuğun okul dönemine hazırlık sürecini ve akademik uyumunu da desteklediği vurgulanmaktadır (Harrington vd., 2010).

Dil gelişimini açıklamada sıklıkla başvurulan Bloom ve Lahey'in (1978) modeli, dili biçim, içerik ve kullanım olmak üzere birbiriyle etkileşim hâlindeki üç temel bileşen üzerinden ele almaktadır. Biçim bileşeni; fonoloji, morfoloji ve sözdizimini kapsayarak dilin yapısal organizasyonunu tanımlamaktadır. İçerik bileşeni, sözcüklerin ve kavramların anlamlandırılmasını ve bu anlamlar arasındaki ilişkileri içermektedir. Kullanım bileşeni ise dilin sosyal bağlam içinde, iletişimsel amaçlara uygun ve işlevsel biçimde kullanılmasını ifade etmektedir. Bu üç bileşen, birbirinden bağımsız alanlar

olmayıp gelişim sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Nitekim bu bileşenlerin temelleri, sözlü dilin henüz ortaya çıkmadığı söz öncesi dönemde atılmakta; bebeklerin jestler, bakışlar, sesler ve ortak dikkat davranışları yoluyla çevreleriyle kurdukları erken etkileşimler, dilin tüm bileşenleri için öncül göstergeler oluşturmaktadır.

İşitme kaybı, işitsel girdinin miktarını ve niteliğini sınırlayarak bu bileşenlerin edinim sürecini çok yönlü biçimde olumsuz etkileyebilmektedir. Biçim bileşeni açısından bakıldığında, sesbilgisel farkındalığın yeterince gelişmemesi, sesbilgisel hataların artmasına ve konuşma anlaşılırlığının azalmasına neden olabilmektedir (Chin vd., 2003). Biçimbilgisel yapıların işitsel olarak ayırt edilememesi, eklerin ve dilbilgisel ögelerin kullanımında sınırlılıklar yaratabilmektedir. özdizimsel gelişim açısından işitme kayıplı çocukların genellikle daha kısa, daha az karmaşık ve yapısal çeşitliliği sınırlı cümleler kullandıkları bildirilmektedir (Spencer ve Marschark, 2010). Bu durum, dilin yapısal bileşenlerinde gecikmelerin ortaya çıkmasına ve dil üretiminin daha yüzeysel kalmasına yol açabilmektedir.

İçerik bileşeni bağlamında değerlendirildiğinde, sınırlı işitsel deneyim sözcük dağarcığının genişlemesini ve kavramsal gelişimi olumsuz etkilemektedir. İşitme kayıplı çocukların yaş düzeylerine kıyasla daha sınırlı bir sözcük repertuarına sahip olabildikleri ve sözcüklerin anlamlarını bağlamsal ipuçlarına dayalı olarak esnek biçimde kullanmakta zorlandıkları belirtilmektedir (Lund, 2016). Bu sınırlılıklar anlambilgisel gelişimi hem nicel hem de nitel açıdan etkilemektedir. Nicel açıdan sözcük sayısı ve kavramsal repertuar sınırlı kalırken; nitel açıdan sözcüklerin anlam derinliği, kavramlar arası ilişkiler ve bağlamsal esneklik yeterince gelişemeyebilmektedir. İşitme kaybı, anlambilgisel gelişimde yalnızca gecikmeye değil, aynı zamanda anlam bilgisinin yapılandırılmasında güçlüklerin ortaya çıkmasına da yol açabilmektedir.

Kullanım bileşeni ise özellikle erken dönemde karşılıklılık, dikkat paylaşımı, sıra alma ve jest–söz bütünlüğü gibi pragmatik becerilerle yakından ilişkilendirilmektedir. İşitme kaybı olan çocuklar, iletişimsel niyetleri başlatma ve sürdürme, etkileşimi devam ettirme ve duygusal ipuçlarını yorumlama gibi alanlarda güçlük yaşayabilmektedir (Yoshinaga-Itano vd., 2010). Bu güçlüklerin tüm işitme kayıplı çocuklar için aynı düzeyde görülmediği; erken tanı ve müdahale olanakları, aile katılımının niteliği ve kullanılan iletişim yaklaşımına bağlı olarak önemli bireysel farklılıklar gösterdiği bilinmektedir.

İşitme kayıplı çocukların dil gelişimini desteklemede erken tanılama, uygun teknolojik desteklerin sağlanması (işitme cihazı ve koklear implant) ve bireyselleştirilmiş dil ve konuşma müdahale programlarının uygulanması temel bir öneme sahiptir. Özellikle koklear implantın erken yaşta uygulanması ve erken müdahale hizmetleriyle bütünleştirilmesi, dil gelişimi üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yaratmaktadır (Ertmer ve Goffman, 2011; Niparko vd., 2010). Ling'in (2002) yaklaşımı doğrultusunda, konuşma üretiminin işitsel girdiye dayalı olarak şekillendiği; çocukların duydukları ses örüntülerini taklit ederek konuşmayı yapılandırdıkları vurgulanmaktadır (Perigoe ve Paterson, 2013). Bu çerçevede işitsel girdinin yalnızca algılanması değil, anlamlandırılması ve iletişimsel bağlamda işlevsel biçimde kullanılması hedeflenmektedir.

Yurt dışındaki çalışmalar, 1990'lı yıllardan itibaren koklear implantın yaygınlaşmasıyla birlikte araştırmaların odağının erken implantasyon ve uzun dönem dil çıktıları üzerine kaydığını göstermektedir. Erken yaşta yapılan implant uygulamalarının işitme kayıplı çocukların dil gelişimini hızlandırdığı ve bu gelişimin okuma becerilerine de yansıdığı rapor edilmiştir (Spencer vd., 1997; Tomblin vd., 2000). Koklear implantlı çocukların okuma becerilerinin, işitme cihazı kullanan ya da hiç cihaz kullanmayan akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu performansın bireysel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği bildirilmektedir (Moog, 2002; Geers, 2006).

Bu faktörler arasında implantasyon yaşı, cihaz kullanım süresi, aile desteği, kullanılan iletişim türü ve sosyo-ekonomik koşullar öne çıkmaktadır. Erken implant olan ve sözel iletişimi daha yoğun kullanan çocukların okuma becerilerinde daha başarılı oldukları belirtilirken (Connor ve Zwolan, 2004; Johnson ve Goswami, 2010), geç implant olan ya da yetersiz dil deneyimine sahip çocukların okuma gelişiminde daha fazla gecikme yaşadığı rapor edilmiştir (Kyle ve Harris, 2006, 2010). Sözel dil becerileri ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler bulunduğu; sözcük dağarcığı ve sözdizimsel bilginin okuma başarısını doğrudan etkilediği ortaya konmuştur (Kelly, 1996; Donin vd., 1991; Geers, 2006).

İşitme kaybı olan çocuklarda dil gelişiminde gecikmeler görülmekle birlikte, erken tanı, uygun teknolojik destekler, bireyselleştirilmiş müdahale programları ve aile temelli yoğun etkileşim yoluyla bu çocukların dilsel ve iletişimsel potansiyellerinin önemli ölçüde desteklenmesi mümkün olabilmektedir. Alanyazın, dil gelişiminin çok boyutlu

yapısının dikkate alındığı bütüncül değerlendirme ve müdahale yaklaşımlarının, işitme kayıplı çocukların dil, anlatı ve akademik gelişimlerini desteklemede kritik bir rol oynadığını açık biçimde ortaya koymaktadır.

2.2.8 İşitme kayıplı çocuklarda anlatı becerileri

Alanyazın, koklear implantlı (Kİ) çocuklarda anlatı becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlara kıyasla genel olarak daha gecikmeli ve değişken bir gelişim örüntüsü sergilediğini ortaya koymaktadır. Kİ'li çocukların bir bölümü anlatı uzunluğu ya da aktarılan olay sayısı gibi niceliksel ölçütlerde akranlarına yaklaşabilse de, birçok çalışmada anlatıların bütünlüklü ve tutarlı biçimde yapılandırılmasında güçlükler yaşandığı bildirilmektedir (Boons vd., 2013; Zanchi vd., 2021). Hedef, plan, sonuç ve neden–sonuç ilişkilerinin açık biçimde ifade edilmesi gibi anlatının makro yapı bileşenlerinin sınırlı kullanımı, anlatıların parçalı ve eksik kalmasına yol açmaktadır (Boons vd., 2013).

Mikro yapı düzeyinde ele alındığında ise Kİ'li çocukların anlatı üretiminde morfosentaktik karmaşıklığın sınırlı olduğu görülmektedir. Yan tümce kullanımı, bağlaçlar ve diğer bağdaşıklık araçlarının seyrek kullanılması, anlatının akıcılığını ve tutarlılığını olumsuz etkilemektedir (Pae vd., 2009; Boons vd., 2013). Duygusal ve zihinsel durumları ifade eden terimlerin sınırlı kullanımı, karakterlerin içsel durumlarının anlatıya yeterince yansıtılamadığını göstermektedir (Huttunen ve Ryder, 2012).

Anlatı becerilerinin gelişiminde erken döneme ait dilsel etmenlerin belirleyici rol oynadığı da vurgulanmaktadır. Nittrouer vd. (2012), erken dönemdeki alıcı dil becerilerinin daha sonraki dil çıktılarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Klein ve Wie (2015), alıcı dil becerilerinin Kİ'li çocuklarda ilerleyen yıllardaki anlatı performansını anlamlı biçimde yordadığını bildirmiştir. Bu bulgular, anlatıdaki güçlüklerin yalnızca ifade edici dil sınırlılıklarıyla değil, erken dönemdeki dil anlama becerileriyle de yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kİ'li çocukların anlatı üretiminde gözlenen bazı güçlüklerin gelişimsel dil bozukluğu (DDB) olan çocuklarda görülen örüntülerle benzerlik gösterdiği de bildirilmektedir. Majorano vd. (2024), özellikle zamir kullanımı gibi morfosözdizimsel anlatı bileşenlerinde Kİ'li ve DDB'li çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ve her iki grubun da benzer güçlükler sergilediğini belirtmiştir. Bu durum, anlatı üretiminde

belirli dilsel yapıların yönetiminin işitme durumundan bağımsız olarak zorlayıcı olabildiğine işaret etmektedir.

Son yıllarda yapılan sistematik derleme çalışmaları, anlatı temelli ve dil odaklı müdahalelerin Kİ'li çocuklarda hem anlatının makro yapısında hem de mikro yapısında olumlu gelişmeler sağlayabildiğini göstermektedir (Arráez-Vera vd., 2025). Müdahale sonuçlarının bireysel özellikler, dil girdisinin niteliği ve çevresel etmenlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği; bu nedenle anlatı becerilerinin değerlendirme ve müdahale süreçlerinde çok boyutlu biçimde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anlatı becerileri, bireyin yaşantılarını, hayali olayları ya da toplumsal deneyimlerini belirli bir kurgusal yapı içinde düzenleyerek aktarabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Marschark ve Spencer, 2011). Bu beceri, yalnızca dilsel yeterliliğin değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin, sosyal bilişin ve kültürel bağlamın da bir göstergesi niteliğini taşımaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklarda anlatı becerisi, erken yaşlardan itibaren sosyal etkileşimler yoluyla gelişmektedir. Ortak hikâye okuma, günlük olayların paylaşımı ve geçmiş deneyimlerin dile getirilmesiyle gelişmektedir (Bruner, 1990).

İşitme kayıplı çocuklarda ise anlatı becerilerinin gelişimi çoğu zaman sınırlı kalmaktadır. Araştırmalar, bu çocukların ürettikleri hikâyelerin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha kısa, daha az ayrıntılı ve daha parçalı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Crosson ve Geers, 2001). Hikâyelerinde serim, düğüm ve çözüm gibi temel yapı taşlarını düzenlemede güçlük yaşamakta; olaylar arasındaki mantıksal bağlantıları kurmakta ve özellikle nedensellik belirten bağlaçları kullanmada yetersiz kalmaktadırlar (Gillam ve Johnston, 1992; Crosson ve Geers, 2001).

Anlatı becerilerindeki bir diğer sınırlılık, karakterlerin içsel durumlarını ve zihinsel süreçlerini aktarma alanında ortaya çıkmaktadır. İşitme kayıplı çocukların, karakterlerin duygu, niyet ve inançlarını ifade eden sözcük ve yapılara (ör. "korktu", "istedi", "düşündü ki") tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha az yer verdikleri bildirilmektedir (Peterson ve Siegal, 1999; Ketelaar vd., 2012). Bu durum, anlatıların yüzeysel kalmasına ve öykülerin bilişsel derinliğinin sınırlanmasına neden olmaktadır.

Bu sınırlılıkların temelinde, işitme kaybının dil edinimi için gerekli olan sürekli ve zengin işitsel girdiyi kesintiye uğratması yer almaktadır. İşitme kaybı, yalnızca sözcük dağarcığı ve dilbilgisel yapılarda değil, dilin işlevsel kullanım boyutunda da kalıcı etkilere yol

açabilmektedir (Yoshinaga-Itano, 2003; Marschark vd., 2007). Anlatı sırasında dinleyicinin gereksinimlerini gözetme, ayrıntıları seçerek aktarma ve olay örgüsünü tutarlı biçimde düzenleme gibi üst düzey dil becerileri, bu nedenle işitme kayıplı çocuklarda daha zayıf gelişebilmektedir.

Bununla birlikte, koklear implant ve erken müdahale programları anlatı becerilerinin desteklenmesinde önemli katkılar sunmaktadır. Üç yaşından önce implantlanan çocuklarda dil gelişiminde anlamlı ilerlemeler görüldüğü ve bu ilerlemelerin anlatı organizasyonunu olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Geers vd., 2009; Olds vd., 2004). İmplantın sağladığı avantajın düzeyi; bireysel özellikler, erken eğitim desteği ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde şekillenmektedir.

Türkiye'de işitme kayıplı çocukların anlatı ve dil becerilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde, genel olarak benzer araştırma desenlerinin ve ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda en sık tercih edilen yöntem, bir olayı betimleyen tek bir resim üzerinden yazılı anlatım üretiminin değerlendirilmesidir. Katılımcılardan, resimdeki olay örgüsüne dayalı olarak kısa bir metin yazmaları istenmiş; ardından bu metinler Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu ve Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı (Karasu, 2004) aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu değerlendirme formu, "başlık", "anlatım düzeni", "anlatım zenginliği" ve "yazım kuralları" olmak üzere dört temel boyutta, toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapmaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin performansına göre "çok az yazıyor"dan "çok iyi yazıyor"a kadar beş düzeyde sınıflandırılmaktadır.

Karasu (2004), işitme cihazı kullanan ve kaynaştırma eğitimine devam eden 4.–8. sınıf aralığındaki 25 işitme kayıplı çocuğun yazılı anlatım becerilerini bu yöntemle değerlendirmiştir. Bulgular, öğrencilerin başlık seçme, giriş cümlesi kurma ve ana fikri belirleme konularında güçlük yaşadıklarını; düşünceleri mantıksal bir sıra içinde ifade etmede, uygun kelime seçimi ve dilbilgisel doğrulukta hatalar yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca, yazılarda sık tekrarlar ve noktalama hataları gözlenmiştir. Genel olarak katılımcılar, "kısmen yazıyor" düzeyinde performans sergilemiş; işitme kaybı ortalaması, ilk cihazlandırma yaşı ve cihaz kullanım süresi gibi değişkenlerin puanları anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Koklear implant kullanıcılarının yazılı dil performansı da araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Yaşamsal (2010) ve Çizmeci ve Çiprut (2018**)** tarafından yürütülen

çalışmalarda, implant kullanıcıları erken ve geç implant grupları olarak ikiye ayrılmış, aynı değerlendirme araçları kullanılmıştır. Erken implant grubundaki öğrenciler "çok iyi yazıyor" düzeyine kadar ulaşabilirken, geç implant grubunun çoğunluğu "kısmen yazıyor" seviyesinde kalmıştır. Anlatım düzeni, içerik zenginliği ve yazım kuralları açısından gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuş; erken implant grubunun performansı normal işiten akranlara daha yakın çıkmıştır. Çizmeci ve Çiprut'un (2018) çalışması ayrıca yazılı anlatım puanları ile okuma becerisi arasında pozitif yönde korelasyon olduğunu ortaya koymuştur; bu bulgu, iki becerinin gelişimsel olarak birbirini desteklediğini göstermektedir.

Efe ve Karasu (2017), işitme cihazı ya da koklear implant kullanan ve kaynaştırma eğitimine dahil olan 16 öğrencinin yazılı anlatım becerilerini sıralı resim kartlarıyla incelemiştir. Katılımcılar genellikle "az" veya "kısmen yazıyor" düzeyinde puan almış; "çok iyi yazıyor" seviyesine ulaşan öğrenci olmamıştır. Öğrenciler, özellikle yazım kurallarına uygunlukta, paragraf düzeninde ve metnin sonuç bölümünü oluşturma konusunda zorluk yaşamışlardır. Cümlelerin gramer yapısı bozuk, kelime seçimi zayıf bulunmuş ve düşüncelerin mantıksal sıralaması eksik kalmıştır. Araştırmada, yaş, işitme kaybı seviyesi, cihaz kullanma yaşı ve okul öncesi eğitim durumu gibi değişkenlerin yazılı anlatım puanlarıyla anlamlı bir ilişki göstermemesi, örneklem grubunun heterojen yapısıyla açıklanmıştır.

Benzer biçimde Turgut ve diğerleri (2015), işitme cihazı veya koklear implant kullanan 25 öğrenci ile normal işiten 20 öğrenciden oluşan bir karşılaştırmalı çalışma yürütmüştür. Yazılı anlatım puanlarının iki grup arasında anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca işitme kaybı derecesi ve işitsel yoksunluk süresi puanlarla negatif, konuşma ayırt etme skoru ise pozitif yönde ilişkili çıkmıştır. Okul öncesi eğitim almış çocukların yazılı anlatım puanları diğerlerine göre belirgin şekilde daha yüksek bulunmuştur.

İşitme teknolojisi kullanmayan çocukları kapsayan çalışmalar da bulunmaktadır. Tiryaki (2014), cihaz veya implant kullanmayan 5.–8. sınıf arası 40 işitme kayıplı öğrencinin yazılı anlatım becerilerini Yazılı Anlatım Sorun Envanteri ile incelemiştir. Bulgular, kelime düzeyinde en sık karşılaşılan hataların eklerin yanlış kullanımı, harf atlamaları ve yazım yanlışları olduğu yönünde ifade edilmiştir. Cümle düzeyinde anlamsız veya bozuk yapılar, noktalama hataları ve fiil çekimi hatalarının öne çıktığını göstermiştir. Paragraf

düzeyinde ise öğrencilerin çoğu bütünlüklü paragraf oluşturmakta başarısız olmuş, metinler birkaç cümleyle sınırlı kaldığı belirtilmiştir.

Genel olarak bu çalışmalar, yazılı anlatımın planlama, zihinde örgütleme, dilbilgisel doğruluk, yazım kurallarına dikkat ve metin bütünlüğü gibi çoklu bilişsel süreçleri gerektiren karmaşık bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. İşitme kayıplı çocukların yazılı anlatım performansları, özellikle anlatım düzeni, zenginlik, başlık seçimi ve yazım kurallarına uygunluk alanlarında sınırlılıklar göstermektedir. Çoğu araştırmada çocuklar "çok az" ya da "kısmen yazıyor" düzeyinde kalmış, yalnızca az sayıda öğrenci "iyi" veya "çok iyi" düzeyine ulaşabilmiştir. Bulgular, işitsel algı, konuşma anlaşılırlığı, okuma becerisi, erken müdahale programlarına katılım ve okul öncesi eğitim gibi değişkenlerin yazılı dil gelişiminde kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede, Türkiye'de yürütülen araştırmalar işitme kayıplı çocukların yazılı dil gelişiminin çok boyutlu bir destek gerektirdiğini; erken tanı, uygun amplifikasyon, dil terapisi ve okuryazarlık temelli müdahalelerin çocukların dil performansını belirgin biçimde iyileştirebileceğini göstermektedir.

Anlatı ve dil becerilerinin değerlendirmesine ilişkin bir çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışma, 4 ile 8 yaş 11 ay aralığında yer alan tek dilli Türkçe konuşan 30 koklear implantlı (Kİ) çocuk ile 30 tipik gelişim gösteren (TGG) çocuğun dil ve anlatı becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çocukların dil becerileri Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ile, anlatı becerileri ise Edmonton Anlatı Normları Aracı (ENNI) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, Kİ'li çocukların alıcı, ifade edici ve toplam sözel dil puanlarının TGG akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir. Anlatı örnekleri incelendiğinde, TGG çocukların tüm öykülerde daha uzun ve daha karmaşık cümleler kurdukları ve daha çeşitli kelimeler kullandıkları belirlenmiştir. Buna karşılık, Kİ'li çocuklar bazı öykülerde toplam kelime sayısı açısından akranlarına yaklaşabilmiş olsa da, bu kelimeleri genellikle daha kısa, daha basit ve tekrar eden cümlelerle üretmişlerdir. Bu durum, Kİ'li çocukların çok konuşabilmelerine rağmen dili yapısal olarak daha sınırlı kullandıklarını göstermektedir.

Ayrıca Kİ'li çocukların, karmaşık cümle kurmak için gerekli olan durum ekleri, zamirler, bağlaçlar ve fiilimsi yapıları TGG çocuklara kıyasla daha az kullandıkları; buna bağlı olarak kelime atlama, ek atlama ve ek değiştirme gibi dilbilgisel hataları daha sık

yaptıkları görülmüştür. Bu bulgular, Kİ'li çocukların anlatı sırasında dili biçimsel ve işlevsel açıdan daha sınırlı kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Çalışmada implantasyon yaşı da dikkate alınmış ve iki yaşından önce implant edilen çocukların, anlatı performansı açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, erken implantasyonun dil ve anlatı gelişimi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Yapılan yordayıcı analizler, Kİ'li çocukların performansını en iyi yordayan ölçütün toplam kelime sayısı, TGG çocukların performansını en iyi yordayan ölçütlerin ise cümle uzunluğu ve kelime çeşitliliği olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, Kİ'li çocuklar için "ne kadar konuştukları", TGG çocuklar için ise "nasıl konuştukları" daha ayırt edici bir ölçüt olmuştur.

Sonuç olarak bu çalışma, standart dil testlerinin yanı sıra anlatı temelli dil becerilerinin, özellikle koklear implantlı çocukların dil ve anlatı profillerini bütüncül biçimde ortaya koymada önemli bir değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir. Anlatı analizi, çocukların dili gerçek iletişim bağlamında nasıl kullandıklarını yansıttığı için, klinik değerlendirme ve müdahale planlamasında kritik bir rol oynamaktadır (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016).

İşitme kayıplı çocuklarda anlatı becerilerinde çeşitli düzeyde sınırlılıklar ortaya çıkabilmekte, bu da onların hem akademik başarılarını hem de sosyal iletişimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle işitme kayıplı çocukların anlatı becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, yalnızca dil gelişimin desteklenmesi açısından değil, aynı zamanda sosyal ve akademik başarıları bakımından da kritik önem taşımaktadır.

3 YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel yaklaşıma dayalı nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative) bir araştırma deseniyle yürütülmüştür. Nedensel-karşılaştırmalı araştırmalarda, araştırmacı bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, önceden var olan gruplar arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, işitme kaybı olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar, dil ve anlatı (makro yapı) becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Gruplar doğal olarak oluştuğundan ve işitme durumu araştırmacı tarafından kontrol edilemediğinden, araştırma deneysel bir nitelik taşımamaktadır. Gruplar arasında gözlenen farklılıkların olası nedenlerine ilişkin çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle araştırma, eğitim ve dil-konuşma alanında sıkça kullanılan deneysel olmayan nicel araştırma desenlerinden biri olan nedensel-karşılaştırmalı desenin temel özelliklerini taşımaktadır (Gay vd., 2012).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi, 6–8 yaş aralığında yer alan, 30’u koklear implantlı ve 30’u tipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 60 çocuktan oluşmaktadır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İşitme kayıplı çocuklar İstanbul ve Tekirdağ illerindeki özel eğitim merkezlerinden, tipik gelişim gösteren çocuklara ise Tekirdağ’daki devlet okullarından ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özellikleri, aile bilgileri, gelişimsel öyküleri ve eğitim süreçlerine ilişkin veriler ebeveynler tarafından doldurulan Katılımcı Bilgi Formları aracılığıyla elde edilmiştir. Bu formlar, çocukların araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesinde kullanılmıştır.

Başlangıçta çalışmaya dahil edilen 30 TG katılımcıdan 13'ünün, uygulanan dil ve bilişsel tarama testlerinde yaş normlarının anlamlı derecede altında performans sergilemesi nedeniyle veri setinden çıkarılması gerekmiştir. Bu katılımcıların yerine, dahil edilme kriterlerini tam olarak karşılayan yeni bireyler eklenmiştir. Bu durum, kontrol grubunun "tipik gelişim" profilini en saf haliyle temsil etmesini sağlasa da, örneklemin yaklaşık %43'ünün (n=13/30) değiştirilmiş olması, toplumdaki genel TG popülasyonunun doğal varyasyonunu kısıtlamış olabilir.

Dahil Edilme Ölçütleri:

- Genel dil durumu: Katılımcıların tamamının anadilinin Türkçe olması ve tek dilli olmaları.
- Tipik gelişim gösteren çocuk: Herhangi bir işitme, konuşma veya dil sorununa sahip olmama.
- İşitme kayıplı çocuk: Koklear implant (Kİ) kullanıcısı olmak, düzenli cihaz kullanımı ve konuşmaya dayalı sözel dil ile iletişim kurma becerisine sahip olma

Dışlanma Ölçütleri:

İşitme kaybına ek olarak aşağıdaki tanılardan herhangi birinin bulunması durumunda çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir:

- Duygusal ya da davranışsal bozukluklar,
- Süreğen (kronik) hastalıklar,
- Ek engel tanısı almış olanlar

Bu çerçevede, her iki grupta da karşılaştırılabilir dil ve anlatı profillerin elde edilmesi amaçlanmış, örneklem bileşimi yaş ve dil geçmişi açısından homojen tutulmuştur.

Katılımcılara ilişkin temel demografik bilgiler Tablo 3.2.1'te özetlenmiştir.

Tablo 3.1

Tipik Gelişim Gösteren ve İşitme Kayıplı Çocukların Demografik Özellikleri

Değişken	**Tipik Gelişim Gösteren (n=30)**	**İşitme Kayıplı (n=30)**
Ortalama yaş (yıl)	7,17	7,40
Okulöncesi eğitim almış olanların oranı (%)	96,7	96,7
Doğuştan işitme kaybı oranı (%)	-	96,7
Aile eğitimi alanların oranı (%)	-	83,3
Anne eğitimi: İlkokul ve üzeri (%)	20,0	46,7
Anne eğitimi: Lise (%)	23,3	33,3
Anne eğitimi: Ön lisans (%)	10,0	3,3
Anne eğitimi: Lisans ve üstü (%)	46,7	16,7
Baba eğitimi: İlkokul ve üzeri (%)	10,0	26,7
Baba eğitimi: Lise (%)	36,7	53,3
Baba eğitimi: Ön lisans (%)	0,0	0,0
Baba eğitimi: Lisans ve üstü (%)	53,3	20,0

* Anne ve baba eğitim durumları; ilkokul, ortaokul ve ilköğretim düzeyleri "ilkokul ve üzeri", lise düzeyi "lise", ön lisans düzeyi "ön lisans", lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleri ise "lisans ve üstü" başlığı altında değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini 6–8 yaş aralığında bulunan toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem, tipik gelişim gösteren 30 çocuk ile işitme kaybı olan 30 çocuktan meydana gelmektedir. Tipik gelişim gösteren çocukların yaş ortalaması 7,17 yıl, işitme kaybı olan çocukların yaş ortalaması ise 7,40 yıl olarak belirlenmiştir. Ayrıca tipik gelişim gösteren çocukların %96,7'sinin ve işitme kaybı olan çocukların %96,7'sinin okulöncesi eğitim aldığı saptanmıştır. İşitme kaybı olan çocukların %96,7'sinin doğuştan işitme kaybına sahip olduğu, ailelerin %83,3'ünün ise aile eğitimi aldığı belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyi açısından, tipik gelişim gösteren grupta annelerin %20,0'sinin tabloda "ilkokul ve üzeri" başlığı altında gösterilen ilkokul, ortaokul ve ilköğretim düzeyinde, %23,3'ünün lise, %10,0'ının ön lisans ve %46,7'sinin lisans ve üstü eğitim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İşitme kaybı olan grupta ise annelerin %46,7'sinin ilkokul, ortaokul ve ilköğretim düzeyinde, %33,3'ünün lise, %3,3'ünün ön lisans ve %16,7'sinin lisans ve üstü eğitim düzeyinde olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde, tipik gelişim gösteren grupta babaların %10,0'ının ilkokul, ortaokul ve ilköğretim düzeyinde, %36,7'sinin lise ve %53,3'ünün lisans ve üstü eğitim düzeyinde bulunduğu; işitme kaybı olan grupta ise bu oranların sırasıyla %26,7, %53,3 ve %20,0 olduğu belirlenmiştir. Her iki grupta da baba eğitim düzeyinde ön lisans oranı %0,0 olarak saptanmıştır.

Tabloda yer verilmeyen ek bulgular değerlendirildiğinde tanılanma zamanına ilişkin bulgular incelendiğinde, işitme kaybı olan çocukların 7'sinin (%23,3) yenidoğan işitme taraması kapsamında tanı aldığı, 22'sinin (%73,3) yaşamın ilk iki yılı içinde tanılandığı ve 1 çocuğun (%3,3) ise 2 yaş 6 aylıkken tanı aldığı görülmüştür. Bu bulgular, işitme kaybı olan çocukların büyük çoğunluğunun erken dönemde tanılandığını göstermektedir.

3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırma betimsel desende yürütülecek; veriler Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL), Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı (MAIN-TR) ile toplanmıştır. Tüm değerlendirmeler, dikkat dağıtıcılardan arındırılmış uygun bir odada, uygulamacı ile çocuğun karşılıklı bir masa düzeninde oturması sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Başlamadan önce, çocuğun kendini güvende ve rahat hissedebileceği fiziksel ve duyuşsal koşullar oluşturulmuştur. Oturumlarda MAIN-TR cevapları için ses kaydı alınmış olup araştırmacı daha sonra verileri tekrar kontrol etmiştir.

Toplam değerlendirme süresi yaklaşık 45–50 dakika olarak planlanmıştır. Uygulama sırası standartlaştırılmıştır: Önce TODİL testinin ana altı testi ile çocuğun alıcı ve ifade edici dil alanları değerlendirilmiştir. TODİL'in tamamlanmasını takiben çocuğun dinlenmesini sağlamak üzere kısa bir mola verilmiştir. Ardından, öykü anlama ve üretim becerilerini ölçmeye yönelik MAIN-TR aracından Anlatım, Tekrarlı Anlatım oturumları uygulanmıştır.

3.3.1 Türkçe okul çağı dil gelişimi testi (TODİL)

TODİL, 4 yaş 0 ay – 8 yaş 11 ay aralığındaki çocuklara yönelik; gelişimsel, norm referanslı ve bireysel olarak uygulanan bir ölçme aracıdır. Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi, çocuklarda dil bozukluğunu tanılama amacına hizmet eden standart bir değerlendirme aracıdır (Topbaş ve Güven, 2017). Testin temel amacı, çocukların dil gelişimini farklı boyutlarıyla değerlendirerek dil alanındaki güçlü ve gelişime açık yönleri belirlemek ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukları ayırt etmektir.

TODİL, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini, dilin temel bileşenleri çerçevesinde bütüncül olarak ölçmektedir. Test; Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, İfade Edici Sözcük Dağarcığı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı, Biçimbilgisel Tamamlama, Sözcük Ayırt Etme, Sesbirimsel Analiz ve Sözcük Sesletimi olmak üzere dokuz alt testten oluşmaktadır. Ayrıca belirli alt testlerin ham puanlarının birleştirilmesiyle Dinleme, Konuşma, Organize Etme, Anlambilgisi ve Dilbilgisi kompozit puanları ile bu puanların toplamını yansıtan Sözel Dil Bileşik Puanı elde edilmektedir (Topbaş ve Güven, 2017).

3.3.2 Anlatıda çokdilliliği değerlendirme aracı (MAIN-TR)

Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), çokdilli ve tek dilli çocuklarda anlatı becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçmek amacıyla geliştirilmiş, sistematik bir değerlendirme aracıdır (Gagarina vd., 2012). MAIN-TR, Maviş, Tunçer ve Selvi-Balo tarafından Türkçeye uyarlanmış olup, özellikle 3–10 yaş aralığındaki çocukların hem anlama hem de üretim becerilerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Araç, Model Öykü (Model Story), Tekrar Anlatım (Retelling) ve Serbest Anlatım (Tell) olmak üzere üç farklı uygulama biçimiyle çocukların anlatı yeteneklerini çok boyutlu olarak ortaya koyar (Gagarina, Klop, ve Kunnari, 2019).

Model Öykü (Model Story) aşamasında çocuk, araştırmacı tarafından anlatılan öyküyü dinler ve örnek anlatımın yapısal ve dilsel özelliklerini gözlemler. Bu aşama, çocuğun anlatıyı anlaması ve bilişsel düzeyde yapılandırması için temel oluşturur. Tekrar Anlatım (Retelling) aşamasında çocuk, daha önce dinlediği öyküyü kendi sözcükleriyle yeniden anlatır; bu süreç, hem anlama hem de üretim becerilerinin birlikte değerlendirilmesine olanak sağlar ve çocuğun olay örgüsünü kavrayıp aktarabilme yetisini ortaya koyar. Serbest Anlatım (Tell) aşamasında ise çocuk, kendisine verilen resim seti veya uyaran doğrultusunda bağımsız bir şekilde öykü üretir; bu aşama, çocuğun yaratıcı dil kullanımı, sözcük seçimi ve dilbilgisel yapıların uygulanması açısından önemli veriler sağlar (Selvi-Balo ve Maviş, 2025).

MAIN-TR, her biri altı ardışık resimden oluşan dört paralel öykü seti (Yavru Kuşlar, Yavru Keçiler, Kedi, Köpek) sunar. Bu öyküler, bilişsel ve dilsel karmaşıklık açısından dengelenmiş olup, çocukların anlatı performanslarını değerlendirirken hem makro-hem de mikroyapı düzeyinde ölçütler sağlar (Maviş, Tunçer ve Balo, 2020). Türkiye'de Türkçeye uyarlanan MAIN-TR, özellikle Semra Selvi Balo'nun (2021) doktora tez çalışmasında, uzaktan çevrimiçi ortamda uygulanarak çocukların makro ve mikroyapı düzeyindeki anlatı performanslarını güvenilir bir şekilde ölçmede etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Araç, her öykü için makro yapı ölçütleri ve mikroyapı ölçütleri üzerinden puanlanmaktadır. Makroyapı ölçütleri, çocukların olay örgüsünü kurgulama, durum ve hedef belirleme, girişim ve sonuçları ifade etme ve değerlendirme yapma yetilerini kapsar. Mikroyapı ölçütleri ise dilbilgisel yapıların doğru kullanımını, bağlaç ve zamir kullanımını, sözcük çeşitliliğini ve anlatı içi dilsel tutarlılığı sistematik olarak analiz eder (Haman, Luniewska, ve Pomiechowska, 2015).

Araç, içeriklerin kültürel açıdan nötr ve evrensel temalara dayalı olması sayesinde farklı dil ve kültürlerde geçerlik ve karşılaştırılabilirlik sağlar. Bu özellik, MAIN-TR'nin yalnızca Türkçe konuşan çocuklar için değil, çokdilli çocukların dil gelişiminin karşılaştırmalı analizlerinde de güvenilir bir araç olmasını mümkün kılar (Lindgren, 2018; Selvi-Balo ve Maviş, 2025). Aynı zamanda, öykülerin paralel setler halinde sunulması, test tekrarlarında ve farklı çocuk grupları arasında tutarlı ölçümler elde etmeyi sağlar.

MAIN-TR, çocukların anlatı becerilerini yalnızca standart ölçütlerle değil, doğal anlatı örnekleri üzerinden de değerlendirme imkânı sunar. Araç, dil gelişiminin karmaşık

yapısını, sözcük dağarcığı, dilbilgisi, anlatı mantığı ve sosyal dil kullanımı gibi çok boyutlu göstergeler üzerinden görünür kılar. Bu sayede, hem klinik uygulamalarda hem de akademik araştırmalarda çocukların anlatı performanslarının ayrıntılı ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesini sağlar. Ayrıca, elde edilen veriler dilsel müdahalelerin planlanmasında ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesinde kritik bir rehber işlevi görür.

MAIN-TR'de puanlama süreci, standartlaştırılmış ölçütlere dayalı olarak ikili (0–1) puanlama sistemi üzerinden yürütülmektedir. Bu sistemde, her bir anlatı bileşeni ya da ölçüt için çocuğun ilgili yapıyı doğru ve işlevsel biçimde kullanması durumunda 1 puan, kullanmaması ya da hatalı kullanması durumunda ise 0 puan verilmektedir. Böylece, anlatı üretimi sırasında gözlenen her bir unsur nesnel ve karşılaştırılabilir biçimde değerlendirilmektedir. Çocuğun her bir öykü için aldığı puanlar, ilgili puanlama formlarında ayrı ayrı kaydedilmekte; daha sonra bu puanlar toplanarak öyküye özgü toplam puanlar elde edilmektedir. Elde edilen toplam puanlarla hem gruplar arası karşılaştırmalar yapılabilir hem de çocukların anlatı gelişimi ayrıntılı bir biçimde izlenebilir.

MAIN-TR, çocukların anlatı yeteneklerini yapısal ve işlevsel boyutlarıyla değerlendiren, kültürel olarak uyarlanabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olarak literatürdeki yerini sağlamlaştırmıştır. Araç, hem akademik araştırmalarda hem de klinik uygulamalarda, çocukların dil gelişimini bütüncül bir perspektifle değerlendirme ve müdahale stratejilerini belirleme açısından önemli bir kaynak teşkil eder.

3.3.3 Katılımcı bilgi formları

Araştırmada, tipik gelişim gösteren çocuklar ve işitme kayıplı çocuklar için ayrı olarak hazırlanmış Katılımcı Bilgi Formları kullanılmıştır. Bu formlar aracılığıyla çocukların;

- yaş ve cinsiyet bilgileri,
- ebeveynlerin yaş, eğitim düzeyi ve meslek bilgileri,
- gelişimsel öyküleri,
- eğitim ve terapi geçmişleri,
- işitme durumlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır.

İşitme kayıplı çocuklar için hazırlanan formda ayrıca işitme kaybının türü ve derecesi, tanı yaşı, cihaz ve koklear implant kullanımına ilişkin bilgiler ile dil ve konuşma terapisi

süreci ayrıntılı olarak sorgulanmıştır. Tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik formda ise dil, motor ve genel gelişim alanlarına ilişkin bilgiler ile ailede dil ve konuşma öyküsü bulunup bulunmadığına yönelik sorular yer almıştır.

3.4 Veri Analizi

İstatistiksel analizler R yazılımı (sürüm 4.5.1) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.1 Kantil (Quantile) regresyon

Bu araştırmada veri yapısının özellikleri dikkate alınarak kantil regresyon analizi kullanılmıştır. Kantil regresyon, bağımlı değişkenin yalnızca ortalama düzeyindeki değişimi inceleyen klasik regresyon yöntemlerinden farklı olarak, dağılımın farklı noktalarında (örneğin düşük, orta ve yüksek düzeylerde) değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye olanak tanır.

Klasik regresyon analizleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortalama değer üzerinden açıklamaktadır. Ancak eğitim alanındaki veriler çoğu zaman homojen değildir; düşük başarı gösteren öğrenciler ile yüksek başarı gösteren öğrenciler aynı değişkenlerden farklı biçimlerde etkilenebilmektedir. Kantil regresyon, bu farklılaşmayı ortaya koyarak daha ayrıntılı ve gerçekçi sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Bu çalışmada, bağımlı değişkenin alt (%25), orta (%50) ve üst (%75) düzeyleri için ayrı ayrı analizler yapılmıştır. Böylece bağımsız değişkenlerin, yalnızca ortalama düzeyde değil; düşük, orta ve yüksek performans gösteren bireyler üzerindeki etkileri de incelenebilmiştir.

Kantil regresyonun bir diğer önemli avantajı, normal dağılım ve sabit varyans (homoskedastisite) gibi varsayımlara daha az duyarlı olmasıdır. Bu yönüyle, eğitim araştırmalarında sık karşılaşılan çarpık dağılımlar ve aykırı değerler karşısında daha güvenilir sonuçlar sunmaktadır (Koenker ve Hallock, 2001)

3.4.2 Bootstrap XY (Paired Bootstrap) yöntemi

Kantil regresyon analizinde elde edilen katsayıların standart hata ve anlamlılık düzeylerinin hesaplanmasında Bootstrap XY (eşleştirilmiş bootstrap) yöntemi kullanılmıştır.

Kantil regresyonda, klasik regresyon analizlerinde olduğu gibi standart hata hesaplamak doğrudan mümkün değildir. Bunun nedeni, kantil regresyon katsayılarının dağılımının

karmaşık olması ve örnekleme bağlı olarak değişkenlik göstermesidir. Bu nedenle, literatürde kantil regresyon analizlerinde sıklıkla bootstrap yöntemleri tercih edilmektedir.

Bootstrap XY yönteminde, veri setinde yer alan gözlemler bağımlı ve bağımsız değişkenler birlikte olacak şekilde (X, Y çifti olarak) yeniden örneklenmektedir. Her bir yeniden örnekleme işleminde kantil regresyon analizi tekrar edilmekte ve bu işlemler sonucunda katsayıların dağılımı elde edilmektedir. Bu dağılım kullanılarak standart hatalar ve anlamlılık düzeyleri hesaplanmaktadır.

Bu yöntemin tercih edilmesinin başlıca nedenleri şunlardır:

- Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan küçük ve orta büyüklükteki örneklemler için uygun olması,
- Verinin dağılımına ilişkin katı varsayımlar gerektirmemesi,
- Kantil regresyonun yapısına en uygun ve literatürde en sık önerilen yeniden örnekleme yöntemi olması,
- Heterojen ve çarpık dağılıma sahip verilerde daha güvenilir sonuçlar sunmasıdır.

Bu nedenlerle, çalışmada kantil regresyon analizine dayalı çıkarımlar Bootstrap XY yöntemi ile desteklenmiştir (He, 2018).

3.5 Uygulamanın Güvenirliği

Anlatı performansını değerlendirmek amacıyla anlatım (A) ve tekrar anlatım (TA) görevlerine ait puanlar dikkate alınmıştır. Her iki görev için öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri (İDT) ayrı ayrı puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen bu alt puanlar birleştirilerek toplam anlatı puanı oluşturulmuştur. Toplam anlatı puanı; anlatım ve tekrar anlatım görevlerine ait öykü yapısı, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri puanlarının toplanması ile hesaplanmıştır. Böylece puanlayıcıların verdiği alt puanların toplamını temsil eden tek bir toplam anlatı puanı elde edilmiştir. Puanlama sürecinin güvenirliğini belirlemek amacıyla veri setinin %20'si rastgele seçilerek yürütülen tezin danışmanı uzman dil ve konuşma terapisi tarafından bağımsız olarak yeniden puanlanmıştır. İki puanlayıcının verdiği toplam puanlar arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı (ρ) kullanılarak incelenmiş ve puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısının $\rho = .80$ olduğu belirlenmiştir. Bu değer, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

3.6. Etik

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul tarafından, "İşitme Kayıplı Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması 26.08.2024 tarihinde değerlendirilmiş ve çalışmaya ilişkin olumlu karar verilmiştir. Söz konusu etik kurul onayı 761824 protokol numarası ile kayıt altına alınmıştır (Bkz. Ek-1).

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş ve katılımcıların araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dâhil edilmelerine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerine çalışmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ebeveynlere açıkça bildirilmiştir. Ayrıca katılımcıların istedikleri herhangi bir aşamada araştırmadan çekilebilecekleri hususu da açıklanmıştır. Araştırma kapsamında ses kaydı alınmasına ilişkin ebeveyn onamı, Ses Kaydı Veli Onam Formu aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. Bu doğrultuda, ebeveynlerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır (Bkz. Ek-9).

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmada, işitme kayıplı (koklear implantlı) çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların dil ve anlatı becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan TODİL ve MAIN testlerinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, her iki testte de tipik gelişim gösteren çocuklar ile işitme kayıplı (koklear implantlı) çocuklar arasında ortalama puanlar bakımından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. TODİL alt testlerinde tipik gelişim gösteren grubun tüm ölçümlerde daha yüksek ortalamalara sahip olduğu; benzer biçimde MAIN kapsamında değerlendirilen anlatım ve anlama ölçütlerinde de iki grup arasında dikkat çekici puan farklılıklarının bulunduğu gözlenmiştir. Normallik analizleri (Shapiro–Wilk) bazı değişkenlerde dağılımın normalden sapma gösterdiğini ortaya koymaktadır

Tablo 4.1

TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi) Testi Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	N	Ort.	Medyan	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-W	p
T1: Resim–Sözcük Dağarcığı	TGG	30	25.90	26.00	4.63	11	32	-1.18	1.55	0.902	.009
	IK	30	16.80	16.00	5.05	6	28	0.19	-0.48	0.975	.674
T2: İlişkili Sözcük Dağarcığı	TGG	30	22.27	24.00	5.12	10	30	-0.50	-0.86	0.932	.057
	IK	30	9.97	9.00	6.30	1	27	0.73	-0.14	0.936	.071
T3: Sözcük Betimleme	TGG	30	28.43	29.50	4.13	19	36	-0.61	-0.47	0.930	.048
	IK	30	15.30	14.50	5.28	5	28	0.14	-0.34	0.987	.962
T4: Cümle Anlama	TGG	30	23.47	25.00	3.98	12	28	-1.32	0.98	0.839	< .001
	IK	30	16.20	15.50	5.50	4	26	-0.14	-0.47	0.970	.531
T5: Cümle Tekrar Etme	TGG	30	25.13	29.50	8.62	6	36	-0.57	-1.19	0.870	.002
	IK	30	8.10	5.00	7.93	0	33	1.50	1.65	0.818	< .001
T6: Biçimbirim Tamamlama	TGG	30	28.77	30.00	4.58	16	36	-0.97	0.34	0.900	.009
	IK	30	12.07	10.00	9.21	1	33	0.88	-0.45	0.883	.003

Tablo 4.2

MAİN-TR (Anlatıda Çokdilliliği Değerlendirme Aracı) Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	N	Ortalama	Medyan	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro–W	p
Anlatım: Öykü Yapısı Puan	TGG	30	10.80	11.0	2.25	7	16	0.49	-0.47	0.952	.196
Anlatım: Öykü Yapısı Puan	IK	30	5.93	6.0	2.32	2	13	0.93	1.09	0.917	.022
Anlama Soruları	TGG	30	6.13	6.0	1.46	3	9	-0.22	-0.73	0.950	.173
Anlama Soruları	IK	30	4.07	4.0	1.70	0	7	0.02	-0.33	0.943	.108
Yapısal Karmaşıklık Puan	TGG	30	5.70	6.0	1.44	3	8	-0.02	-0.57	0.904	.011
Yapısal Karmaşıklık Puan	IK	30	1.60	1.0	1.50	0	5	0.85	-0.39	0.851	< .001
İçsel Durum Terim Puan	TGG	30	3.93	4.0	0.74	3	5	0.10	-1.23	0.811	< .001
İçsel Durum Terim Puan	IK	30	1.60	1.0	1.43	0	6	1.04	1.00	0.875	.002
Tekrar Anlatım: Öykü Yapısı Puan	TGG	30	13.20	13.5	1.65	10	16	-0.40	-0.98	0.925	.036
Tekrar Anlatım: Öykü Yapısı Puan	IK	30	8.33	8.0	3.01	2	15	0.33	-0.13	0.962	.341
Anlama Soruları.1	TGG	30	8.50	8.5	1.11	7	10	0.00	-1.40	0.867	.001
Anlama Soruları.1	IK	30	5.77	6.0	2.05	1	10	0.07	-0.25	0.967	.449
Yapısal Karmaşıklık Puan.1	TGG	30	7.43	8.0	1.28	5	9	-0.14	-1.47	0.863	.001
Yapısal Karmaşıklık Puan.1	IK	30	3.10	3.0	1.88	0	8	0.49	-0.20	0.941	.096
İçsel Durum Terim Puan.1	TGG	30	4.97	5.0	0.67	4	6	0.03	-0.84	0.798	< .001
İçsel Durum Terim Puan.1	IK	30	2.60	2.0	1.25	1	6	0.96	0.29	0.857	< .001

Resim–Sözcük Dağarcığı alt testinde TGG grubunun ortalaması 25,90 iken IK grubunun ortalaması 16,80'dir. Benzer biçimde, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama ve Cümle Tekrar Etme alt testlerinde de TGG grubunun performansının belirgin biçimde üstün olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama ölçümlerinde IK grubunun puanları daha geniş bir dağılım sergilemiş, standart sapma değerlerinin yüksekliği (SS = 7,93 ve 9,21) grup içi

farklılıkların arttığını göstermektedir. TODİL alt testlerindeki çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, bazı ölçümlerde dağılımın simetrik yapının dışında olduğu, Shapiro–Wilk normallik testi sonuçlarının ise bazı alt testlerde (ör. T1 Resim–Sözcük Dağarcığı TGG: $p = .009$, T5 Cümle Tekrar Etme IK: $p < .001$) normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir.

MAIN testinde elde edilen bulgularda öykü yapısı, anlama soruları, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terim puanlarında TGG grubunun IK grubuna göre belirgin biçimde daha yüksek ortalama puanlar aldığı görülmektedir; örneğin Yapısal Karmaşıklık Puanı TGG grubunda ortalama 5,70 iken, IK grubunda 1,60 olarak ölçülmüştür. Tekrar anlatım ölçümlerinde de TGG grubunun performansı IK grubuna göre belirgin şekilde üstün olmuştur (Öykü Yapısı Puanı TGG: 13,20; IK: 8,33). Normallik testleri sonuçları, MAIN testinde de bazı değişkenlerin dağılımının normalden sapma gösterdiğini ortaya koymuştur; özellikle Yapısal Karmaşıklık ve İçsel Durum Terim Puanlarında IK grubunda Shapiro–Wilk p değerleri $< .001$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3

IK Grubunda Değişkenler Arasındaki Spearman Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Kronolojik Yaşı	—																
2. İşitme Yaşı	.66***																
3. Koklear İmplant Süresi	.55**	.79***															
4. MAIN Anlatım: Öykü Yapısı	.20	.36	.24														
5. MAIN Anlatım: Anlama Soruları	.14	.08	.12	.56**													
6. MAIN Anlatım: Yapısal Karmaşıklık	.32	.28	.10	.74***	.67***												
7. MAIN Anlatım: İçsel Durum Terimleri	.28	.32	.05	.77***	.55**	.74***											
8. MAIN Tekrarlı Anlatım: Öykü Yapısı	.26	.48*	.35	.55**	.49**	.44*	.34										
9. MAIN Tekrarlı Anlatım: Anlama Soruları	.44*	.60**	.42*	.50**	.31	.34	.33	.77***									
10.MAIN Tekrarlı Anlatım: Yapısal Karmaşıklık	.21	.49*	.27	.61***	.59***	.52**	.47**	.85***	.75***								
11. MAIN Tekrarlı Anlatım: İçsel Durum Terimleri	.37*	.52**	.31	.60***	.43*	.54**	.60***	.77***	.70***	.82***							
12.TODİL: Resim-Sözcük Dağarcığı	.32	.24	.13	.11	.39*	.21	.32	.27	.36	.34	.46*						
13. TODİL: İlişkili Sözcük Dağarcığı	.32	.46*	.43*	.24	.27	.23	.20	.51**	.57***	.45*	.38*	.56***					
14. TODİL: Sözcük Betimleme	.06	.46*	.20	.31	.23	.32	.40*	.45*	.42*	.54**	.55**	.32	.57***				
15. TODİL: Cümle Anlama	.35	.41	.30	.58***	.45*	.54**	.48**	.68***	.68***	.74***	.73***	.52**	.59***	.61***			
16. TODİL: Cümle Tekrar Etme	.41*	.62**	.23	.38*	.45*	.43*	.46*	.69***	.72***	.65***	.64***	.48**	.63***	.41*	.56***		
17. TODİL: Biçimbirim Tamamlama	.41*	.68***	.35	.38*	.39*	.45*	.41*	.61***	.54**	.58***	.51**	.44*	.67***	.46*	.68***	.78***	

*p > .05; **p < .01

Spearman korelasyon analizi sonucunda, MAIN anlatı ölçütleri ile TODİL alt testleri arasında anlamlı ve çoğunlukla orta ile yüksek düzeyde pozitif ilişkiler saptanmıştır. Spontan anlatı (anlatım) ölçütleri incelendiğinde, öykü yapısı puanı ile TODİL cümle anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = .58$, $p < .001$). Ayrıca öykü yapısı ile cümle tekrar etme ($r = .38$, $p = .036$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .38$, $p = .041$) arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Yapısal karmaşıklık puanı ile cümle anlama arasında güçlü bir ilişki vardır ($r = .54$, $p = .002$). İçsel durum terimleri puanı ise cümle anlama ($r = .48$, $p = .008$), cümle tekrar ($r = .46$, $p = .011$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .41$, $p = .024$) ile anlamlı biçimde ilişkilidir. Bu bulgular, spontan anlatı makroyapı becerilerinin özellikle cümle düzeyindeki dil becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tekrar anlatım ölçütlerinde ise ilişkilerin daha güçlü olduğu görülmektedir. Tekrar öykü yapısı ile ilişkili sözcük dağarcığı ($r = .51$, $p = .004$), sözcük betimleme ($r = .45$, $p = .013$), cümle anlama ($r = .68$, $p < .001$), cümle tekrar etme ($r = .69$, $p < .001$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .61$, $p < .001$) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Tekrar yapısal karmaşıklık puanı ile cümle anlama arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır ($r = .74$, $p < .001$). Ayrıca tekrar yapısal karmaşıklık ile cümle tekrar ($r = .65$, $p < .001$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .58$, $p < .001$) arasında da anlamlı ilişkiler vardır. Tekrar içsel durum terimleri puanı ile cümle anlama ($r = .73$, $p < .001$), cümle tekrar ($r = .64$, $p < .001$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .51$, $p = .004$) arasında da güçlü ve anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Genel olarak tekrar anlatım performansının, hem sözcük hem de morfosentaktik düzeydeki dil becerileri ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, kronolojik yaş ile spontan anlatı ölçütleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak tekrar anlama puanı ile kronolojik yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .44$, $p = .016$). TODİL alt testlerinden cümle tekrar ($r = .41$, $p = .024$) ve biçimbirim tamamlama ($r = .41$, $p = .023$) ile kronolojik yaş arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

İşitme yaşı ile spontan anlatı ölçütleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken, tekrar anlatım ölçütleri ile anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. İşitme yaşı ile tekrar öykü yapısı ($r = .48$, $p = .017$), tekrar anlama ($r = .60$, $p = .002$), tekrar yapısal karmaşıklık ($r = .49$, $p = .015$) ve tekrar içsel durum terimleri ($r = .52$, $p = .009$) arasında anlamlı ilişkiler vardır. TODİL alt testleri açısından ise işitme yaşı ile ilişkili sözcük dağarcığı ($r = .46$, $p = .025$),

sözcük betimleme (r = .46, p = .024), cümle tekrar (r = .62, p = .001) ve biçimbirim tamamlama (r = .68, p < .001) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır.

Tablo 4.4

MAIN-TR Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi

Değişkenler	T	Grup (IK) B (SE) [95% GA]	P	Anne eğitimi (Orta) B (SE) [95% GA]	P	Anne eğitimi (Yüksek) B (SE) [95% GA]	p
MAIN Anlatım: Öykü Yapısı Puan	.25	-5.00 (1.15) [-7.00, -3.00]	< .001	-1.00 (1.10) [-2.00, 2.00]	0.391	-1.00 (1.33) [-3.00, 2.00]	0.455
	.50	-5.00 (0.82) [-7.00, -3.00]	< .001	1.00 (0.93) [-1.00, 3.00]	0.308	1.00 (0.93) [-2.00, 2.00]	0.290
	.75	-5.00 (1.01) [-7.00, -3.00]	< .001	2.00 (1.39) [-0.02, 4.00]	0.147	1.00 (1.26) [-1.00, 3.00]	0.414
MAIN Anlatım: Anlama Soruları	.25	-2.00 (0.91) [-4.00, 0.00]	0.028	0.00 (0.80) [-1.00, 2.00]	1.000	0.00 (1.13) [-2.00, 2.00]	1.000
	.50	-2.00 (0.72) [-4.00, -1.00]	0.007	0.00 (0.73) [-1.00, 2.00]	1.000	0.00 (0.81) [-1.00, 2.00]	1.000
	.75	-2.00 (0.61) [-3.00, -1.00]	0.004	1.00 (0.83) [-1.00, 2.00]	0.241	0.00 (0.61) [-1.00, 2.00]	1.000
MAIN Anlatım: Yapısal Karmaşıklık Puan	.25	-4.00 (0.74) [-6.00, -3.00]	< .001	-1.00 (0.62) [-1.00, 1.00]	0.090	0.00 (0.85) [-2.00, 1.00]	1.000
	.50	-5.00 (0.81) [-6.00, -3.00]	< .001	0.00 (0.79) [-1.00, 2.00]	1.000	0.00 (0.90) [-2.00, 2.00]	1.000
	.75	-3.00 (0.98) [-6.00, -2.00]	0.004	0.00 (1.19) [-2.00, 2.00]	1.000	0.00 (1.04) [-2.00, 2.00]	1.000
MAIN Anlatım: İçsel Durum Terimleri Puan	.25	-3.00 (0.50) [-4.00, -2.00]	< .001	-1.00 (0.62) [-1.00, 1.00]	0.096	-1.00 (0.68) [-1.00, 1.00]	0.144
	.50	-3.00 (0.58) [-3.00, -1.00]	< .001	0.00 (0.76) [-1.00, 1.00]	1.000	0.00 (0.54) [0.00, 2.00]	1.000
	.75	-2.00 (0.41) [-3.00, -1.00]	< .001	1.00 (0.62) [0.00, 2.00]	0.115	1.00 (0.50) [0.00, 1.00]	0.050

Tablo 4.4 (Devam)

MAIN-TR Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi

Değişkenler	T	Grup (IK) B (SE) [95% GA]	P	Anne eğitimi (Orta) B (SE) [95% GA]	P	Anne eğitimi (Yüksek) B (SE) [95% GA]	p
MAIN Tekrarlı Anlatım: Öykü Yapısı Puan	.25	-5.00 (1.44) [-9.00, -3.00]	< .001	0.28 (1.43) [-3.00, 3.00]	0.841	0.28 (1.51) [-3.00, 3.00]	0.853
	.50	-6.00 (0.98) [-7.00, -3.00]	< .001	0.00 (1.06) [-2.00, 3.00]	1.000	-1.00 (0.95) [-2.00, 2.00]	0.261
	.75	-4.00 (1.21) [-6.00, -3.00]	0.001	1.00 (0.95) [-1.00, 3.00]	0.286	0.00 (0.99) [-1.00, 2.00]	1.000
MAIN Tekrarlı Anlatım: Anlama Soruları	.25	-3.00 (0.92) [-4.00, -1.00]	0.002	1.00 (0.93) [-1.00, 2.02]	0.299	1.00 (0.99) [-1.00, 3.00]	0.320
	.50	-3.00 (0.68) [-4.00, -1.00]	< .001	1.00 (0.70) [0.00, 3.00]	0.157	1.00 (0.87) [0.00, 3.00]	0.237
	.75	-2.00 (0.71) [-3.00, -1.00]	0.011	1.00 (0.83) [-1.00, 2.00]	0.201	2.00 (0.93) [-1.00, 3.00]	0.031
MAIN Tekrarlı Anlatım: Yapısal Karmaşıklık Puan	.25	-3.00 (1.35) [-7.00, -3.00]	0.030	1.17 (1.02) [-2.00, 2.00]	0.240	1.17 (1.42) [-2.00, 2.00]	0.417
	.50	-5.00 (0.85) [-6.00, -3.00]	< .001	0.00 (0.83) [-1.00, 3.00]	1.000	-1.00 (0.98) [-2.00, 1.00]	0.316
	.75	-4.00 (0.86) [-6.00, -3.00]	< .001	1.00 (0.68) [-1.00, 2.00]	0.135	1.00 (0.86) [-1.00, 2.00]	0.225
MAIN Tekrarlı Anlatım: İçsel Durum Terim Puanı	.25	-3.00 (0.49) [-4.00, -2.00]	< .001	0.00 (0.48) [-1.00, 1.00]	1.000	-1.00 (0.60) [-1.00, 1.00]	0.098
	.50	-3.00 (0.56) [-3.00, -1.00]	< .001	0.00 (0.56) [0.00, 1.00]	1.000	0.00 (0.59) [-1.00, 2.00]	1.000
	.75	-2.00 (0.68) [-3.00, -1.00]	0.004	0.00 (0.70) [-1.00, 2.00]	1.000	1.00 (0.79) [-1.00, 2.00]	0.228

Not. Referans grup TGG'dir. Referans anne eğitimi düzeyi Düşük'tür. B = katsayı. SE = bootstrap standart hata (XY bootstrap tekrarlarının SD'si). %95 GA = XY bootstrap percentile güven aralığı (2.5–97.5 yüzdelikler; R = 1000).

Kantil regresyon analizleri, Grup (IK) değişkeninin tüm anlatı ölçümlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Anlatım: Öykü Yapısı Puanı için IK grubunun katsayısı $\tau = .25$ düzeyinde B = -5.00 (SE = 1.15), %95 GA [-7.00, -3.00], $p < .001$; $\tau = .50$ düzeyinde B = -5.00 (SE = 0.82), %95 GA [-7.00, -3.00], $p < .001$; $\tau = .75$ düzeyinde ise B = -5.00 (SE = 1.01), %95 GA [-7.00, -3.00], $p < .001$ olarak bulunmuştur.

Anlama Soruları ölçümünde IK grubunun katsayısı τ = .25'te B = -2.00 (SE = 0.91), %95 GA [-4.00, 0.00], p = .028; τ = .50'de B = -2.00 (SE = 0.72), %95 GA [-4.00, -1.00], p = .007; τ = .75'te B = -2.00 (SE = 0.61), %95 GA [-3.00, -1.00], p = .004 olarak saptanmıştır.

Yapısal Karmaşıklık Puanı için katsayılar τ = .25'te B = -4.00 (SE = 0.74), %95 GA [-6.00, -3.00], p < .001; τ = .50'de B = -5.00 (SE = 0.81), %95 GA [-6.00, -3.00], p < .001; τ = .75'te B = -3.00 (SE = 0.98), %95 GA [-6.00, -2.00], p = .004 şeklindedir.

İçsel Durum Terim Puanı için τ = .25'te B = -3.00 (SE = 0.50), %95 GA [-4.00, -2.00], p < .001; τ = .50'de B = -3.00 (SE = 0.58), %95 GA [-3.00, -1.00], p < .001; τ = .75'te B = -2.00 (SE = 0.41), %95 GA [-3.00, -1.00], p < .001 bulunmuştur.

Tekrar Anlatım: Öykü Yapısı Puanı için τ = .25'te B = -5.00 (SE = 1.44), %95 GA [-9.00, -3.00], p < .001; τ = .50'de B = -6.00 (SE = 0.98), %95 GA [-7.00, -3.00], p < .001; τ = .75'te B = -4.00 (SE = 1.21), %95 GA [-6.00, -3.00], p = .001 olarak belirlenmiştir.

Anlama Soruları.1 ölçümünde τ = .25'te B = -3.00 (SE = 0.92), %95 GA [-4.00, -1.00], p = .002; τ = .50'de B = -3.00 (SE = 0.68), %95 GA [-4.00, -1.00], p < .001; τ = .75'te B = -2.00 (SE = 0.71), %95 GA [-3.00, -1.00], p = .011 bulunmuştur.

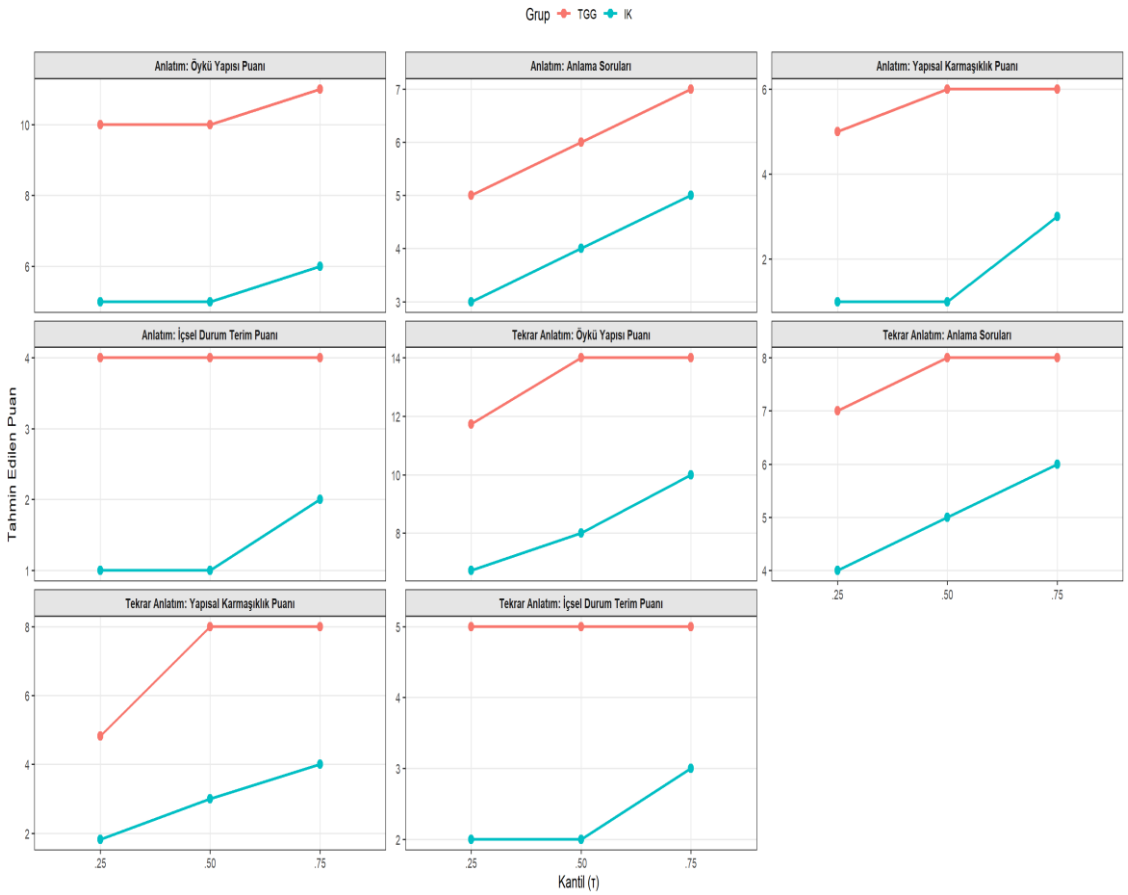
Yapısal Karmaşıklık Puanı.1 için τ = .25'te B = -3.00 (SE = 1.35), %95 GA [-7.00, -3.00], p = .030; τ = .50'de B = -5.00 (SE = 0.85), %95 GA [-6.00, -3.00], p < .001; τ = .75'te B = -4.00 (SE = 0.86), %95 GA [-6.00, -3.00], p < .001 olarak saptanmıştır.

İçsel Durum Terim Puanı.1 ölçümünde τ = .25'te B = -3.00 (SE = 0.49), %95 GA [-4.00, -2.00], p < .001; τ = .50'de B = -3.00 (SE = 0.56), %95 GA [-3.00, -1.00], p < .001; τ = .75'te B = -2.00 (SE = 0.68), %95 GA [-3.00, -1.00], p = .004 olarak bulunmuştur.

Anne eğitimi değişkeni (Orta ve Yüksek düzeyler) büyük ölçüde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p > .05). Yalnızca Anlama Soruları.1 ölçümünde τ = .75 düzeyinde Yüksek anne eğitimi için B = 2.00 (SE = 0.93), %95 GA [-1.00, 3.00], p = .031 değeri elde edilmiştir. Diğer tüm ölçümlerde anne eğitimi katsayılarının güven aralıkları sıfırı içermekte ve p değerleri .05'in üzerinde kalmaktadır.

Şekil 4.1

TGG ve İK Gruplarının MAIN-TR Anlatı Ölçümlerine Ait Kantil Dağılımları



Şekil 4.1'de, τ = .25, .50 ve .75 kantilleri için IK ve TGG gruplarının anlatı performanslarını karşılaştırmaktadır. Bulgular, tüm ölçümlerde TGG grubunun IK grubundan daha yüksek tahmini kantil puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

Anlatım bölümüne ait ölçümlerde (Öykü Yapısı Puanı, Anlama Soruları, Yapısal Karmaşıklık Puanı ve İçsel Durum Terim Puanı), grup farkı tüm kantiller boyunca korunmaktadır. Alt kantilden üst kantile doğru her iki grupta da puan artışı gözlenmekle birlikte, TGG grubunun puanları her düzeyde daha yüksektir. Bu durum, grup farkının yalnızca ortalama düzeyde değil, dağılımın alt ve üst kesimlerinde de sürdüğünü göstermektedir.

Tekrar anlatım ölçümlerinde de benzer bir örüntü gözlenmektedir. Tekrar Anlatım: Öykü Yapısı Puanı, Yapısal Karmaşıklık Puanı ve Anlama Soruları ölçümlerinde TGG grubunun IK grubuna göre daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. İçsel Durum Terim Puanı'nda da kantiller boyunca grup farkı devam etmektedir.

Genel olarak, kantil regresyon sonuçları, IK ve TGG grupları arasındaki farkın dağılımın tamamına yayıldığını; yalnızca düşük performans gösteren çocuklarda değil, medyan ve yüksek performans düzeylerinde de sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 4.5

TODİL Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi

Değişkenler	T	Grup (IK) B (SE) [95% GA]	p	Anne Eğitimi (Orta) B (SE) [95% GA]	P	Anne Eğitimi (Yüksek) B (SE) [95% GA]	P
T1: Resim–Sözcük Dağarcığı	.25	-11.00 (1.41) [-14.00, -8.00]	< .001	0.00 (1.63) [-2.00, 3.00]	1.000	-3.00 (2.09) [-6.02, 2.00]	.158
	.50	-11.00 (1.79) [-14.00, -7.00]	< .001	-0.00 (2.31) [-2.00, 6.00]	1.000	-1.00 (2.10) [-5.00, 4.00]	.625
	.75	-9.00 (1.99) [-13.00, -5.00]	< .001	3.37 (2.09) [-2.00, 6.00]	.107	1.37 (1.96) [-3.00, 5.00]	.514
T2: İlişkili Sözcük Dağarcığı	.25	-11.00 (2.42) [-18.00, -8.00]	< .001	-1.81 (2.01) [-6.00, 2.00]	.403	2.19 (3.04) [-7.00, 7.00]	.502
	.50	-14.09 (3.54) [-18.00, -6.00]	< .001	-2.65 (3.18) [-8.00, 4.00]	.409	0.35 (3.63) [-5.00, 9.00]	.923
	.75	-13.00 (3.08) [-17.00, -7.00]	< .001	-0.00 (4.05) [-7.00, 9.00]	1.000	1.00 (2.93) [-3.00, 8.00]	.717
T3: Sözcük Betimleme	.25	-14.00 (2.19) [-17.00, -10.00]	< .001	-1.00 (2.82) [-6.00, 5.00]	.721	3.00 (2.42) [-2.00, 7.00]	.223
	.50	-13.89 (1.66) [-17.00, -10.00]	< .001	0.55 (2.28) [-4.02, 5.00]	.824	2.55 (1.69) [-1.00, 6.00]	.128
	.75	-12.00 (1.24) [-14.00, -10.00]	< .001	1.00 (1.77) [-3.00, 4.00]	.534	1.00 (1.28) [-1.00, 4.00]	.420
T4: Cümle Anlama	.25	-9.00 (2.11) [-13.00, -4.00]	< .001	2.00 (2.21) [-4.00, 5.00]	.348	-1.00 (2.85) [-6.00, 5.00]	.712
	.50	-8.00 (1.75) [-11.00, -4.00]	< .001	2.00 (1.70) [-1.00, 6.00]	.250	2.00 (1.98) [-2.00, 7.00]	.309
	.75	-5.00 (1.99) [-9.00, -2.00]	.012	3.00 (1.84) [0.00, 7.00]	.104	3.00 (2.03) [0.00, 7.00]	.130
T5: Cümle Tekrar Etme	.25	-13.00 (4.15) [-26.00, -9.00]	.003	2.21 (2.25) [-2.00, 8.00]	.342	1.21 (4.75) [-11.00, 10.00]	.800
	.50	-20.14 (3.78) [-25.00, -11.00]	< .001	1.86 (3.56) [-2.00, 11.00]	.605	4.86 (3.96) [-2.02, 14.00]	.218
	.75	-20.00 (3.91) [-24.00, -9.00]	< .001	4.00 (4.01) [-1.00, 14.00]	.323	5.00 (4.11) [2.00, 17.00]	.214

Tablo 4.5 (Devam)

TODİL Alt Testleri için Kantıl Regresyon Sonuçları: Grup (IK vs. TGG) ve Anne Eğitimi

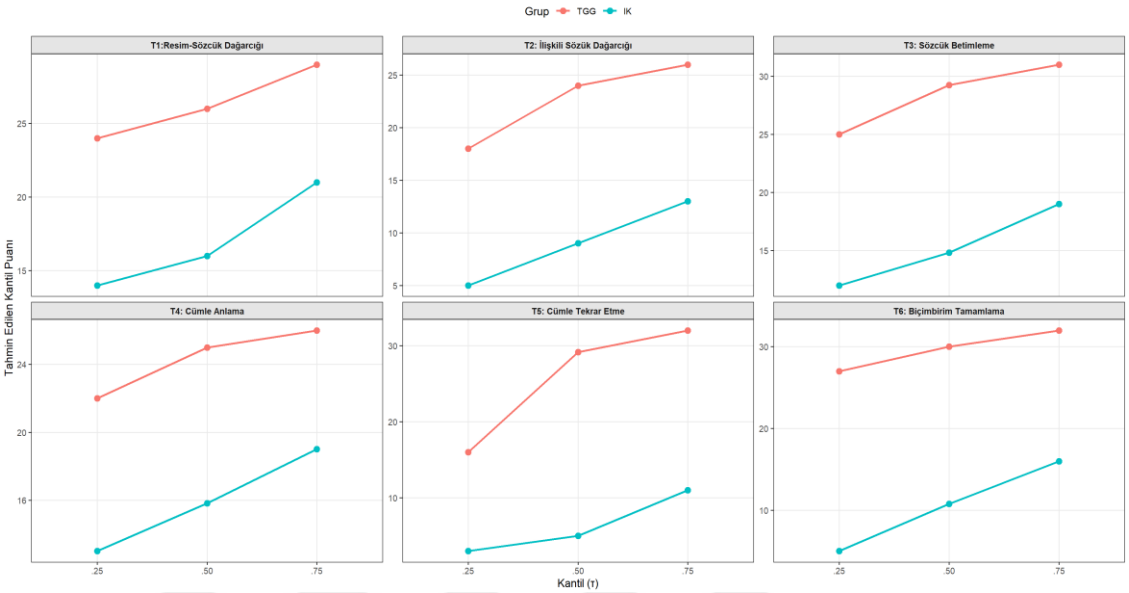
Değişkenler	T	Grup (IK) B (SE) [95% GA]	p	Anne Eğitimi (Orta) B (SE) [95% GA]	P	Anne Eğitimi (Yüksek) B (SE) [95% GA]	P
T6: Biçimbirim Tamamlama	.25	-23.00 (3.73) [-26.00, -12.00]	< .001	2.29 (2.56) [-2.00, 9.00]	.359	-3.71 (4.27) [-6.00, 8.00]	.387
	.50	-19.00 (3.40) [-25.00, -10.00]	< .001	1.60 (3.00) [-3.00, 9.05]	.587	1.60 (3.50) [-4.02, 13.00]	.663
	.75	-15.00 (4.67) [-21.00, -4.00]	.004	3.00 (3.89) [-3.00, 16.00]	.401	3.00 (4.21) [-3.00, 15.00]	.465

Not. Referans grup TGG'dir. Referans anne eğitimi düzeyi Düşük'tür. B = katsayı. SE = bootstrap standart hata (XY bootstrap tekrarlarının SD'si). %95 GA = XY bootstrap percentile güven aralığı (2.5–97.5 yüzdelikler; R = 1000).

Anne eğitimi kontrol edilerek gerçekleştirilen kantil regresyon analizleri (τ = .25, .50, .75), TODİL'in tüm alt testlerinde işitme kayıplı (IK) çocukların tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarına kıyasla anlamlı ve tutarlı biçimde daha düşük performans sergilediğini göstermiştir. Resim–Sözcük Dağarcığı alt testinde grup farkı dağılımın tüm dilimlerinde belirgindir (τ = .25: B = −11.00, SE = 1.41, $p < .001$; τ = .50: B = −11.00, SE = 1.79, $p < .001$; τ = .75: B = −9.00, SE = 1.99, $p < .001$). Benzer biçimde İlişkili Sözcük Dağarcığı alt testinde IK grubunun puanları tüm kantillerde anlamlı derecede düşüktür (B değerleri −11 ile −14 arasında; tüm $p < .001$). Sözcük Betimleme alt testinde de grup farkı alt, orta ve üst kantillerde korunmuş (τ = .25: B = −14.00; τ = .50: B = −13.89; τ = .75: B = −12.00; tüm $p < .001$) ve ifade edici sözcük becerilerinde yaygın bir performans farklılığına işaret etmiştir. Cümle Anlama alt testinde fark alt ve orta kantillerde daha belirgin olup (τ = .25: B = −9.00, $p < .001$; τ = .50: B = −8.00, $p < .001$), üst kantilde de anlamlılığını sürdürmüştür (τ = .75: B = −5.00, p = .012). Cümle Tekrar Etme alt testinde özellikle medyan ve üst kantillerde oldukça büyük farklar gözlenmiştir (τ = .50: B = −20.14, $p < .001$; τ = .75: B = −20.00, $p < .001$). Benzer şekilde Biçimbirim Tamamlama alt testinde IK grubunun tüm kantillerde belirgin biçimde daha düşük puan aldığı görülmüştür (τ = .25: B = −23.00, $p < .001$; τ = .50: B = −19.00, $p < .001$; τ = .75: B = −15.00, p = .004). Buna karşılık anne eğitiminin Orta ve Yüksek düzeyleri hiçbir alt testte tutarlı ya da istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir (tüm $p > .05$). Genel olarak bulgular, dil becerilerindeki grup farklarının yalnızca dağılımın alt dilimlerinde değil, performansın tüm düzeylerinde sürdüğünü ve bu farklılıkların anne eğitimi kontrol edildiğinde de devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 4.2

TGG ve İK Gruplarının TODİL Ölçümlerine Ait Kantil Dağılımları



Şekil 4.2'de TODİL alt testlerine ilişkin kantil tahminleri (τ = .25, .50, .75) grup değişkenine dayalı olarak sunulmaktadır. Anne eğitimi modele dahil edilmemiştir; dolayısıyla grafik yalnızca grup farklarını yansıtmaktadır. Tüm alt testlerde tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların tahmini kantil puanları, işitme kayıplı (IK) çocuklara kıyasla sistematik olarak daha yüksektir. Bu fark dağılımın alt (%25), orta (%50) ve üst (%75) dilimlerinde tutarlı biçimde devam etmektedir.

Resim–Sözcük Dağarcığı (T1) alt testinde her üç kantilde de TGG grubunun puanları IK grubundan belirgin biçimde yüksektir ve her iki grupta da kantil yükseldikçe puanların arttığı görülmektedir. Benzer bir örüntü İlişkili Sözcük Dağarcığı (T2) ve Sözcük Betimleme (T3) alt testlerinde de izlenmektedir; her iki grupta da performans üst kantillere doğru artmakta, ancak grup farkı tüm dağılım boyunca korunmaktadır. Bu durum sözcük bilgisi ve ifade edici dil becerilerindeki farklılığın yalnızca düşük performans gösteren çocuklarla sınırlı olmadığını, dağılımın tamamına yayıldığını göstermektedir.

Cümle Anlama (T4) alt testinde de her üç kantilde grup farkı sürmektedir. Her iki grubun puanları kantil yükseldikçe artış göstermekte, ancak TGG grubunun avantajı devam etmektedir. Cümle Tekrar Etme (T5) alt testinde fark özellikle medyan ve üst kantillerde daha belirgin görünmektedir; TGG grubunda üst kantile doğru belirgin bir sıçrama gözlenirken, IK grubunda artış daha sınırlıdır. Bu örüntü, daha karmaşık sözdizimsel

işlemleme gerektiren görevlerde dağılımın üst dilimlerinde bile grup farkının sürdüğünü düşündürmektedir.

Biçimbirim Tamamlama (T6) alt testinde de benzer bir yapı söz konusudur. Her iki grupta da kantil arttıkça puanlar yükselmekte, ancak gruplar arasındaki fark tüm kantillerde korunmaktadır. Özellikle alt kantilde farkın oldukça geniş olduğu görülmektedir; bu durum morfolojik becerilerde performansın alt düzeyinde daha belirgin bir ayrışmaya işaret etmektedir.

Genel olarak şekil, TODİL alt testlerinin tamamında grup farklarının dağılımın yalnızca belirli bir kesiminde değil, alt, orta ve üst performans düzeylerinde de sürdüğünü göstermektedir. Bu bulgu, dil becerilerindeki farklılığın yalnızca düşük performanslı çocuklarla sınırlı olmadığını, performansın genel yapısına yayılan sistematik bir örüntü sergilediğini ortaya koymaktadır.

5 SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1 Sonuç

Bu çalışma, 6–8 yaş aralığında koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının dil ve anlatı becerilerini karşılaştırmak amacıyla, standart dil değerlendirme (TODİL) ve anlatı temelli ölçüm (MAIN-TR) araçları birlikte kullanmıştır. Anadili Türkçe olan toplam 60 çocuktan elde edilen bulgular, kesitsel bir çerçevede dilin kullanım boyutlarına ilişkin bütüncül bir tablo sunmuştur. Bu yönüyle çalışma, Türkçe konuşan koklear implantlı çocuklarda yapılandırılmış dil ile anlatı becerilerinin aynı örneklemde ve bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı sınırlı sayıdaki araştırmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. TODİL ve MAIN-TR'nin birlikte kullanımı hem dil bileşenlerinin hem de doğal söylemdeki anlatısal düzenlemenin görünür kılınmasını sağlamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, işitsel yoksunluğun ve ardından sağlanan koklear implant (Kİ) deneyiminin çocukların dil ve anlatı becerileri üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Daha önceki çalışmalarla benzer şekilde Kİ kullanan çocukların, tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarına kıyasla hem temel dil bileşenlerinde (anlambilgisi, dilbilgisi, biçimbirim) hem de üst düzey bilişsel-dilsel organizasyon gerektiren anlatı becerilerinde belirgin zorluklar yaşadığı saptanmıştır (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016; İçöz, 2025).

TODİL alt testlerine uygulanan kantil regresyon analizleri, Kİ kullanan çocukların tüm performans düzeylerinde (0.25, 0.50 ve 0.75 kantilleri) TGG grubunun gerisinde kaldığını göstermektedir. Özellikle Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testlerinde saptanan farklar, işitme kayıplı çocukların en çok zorlandıkları alanların sözdizimi ve biçimbirim olduğunu doğrulamaktadır. Literatürdeki çalışmalar da Kİ'lı çocukların bazı ekleri, bağlaçları ve karmaşık cümleleri edinmede TGG çocukların gerisinde kaldığını göstermekte olup bu çalışmanın bulguları ile benzer sonuçlar göstermektedir (Piştav-Akmeşe ve Acarlar, 2016; İçöz, 2025).

Anlatı becerileri açısından bakıldığında, MAIN ölçümlerinde hem anlatım (hikâye oluşturma) hem de model sunulan tekrar anlatım görevlerinde Kİ grubunun öykü yapısı, anlama, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimler boyutlarında TGG grubundan anlamlı düzeyde düşük performans gösterdiği bulunmuştur. İşitme kayıplı çocukların hikayelerinde olayları mantıksal bir sıraya koyma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve

soyut/içsel durumları ifade etmede yaşadıkları bu sınırlılıklar, dil ediniminde yaşanan güçlükler ve işitsel bellek dezavantajlarıyla doğrudan ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Crosson ve Geers, 2001; Worsfold, Mahon, Yuen, ve Kennedy, 2010). Model sunulmasına rağmen tekrar anlatım görevinde dahi performansın düşük kalması, işitilen bir hikâyeyi anlama, aklında tutma ve geri çağırma süreçlerinin gerektirdiği bilişsel yükün Kİ'li çocuklarda yarattığı zorluğu yansıtmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın korelasyon bulguları, dil ve anlatı gelişiminin kronolojik yaş ve işitme yaşı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Uzun süreli implant kullanımı; çocukların sözdizimsel yapıları edinmesi, dilbilgisel gelişimi ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Tunca, 2024; Turan vd., 2012; Özkan ve Yücel, 2021). Nitekim literatürde, koklear implant deneyimindeki her bir aylık artışın, alıcı ve ifade edici dil yaşında bir aydan fazla ilerleme sağladığı ve çocukların dil gelişim hızlarının akran düzeyine yaklaştığı vurgulanmaktadır (Nicholas ve Geers, 2007). Bu çalışmada ise sadece erken yaşta implant kullanma değil; öncesinde erken tanı almanın ve erken dönemde işitme cihazı kullanmaya başlamanın özellikle tekrar anlatım, cümle anlama ve biçimbilgisi gibi dile ilişkin alanlarda belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular; işitme teknolojilerine erişim yaşının, cihazın sürekli kullanımının ve erken müdahalenin niteliği gibi odyolojik ve eğitimsel değişkenlerin kritik bir rol oynadığını belirten güncel çalışmalarla (Tunca, 2024; Özkan ve Yücel, 2021) uyum göstermektedir.

Sonuç olarak, erken implantasyon ve uzun süreli cihaz kullanımının dil gelişimine katkı sağladığı görülmekle birlikte, Kİ kullanan çocukların özellikle söz dizimi, biçimbilgisi **ve** anlatı organizasyonu gibi daha karmaşık dil alanlarında TGG akranlarına kıyasla zorlanmaya devam edebileceği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitim programlarının yalnızca sözcük dağarcığını değil; aynı zamanda sözdizimsel ve biçimbirimsel yapıların kullanımı, anlatı organizasyonu ve bilişsel-dilsel stratejileri hedefleyen bütüncül bir yaklaşımla planlanması önem taşımaktadır.

5.2 Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, MAIN aracılığıyla değerlendirilen anlatı becerileri ile TODİL aracılığıyla değerlendirilen yapısal dil becerileri açısından, işitme kayıplı (İK) çocuklar ile tipik gelişim gösteren (TGG) akranları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, dilin yapı ve kullanım boyutlarının birlikte ele alındığında daha bütüncül bir değerlendirme imkânı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar; sözcük dağarcığı, biçimbilgisi ve sözdizimi becerileri ile anlatının makroyapısal bileşenleri (öykü yapısı, yapısal karmaşıklık, içsel durum terimleri ve anlama) çerçevesinde alanyazınla ilişkili olarak ele alınmıştır. Ayrıca dil ve anlatı becerileri ile ilişkili bulunan değişkenlerin (kronolojik yaş, işitsel deneyim süresi) önemine bulgular çerçevesinde vurgu yapılmıştır.

Kantil regresyon analizleri sonucunda, MAIN anlatı değerlendirmesinin öykü yapısı, anlama soruları, yapısal karmaşıklık ve içsel durum terimleri ölçütlerinde İK grubunun 0.25, 0.50 ve 0.75 kantillerinin tamamında TGG grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük performans sergilediği bulunmuştur. Bu farklılıkların hem anlatım (hikâye oluşturma) hem de tekrar anlatım görevlerinde tutarlı biçimde gözlenmesi, işitme kayıplı çocukların anlatı makro yapılarında güçlük yaşayabildiğini bildiren önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Boons vd., 2013).

Mevcut çalışmada, bu farklılıkların yalnızca dağılımın alt dilimlerinde değil, orta ve üst kantillerde de sürmesi, gözlenen performans farklılığının yalnızca düşük performanslı bireylerle sınırlı olmayabileceğine, dağılımın genelinde daha yaygın bir örüntü sergileyebileceğine işaret etmektedir. Bu durum, anlatı becerilerinin İK grubunda farklı performans düzeylerinde de benzer biçimde etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Anlatı (narrative) becerisi, yalnızca dilsel bir üretim değil; dilin farklı bileşenlerinin (biçimbirim, sözdizimi, anlambilgisi ve kullanım) birlikte organize edilmesini gerektiren karmaşık bir bilişsel-dilsel süreçtir. Günlük karşılıklı konuşmalarda bağlamsal ipuçları ve etkileşimsel destekler önemli rol oynarken, anlatı üretimi çocuğun olayları bağımsız bir yapı içinde planlamasını, zamansal ve nedensel ilişkiler kurmasını ve bu yapıyı dinleyiciye uygun biçimde dilsel olarak ifade etmesini gerektirir. Bu yönüyle MAIN, standart dil testlerinin sınırlı biçimde yansıtabildiği bu bütüncül organizasyonu değerlendirmeye olanak sağlayan bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu bağlamda, MAIN ve TODİL'in birlikte kullanılması, dil becerilerinin farklı düzeylerini tamamlayıcı biçimde ortaya koymuştur. TODİL aracılığıyla elde edilen sözcük dağarcığı ve dilbilgisel beceriler, anlatı üretiminin temel bileşenlerini yansıtırken; MAIN, bu bileşenlerin işlevsel bir bağlamda nasıl organize edildiğini göstermektedir. Bu iki ölçüm aracından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, İK grubunda gözlenen farklılıkların yalnızca dilin yapısal bileşenleriyle sınırlı kalmayıp, bu bileşenlerin anlatı düzeyinde bütünleştirilmesinde de ortaya çıkabileceği görülmektedir.

Nitekim Boons ve arkadaşlarının (2013) çalışması, dil düzeyinde görece daha iyi performans sergileyen Kİ'li çocukların dahi anlatı becerilerinde akranlarının gerisinde kalabildiğini göstermekte ve anlatı becerilerinin yalnızca alt düzey dil becerilerinin toplamı olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Kantil regresyon analizleri, TODİL'in tüm alt testlerinde (Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama) İK grubunun TGG akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük performans sergilediğini göstermektedir. Bu farklılıkların yalnızca alt kantillerde değil, orta ve üst kantillerde de gözlenmesi, performans farkının dağılımın genelinde sürdüğüne işaret etmektedir. Resim-Sözcük Dağarcığı alt testinde de benzer şekilde, TGG grubunun İK grubuna kıyasla daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. Bu fark, Lund'un (2016) meta-analizinde rapor edilen ve koklear implant kullanan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığında akranlarına kıyasla yaklaşık bir standart sapma birim geride kaldığını gösteren bulgularla doğrudan örtüşmektedir. Convertino ve arkadaşları (2014), işitme kayıplı çocukların yalnızca sözcüğün biçimsel temsilinde değil, sözcüğün dünya bilgisi ile bağlanma derinliğinde de güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu durum sözcüklerin anlatı içinde işlevsel olarak kullanılabilmesini sınırlamaktadır. Mevcut çalışmada İK grubunun Sözcük Betimleme alt testinde tüm kantillerde daha düşük performans sergilemesi, bu çocukların sözcüklerin tanımsal ve kavramsal özelliklerini kullanmada zorlanabildiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, sözcük bilgisinin yalnızca tanıma düzeyinde değil, kavramsal ve işlevsel kullanım düzeylerinde de sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir.

Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testlerinde elde edilen bulgular, İK grubunun yalnızca sözcük bilgisi açısından değil, biçimbirim ve sözdizimi alanlarında da TGG akranlarına kıyasla daha düşük performans sergilediğini göstermektedir. Bu sonuç, işitme kayıplı çocukların morfosentaktik gelişimde güçlük yaşayabildiğini bildiren alanyazınla paralellik göstermektedir.

Friedmann ve Szterman (2006), işitme kayıplı çocukların özellikle ilgi tümceleri (örn. "köpeği kovalayan çocuk") ve nesne soruları (örn. "kimi gördü?") gibi daha karmaşık cümle yapılarını anlamada güçlük yaşayabildiğini göstermiştir. Benzer şekilde Tuller ve Delage (2014), hafif ve orta dereceli işitme kaybı olan çocuklarda karmaşık sözdizimsel yapılar ve çekim biçimbirimleri açısından sınırlılıklar görülebileceğini bildirmiştir.

Delage ve Tuller (2007) ise bu güçlüklerin bazı çocuklarda yaşla birlikte tamamen ortadan kalkmayabileceğini vurgulamaktadır.

Mevcut çalışmada Biçimbirim Tamamlama alt testinde özellikle alt kantilde gözlenen daha düşük performans, bazı İK çocuklarda biçimbirimsel becerilerdeki sınırlılıkların daha belirgin olabileceğine işaret etmektedir. Türkçenin sondan eklemeli yapısı dikkate alındığında, biçimbirimsel becerilerdeki bu sınırlılıkların dilin daha üst düzey kullanımlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, biçimbirimsel yeterliğin anlatı üretiminde zaman, kişi ve nedensellik ilişkilerinin kurulmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Öykü yapısı (makro yapı) puanlarında İK grubunun tüm kantillerde düşük performans göstermesi, işitme kayıplı çocukların olayları sıraya koyma, nedensellik ilişkisi kurma ve anlatıyı tutarlı bir bütünlük içinde sunma konusundaki sınırlılıklarını yansıtmaktadır. Öykü yapısının temelini oluşturan amaç, girişim ve sonuç cümlelerindeki bu zayıflık, çocuğun olaylar arası mantıksal zinciri kurmakta zorlandığını göstermektedir. Bu unsurların eksikliği, anlatının sadece dilbilgisel bir kopukluk değil, aynı zamanda bilişsel bir organizasyon sorunu yaşadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında, İK olan çocukların anlattıkları hikayelerde konu dışı kısımların daha fazla olduğu, öykü gramerine ait bölümlerin daha az kullanıldığı ve sonuç olarak daha düzensiz, bütünlüğü zayıf anlatılar ürettikleri rapor edilmektedir (Crosson ve Geers, 2001). Worsfold ve arkadaşları (2010) da normal işiten çocukların anlatı yapısı skorlarının işitme kayıplı çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirterek araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut çalışmada anlatım görevinde TGG grubunun öykü yapısı puanlarının İK grubuna kıyasla belirgin biçimde daha yüksek olması, bu farklılığın yalnızca istatistiksel düzeyde değil, işlevsel açıdan da anlamlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, işitme kayıplı çocukların anlatı üretiminde özellikle amaç–girişim–sonuç gibi temel öykü bileşenlerini organize etmede güçlük yaşayabildiğine işaret etmektedir.

Bu bağlamda, sınıf içi uygulamalarda anlatı öğretiminin yalnızca dilbilgisel doğruluğa odaklanmakla sınırlı kalmayıp, öykü yapısının açık biçimde yapılandırılması, olaylar arası nedensellik ilişkilerinin desteklenmesi ve öykü haritaları gibi görsel araçların kullanımını da içerecek şekilde planlanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Anlatım ve tekrar anlatım görevlerindeki anlama sorularında İK grubunun geride kalması, işitsel yoksunluğun okuduğunu/dinlediğini anlama ve çıkarım yapma becerileri

üzerindeki olumsuz etkisiyle açıklanabilir. Anlatı becerisi, çocuğun dinleme becerisi ve işitsel-dilsel girdi kalitesinden doğrudan etkilenmektedir. İşitme kaybı nedeniyle kısıtlı veya bozulmuş bir girdi alan çocuklarda, anlatıların zenginliği ve derinliği de aynı oranda sekteye uğramaktadır. İşitme kayıplı çocukların anlatının altında yatan mesajı anlama, çıkarımları kavrama ve bilgiyi geri çağırma (hatırlama) yeteneklerinin TGG grubuna göre daha zayıf olduğu bilinmektedir. Genç, Girgin ve Karasu (2020) tarafından yapılan çalışmada da işitme kayıplı çocukların ana fikri anlasalar dahi öyküdeki detayları hatırlamakta zorluk çektikleri belirtilmiştir. Anlama ve geri çağırma süreçleri, çalışan belleğin kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir. Kısa bir süre önce gelen bilgiyi uzun süreli bellekteki bilgiyle birleştiren ara bellek işlevi gören çalışan belleğin İK'li çocuklarda daha sınırlı olması, anlama sorularındaki düşük performansın temel bilişsel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir (Osaka ve Osaka, 2002). Marschark ve arkadaşları (2007), işitme kayıplı çocuklarda dinlediğini-okuduğunu anlama becerisindeki açıkların yalnızca işitsel girdiyle değil, aynı zamanda sözcük dağarcığının derinliği ve dünya bilgisinin sınırlılığıyla da ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, mevcut çalışmada anlama soruları puanlarındaki sınırlılık, TODİL'den elde edilen düşük sözcük dağarcığı puanlarıyla doğrudan bağlantılı bir tablo oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, İK grubunun "yapısal karmaşıklık" bağlamında tüm kantillerde TGG grubundan anlamlı düzeyde düşük puan almasıdır. Yapısal karmaşıklıktaki bu yetersizlik, çocuğun üst düzey dil becerilerini (bağlaç kullanımı, yan cümleler vb.) koordine edemediğini göstermektedir. İşitme kayıplı çocuklar, konuşma ve anlatılarında akranlarına göre daha kısa, daha basit yapılı ve dilbilgisi hataları içeren cümleler kurma eğilimindedirler (Spencer, Barker ve Tomblin, 2003). Pıştav-Akmeşe ve Acarlar (2016) tarafından yapılan çalışmada, İK'li çocukların ortalama sözce uzunluğu ve farklı kelime sayısı değerlerinin normal işiten çocuklardan anlamlı derecede düşük olduğu, ayrıca karmaşık cümleler oluşturmak için gereken bağlaçları, zamirleri ve ekleri daha az sıklıkla kullandıkları bulunmuştur. Yapısal karmaşıklıktaki bu farklılık, işitsel-dilsel girdiye sınırlı erişimin sözdizimsel ve biçimbirimsel gelişimle ilişkili olabileceğini ve bunun anlatı üretimini etkileyebileceğini düşündürmektedir. Mevcut çalışmada İK grubunun yapısal karmaşıklık puanlarının TGG grubuna kıyasla daha düşük olması, bu çocukların öyküleme sürecinde gerekli sözdizimsel ve biçimbirimsel araçları kullanmada zorlanabildiğine işaret etmektedir. Friedmann ve Szterman'ın (2006) bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde, İK çocuklarda gözlenen yapısal karmaşıklık farklılıklarının,

sözdizimsel yapıların işlenmesi ve temsiliyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Spencer'ın (2004) erken koklear implant uygulanan çocuklarla yürüttüğü çalışma da işitsel girdiye erken erişim sağlanmasına rağmen karmaşık sözdizimsel yapılar açısından akranlara kıyasla farklılıkların sürdürülebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Duchesne, Sutton ve Bergeron (2009), erken dönemde implant uygulanan çocuklarda dahi morfosentaktik gelişimin sözcük dağarcığına kıyasla daha yavaş ilerleyebileceğini bildirmiştir.

Bu bulgular, mevcut çalışmada Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testlerinde gözlenen performans farklılıkları ile uyumlu bir örüntü sunmaktadır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, işitme kayıplı çocuklara yönelik dil müdahalelerinde yalnızca sözcük öğretimine değil, aynı zamanda sözdizimsel ve biçimbirimsel yapıların desteklenmesine yönelik uygulamaların da yer almasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. İK grubunun anlatılarında "içsel durum terimlerini" daha az kullanması, işitme kayıplı bireylerin soyut kavramları ve duygusal durumları ifade eden kelimeleri edinmedeki zorluklarıyla ilişkilidir. Bu durum doğrudan "Zihin Kuramı" (Theory of Mind) becerileriyle bağdaştırılabilir. İçsel durum terimleri, karakterlerin niyetlerini, inanışlarını ve duygularını anlamlandırmayı gerektirir. Eğer çocuk bu terimleri az kullanıyorsa, bu durum onun sadece kelime dağarcığının kısıtlı olduğunu değil, aynı zamanda başkalarının zihinsel durumlarını temsil etme ve "onun gözünden bakma" kapasitesinde de zorlandığını göstermektedir. Zihin kuramı zayıf olan çocuklar, öyküdeki karakterlerin neden öyle davrandığını (nedensellik) açıklamakta başarısız olurlar. Dyck ve arkadaşları (2004), işitme kayıplı çocukların duyguları anlatan kelimeleri anlama ve başkalarının hislerini tanımlama konusunda normal işiten yaşıtlarına göre çok daha düşük skorlar aldıklarını bildirmiştir. Yetersiz kelime dağarcığı ve soyut kavramların eksikliği, hikâye karakterlerinin niyetlerini, duygularını ve içsel planlarını anlatıya yansıtmalarını engellemektedir. Schick, de Villiers, de Villiers ve Hoffmeister (2007), zihin kuramı gelişiminin işitme kayıplı çocuklarda büyük ölçüde dil deneyimine, özellikle de zihinsel durum sözcükleriyle (düşünmek, bilmek, sanmak, ummak) erken yaşta karşılaşma sıklığına bağlı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, mevcut çalışmada İK grubunun içsel durum terimi puanlarındaki zayıflığın bireysel dilsel sınırlılıkların ve aynı zamanda işitsel girdi yoksunluğunun zihinsel-dilsel köprünün gelişimi üzerindeki dolaylı etkisinin de bir göstergesi olarak yorumlanmasını desteklemektedir.

Çalışmada hem hikâye oluşturma (anlatım) hem de model sunulan "tekrar anlatım" görevinde İK grubunun TGG grubundan geride kaldığı görülmüştür. Buna karşın, her iki grubun da tekrar anlatım görevinde anlatım görevine göre daha başarılı olması literatürle uyumludur. Çünkü tekrar anlatım görevleri, sunulan hazır model sayesinde çocuğun hikâyeyi sıfırdan organize etme, planlama ve olayları sıralama gibi "yürütücü işlevler" üzerindeki bilişsel yükünü azaltmaktadır. Bellek süreci burada devreye girmekte; çocuk kendi hikâyesini uydurmak yerine duyduğu yapıyı geri çağırmakta, bu da çalışan belleğin daha verimli kullanılmasını sağlamaktadır. Retell (tekrar anlatım) görevleri genellikle bir modele dayandığı için yapılandırılmış bir destek sunsa da çocuğun sunulan hikâyeyi eşzamanlı olarak dinlemesini, anlamlandırmasını ve aklında tutarak yeniden formüle etmesini gerektirdiğinden çalışan bellek üzerinde yüksek bir bilişsel yük oluşturmaktadır. Bu durum, model sunumunun bile İK'li çocukların anlatı üretimindeki dilsel ve bilişsel açıklarını telafi etmeye yetmediğini, makro yapı kriterlerinde normal işiten gruptan daha az tutarlı ve mantıksal sıralaması zayıf anlatılar ürettikleri gösteren alanyazınla uyumludur. İlginç bir bulgu olarak, TGG grubundaki çocukların da içsel durum terimleri kullanımında görece sınırlı performans sergilemesi, bu becerinin yalnızca işitme kaybıyla değil, aynı zamanda bilişsel olgunlaşma ve eğitimsel deneyimlerle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen korelasyon analizi, MAIN anlatı ölçütleri ile TODİL alt testleri arasında genel olarak orta ile yüksek düzeyde pozitif ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerin özellikle tekrar anlatım görevlerinde daha belirgin hale geldiği görülmektedir. Özellikle tekrar öykü yapısı puanı ile cümle tekrar etme, cümle anlama ve biçimbirim tamamlama alt testleri arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiler, anlatı performansı ile cümle düzeyindeki dil becerileri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde tekrar yapısal karmaşıklık ile cümle anlama arasındaki güçlü ilişki, çocuğun cümle düzeyindeki anlama becerilerinin anlatı üretimindeki yapısal çeşitlilikle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Tekrar içsel durum terimleri puanı ile cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tamamlama arasındaki ilişkiler ise, anlatının daha üst düzey bilişsel ve dilsel boyutlarının temel dil becerileriyle birlikte ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu örüntü, anlatı becerisinin bağımsız bir "üst düzey" yetenek olmaktan çok, alt düzey dil becerilerinin (sözcük bilgisi, sözdizimi, biçimbirim) bütünleşmiş bir yansıması olduğu

görüşüyle uyumludur (Boons vd., 2013; Cupples vd., 2014). Bir başka deyişle, sözcük dağarcığı ve dilbilgisi gelişimi sağlam olmayan bir çocuktan tutarlı, bağlantılı ve karmaşık bir öykü üretmesi beklenemez. Anlatı becerisi → cümle düzeyi dil becerisi → sözcük bilgisi şeklinde uzanan bu hiyerarşik ilişki zinciri, dil müdahalesinin anlatı düzeyini ve aynı zamanda sözcük ve biçimbirim düzeyini de eşzamanlı olarak hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Lund'un (2016) meta-analizinde de vurgulandığı gibi, koklear implant kullanan çocukların sözcük dağarcığı açıklarının zaman içinde kendiliğinden kapanmaması, müdahalenin sürekliliği konusunda kritik bir uyarı niteliğindedir.

Araştırma bulgularına göre, anlatım (spontan anlatı) ölçütleri ile kronolojik yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, tekrar anlatım ölçütleri ile yaş arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bu ilişkilerin özellikle işitme kayıplı çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan çocukların yaş aralığının sınırlı olması, kronolojik yaş ile anlatı ölçütleri arasındaki ilişkinin düşük ya da anlamsız bulunmuş olmasında etkili olmuş olabilir.

Bu durum, model sunulan tekrar anlatım görevlerinde yaşla birlikte bazı bilişsel ve dilsel süreçlerin (örneğin çalışan bellek ve dilsel-bellek entegrasyonu) daha görünür hale gelebileceğini düşündürmektedir. Ancak bu ilişkinin sınırlı düzeyde olması, tekrar anlatım performansının yalnızca yaşa bağlı bir gelişim göstergesi olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Bir diğer bulgu, işitme yaşı ile tekrar anlatım ölçütleri ve TODİL alt testleri arasındaki pozitif ilişkilerdir. Özellikle işitme yaşı ile biçimbirim tamamlama ve cümle tekrar etme alt testleri arasındaki ilişkiler, işitsel-dilsel girdiye daha erken erişimin dil becerileriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, erken cihazlandırma ve erken müdahalenin önemini vurgulayan alanyazınla paralellik göstermektedir (Boons vd., 2012; Geers ve Nicholas, 2013; Niparko vd., 2010; Yoshinaga-Itano vd., 2017).

Bu çalışmanın bulguları, erken işitsel müdahalenin ve nitelikli erken eğitimin işitme kayıplı çocukların dil ve anlatı gelişimi üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Yenidoğan İşitme Tarama Programı kapsamında 1-3-6 kuralı (1 ay içinde tarama, 3 ay içinde tanılama, 6 ay içinde müdahale) çerçevesinde erken müdahaleye alınan çocukların, 24-36 aylık dönemde sözcük dağarcığı puanlarının normatif aralıklara ulaşabildiği saptanmıştır (Yoshinaga-Itano vd., 1998).

Moeller (2000), aile katılımının yoğun olduğu erken müdahale programlarına 11 aydan önce dahil edilen çocukların 5 yaşındaki dil puanlarının, geç müdahale alan akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu rapor etmiştir. Nicholas ve Geers (2007), 12 ay öncesinde koklear implant uygulanan çocukların 4,5 yaşına geldiğinde tipik işiten akranlarıyla karşılaştırılabilir dil performansı sergileyebildiğini bulmuş, Geers ve Nicholas (2013) ise bu erken cihazlandırma avantajının okul yıllarında dahi kalıcı olduğunu, hatta okuma-yazma becerilerine olumlu biçimde aktarıldığını göstermiştir. Niparko ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen çok merkezli boylamsal çalışma, koklear implant sonrası dil gelişiminin en güçlü yordayıcılarının cihazlandırma yaşı ile ailenin müdahale sürecine katılım kalitesi olduğunu ortaya koymuştur. Tomblin ve arkadaşları (2015), hafif-orta dereceli işitme kaybı olan çocuklarda dahi erken işitme cihazı kullanım süresinin dil çıktıları üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, erken müdahalenin ileri-çok ileri derece kayıplarda ve tüm işitme kaybı düzeylerinde belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Mevcut çalışmada işitme yaşının tekrar anlatım ölçütleri ve sözdizim-biçimbirim alt testleri ile gösterdiği güçlü ilişkiler, bu uluslararası alanyazınla doğrudan örtüşmektedir (Moeller, 2000; Niparko vd., 2010).

Bu bulguların eğitsel ve sınıf içi uygulamalar açısından çok sayıda önemli doğurgusu bulunmaktadır. Birincisi, işitme kayıplı çocukların ses ve konuşma üretimi düzeyinde ve sözcük bilgisi, biçimbirim ve sözdizimi düzeyinde de hedefli ve sürekli müdahaleye gereksinim duydukları açıkça görülmektedir. Lund'un (2016) meta-analizi, koklear implant kullanan çocukların sözcük dağarcığı açıklarının kendiliğinden kapanmadığını, sürekli ve sistematik sözcük öğretimi olmaksızın bu farkın yıllar içinde sürdüğünü göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları İK grubunun TODİL'in tüm alt testlerinde tutarlı biçimde geride kalması ve bu farkın dağılımın üst kantillerinde dahi korunması ülkemizdeki işitme engelliler eğitiminde sözcük, biçimbirim ve sözdizimi odaklı müdahalelerin hâlâ vazgeçilmez olduğunu doğrulamaktadır. Convertino ve arkadaşlarının (2014) altını çizdiği gibi, müdahale sözcüğün yüzeysel temsilini, aynı zamanda sözcüğün kavramsal-dünya bilgisi ile bağlanma derinliğini de hedeflemelidir. İkincisi, anlatı becerisinin sözcük ve dilbilgisi becerileriyle güçlü ilişkisi göz önüne alındığında, sınıf içi öğretim programları sözcük öğretimi ile metin/öykü düzeyindeki çalışmaları paralel biçimde yürütmelidir. Bu iki düzey birbirinden ayrılamaz bir bütün oluşturmaktadır. Marschark, Rhoten ve Fabich (2007), sözcük dağarcığındaki açıkların

okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerindeki yansımalarının okul yıllarında giderek belirginleştiğini bildirmiştir. Bu durum erken yıllarda yapılan sözcük müdahalesinin uzun vadeli akademik kazanımlar açısından kritik olduğuna işaret etmektedir. Üçüncüsü, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilere yönelik anlatı temelli etkinliklerde model sunma, sahneleme, ortak anlatı kurma, öykü haritalarının görsel olarak sunulması ve amaç-girişim-sonuç şemalarının açık biçimde öğretilmesi gibi yapılandırılmış stratejiler kullanmaları yararlı görülmektedir. Mevcut çalışmada tekrar anlatım performansının spontan anlatıma kıyasla daha yüksek olması, model sunmanın bu çocukların performansını desteklediğine ilişkin somut bir kanıt sunmaktadır. Bu durum sınıf etkinliklerinde önce model sunup ardından çocuğa kendi anlatısını yapılandırma fırsatı verilen kademeli bir yaklaşımı önermektedir. Dördüncüsü, içsel durum terimlerinin az kullanılması ve bu becerinin zihin kuramı becerileriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, müfredata duygu sözcüğü öğretimi, perspektif alma etkinlikleri ve karakterlerin niyetlerinin açıkça konuşulduğu ortak okuma uygulamaları eklenmelidir (Schick vd., 2007). Beşincisi, işitme kayıplı çocuklar çoğunlukla okul yıllarında kaynaştırma ortamlarında eğitim almaktadır. Bu nedenle dil ve konuşma terapistleri, odyologlar, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları arasındaki disiplinlerarası işbirliği güçlendirilmelidir. Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde, anlatı temelli değerlendirme araçlarının (örn. MAIN) kullanımına ve hedefli sözcük-biçimbirim öğretimi tekniklerine yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Altıncısı, Türkçenin sondan eklemeli yapısı, biçimbirim odaklı hedefli müdahale protokollerinin geliştirilmesini özellikle öncelikli kılmaktadır. Çünkü Türkçede bir cümlenin zamansal, kişisel ve nedensel yapısı büyük ölçüde eklerle kodlandığından, bu alandaki yetersizlik anlatı düzeyindeki tutarlılığı doğrudan etkilemektedir.

6 ÖNERİLER

Öğretmenlerin, işitme kayıplı çocukların dil gelişiminin desteklenmesindeki rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, dil ve anlatı becerilerinin geliştirilmesi için sistematik bir destek sunmaları gerekmektedir. TODİL ve MAIN-TR gibi araçların birlikte kullanımı, çocuğun mevcut sözel dil performansını ve bu performansı anlatı bağlamında kullanma yetisini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) hazırlanmasında dilin farklı bileşenlerine yönelik hedeflerin seçilmesine olanak tanımaktadır.

İşitme kayıplı grubun anlatı makro yapısında ve içsel durum terimlerinde gösterdiği sınırlılıklar, öğretim uygulamalarıyla doğrudan ele alınması gereken eğitsel hedeflere karşılık gelmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren öğretim uygulamalarında anlatı temelli etkinliklerin, sözcük zenginleştirme programlarının ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının kullanılması, çocukların ilkokul dönemindeki dil becerilerine güçlü bir zemin hazırlayacaktır. Özellikle Kİ'li çocukların anlatı organizasyonu becerilerini desteklemek amacıyla, görselleştirme araçları sunan dijital hikâye anlatma (digital storytelling) uygulamalarının sınıflarda kullanılması önerilebilir. Ayrıca, Kİ'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla eşleştirildiği akran destekli anlatı çalışmaları kurgulanabilir; akran modellemesi yoluyla çocuğun doğal bir bağlamda daha zengin dilsel yapılar geliştirmesi teşvik edilebilir. Eğitim sürecinin sürekliliği açısından ise ailelerin günlük yaşam deneyimlerini çocuklarıyla paylaştıkları anlatı günlükleri tutmaları desteklenmelidir. Bu uygulama, okulda kazanılan yapısal dil becerilerinin günlük yaşamdaki pragmatik anlatı bağlamına aktarılmasına ve genellenmesine yardımcı olabilir.

Bu araştırma ilkokul dönemindeki (6–8 yaş aralığındaki) çocuklarla yürütülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda, okul öncesi dönemden başlayarak farklı yaş gruplarını kapsayan örneklemlerle araştırmaların genişletilmesi, anlatı ve dil becerilerinin gelişimsel seyrinin daha kapsamlı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayabilir.

Değerlendirme süreçlerine "dinamik değerlendirme" (dynamic assessment) öğelerinin dahil edilmesi; çocuğun bir öyküyü anlatırken sunulan ipuçlarından ne ölçüde yararlandığının gözlemlenmesi de önem taşıyabilir. Bu yaklaşım, çocuğun sadece mevcut durumunu değil, "öğrenme potansiyelini" de ortaya koyarak eğitsel müdahalenin yoğunluğunu belirlemede öğretmenlere rehberlik edebilir.

Mevcut çalışmada çocukların anlatı becerileri ağırlıklı olarak makro yapı (öykü yapısı, olay örgüsü, içsel durum terimleri vb.) çerçevesinde incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda, anlatıların mikro yapı özelliklerinin de detaylı olarak analiz edilmesi, daha derinlemesine bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

Gelecek araştırmalar açısından ise Kİ'lı çocukların anlatı performansının altında yatan bilişsel mekanizmaların, özellikle çalışma belleği ve işitsel kısa süreli bellek kapasitesinin anlatı üretimi üzerindeki açıklayıcı rolü derinlemesine incelenebilir.

Gelecek araştırmalarda çocukların hem sözel hem de yazılı anlatı becerilerinin birlikte ele alınması, özellikle ilkokul döneminde akademik dil becerilerinin gelişimi açısından daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasına olanak tanıyabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(56), 61–76. https://doi.org/10.31828/tpd1300443320050000m000166

Akıncı-Oktay, S. (2007). *A sociolinguistic analysis of the personal narratives of Turkish children* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dilbilimi Anabilim Dalı.

Aksu-Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 4*, 51–60.

Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. Cambridge University Press.

Aksu-Koç, A. (2005). Dil edinimi araştırmalarının dil bozuklukları açısından önemi. *2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 39–56). Kök Yayıncılık.

Ar, Ö. F. ve Sertkaya, M. F. (2024). Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(2), 1212–1222. https://doi.org/10.24315/tred.1439023

Arráez-Vera, G., Gonzálvez, C. and Antón Ros, N. (2025). The effectiveness of linguistic intervention in children with hearing loss: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 68*(5), 2656–2673. https://doi.org/10.1044/2025_JSLHR-24-00589

Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister (Ed.), *Narratology beyond literary criticism: Mediality, disciplinarity* (pp. 213–238). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110201840.213

Bamberg, M. G. W. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203053508

Başgöz, İ. (2008). *Hikâye: Turkish folk romance as performance art*. Indiana University Press.

Baykoç-Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 12–30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 115–161.

Berman, R. A. and Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes, 43*(2), 79–120. https://doi.org/10.1080/01638530709336894

Berman, R. A. and Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.

Boons, T., Brokx, J. P. L., Dhooge, I., Frijns, J. H. M., Peeraer, L., Vermeulen, A., Wouters, J. and van Wieringen, A. (2012). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and Hearing, 33*(5), 617–639. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3182503e47

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M. C., Peeraer, L., Wouters, J. and van Wieringen, A. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-

aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 3833–3846. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.033

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M. C., Peeraer, L., Wouters, J. and van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 2008–2022. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.003

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1–21. https://doi.org/10.1086/448619

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674029019

Can, G. ve Kuruoğlu, G. (2014). İşitme engelli öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinlerin yapısal ve içerik özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(1), 1–17. https://doi.org/10.1501/Ozeltuna_0000000192

Chin, S. B., Tsai, P. L. and Gao, S. (2003). Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(4), 440–451. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/090)

Connor, C. M. and Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 509–526. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/040)

Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M. and Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(4), 471–483. https://doi.org/10.1093/deafed/enu024

Cowan, N. (2014). Working memory underpins cognitive development, learning, and education. *Educational Psychology Review, 26*(2), 197–223. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y

Crosson, J. and Geers, A. E. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing, 22*(5), 381–394. https://doi.org/10.1097/00003446-200110000-00003

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.

Cupples, L., Ching, T. Y. C., Crowe, K., Day, J. and Seeto, M. (2014). Predictors of early reading skill in 5-year-old children with hearing loss who use spoken language. *Reading Research Quarterly, 49*(1), 85–104. https://doi.org/10.1002/rrq.60

Çizmeci, H. and Çiprut, A. (2018). Evaluation of the reading and writing skills of children with cochlear implants. *The Journal of International Advanced Otology, 14*(3), 359–364. https://doi.org/10.5152/iao.2018.4436

Delage, H. and Tuller, L. (2007). Language development and mild-to-moderate hearing loss: Does language normalize with age? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(5), 1300–1313. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/091)

Dickinson, D. K. and Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. P. H. Brookes Publishing Co.

Donin, J., Doehring, D. G. and Browns, F. (1991). Text comprehension and reading achievement in orally educated hearing-impaired children. *Discourse Processes, 14*(3), 307–337. https://doi.org/10.1080/01638539109544788

Duchesne, L., Sutton, A. and Bergeron, F. (2009). Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: Group trends and individual patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(4), 465–485. https://doi.org/10.1093/deafed/enp010

Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M. and Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: Do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 789–800. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 329–354. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 1–28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000099

Ertmer, D. J. and Goffman, L. (2011). Speech production accuracy and variability in young cochlear implant recipients: Comparisons with typically developing age-peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(1), 177–189. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0165)

Fivush, R., Haden, C. A. and Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development, 77*(6), 1568–1588. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x

Friedmann, N. and Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(1), 56–75. https://doi.org/10.1093/deafed/enj002

Furman, R. and Özyürek, A. (2007). Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *Journal of Pragmatics, 39*(10), 1742–1757.

Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. and Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics, 56*, 155. https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. and Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics, 56*, 1–140.

Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M. and Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics, 37*(1), 11–17.

Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.

Geers, A. E. (2006). Factors influencing spoken language outcomes in children following early cochlear implantation. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology, 64*, 50–65. https://doi.org/10.1159/000094644

Geers, A. E. and Nicholas, J. G. (2013). Enduring advantages of early cochlear implantation for spoken language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(2), 643–655. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0347)

Geers, A. E., Carson, C. M., Warner-Czyz, A. D. and Wang, N. Y. (2017). Early sign language exposure and cochlear implantation benefits. *Pediatrics, 140*(1), e20163489. https://doi.org/10.1542/peds.2016-3489

Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C. and Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(3), 371–385. https://doi.org/10.1093/deafed/enn046

Genç, T., Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2020). İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 507–526. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-617878

Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, Trans.). Cornell University Press.

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods – analysis – outreach. In A. De Fina and A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 255–272).

Gillam, R. B. and Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*(6), 1303–1315. https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1303

Green, L. B. and Klecan-Aker, J. S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy, 28*(3), 263–276. https://doi.org/10.1177/0265659012456029

Habermas, T. and Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin, 126*(5), 748–769. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Ed. and Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1950)

Haman, E., Łuniewska, M. and Pomiechowska, B. (2015). Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong and N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 196–240). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783093137-010

Harrington, M., DesJardin, J. L. and Shea, L. C. (2010). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly, 32*(1), 50–62. https://doi.org/10.1177/1525740109348790

Hayward, D. and Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment: An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(3), 255–284. https://doi.org/10.1177/026565900001600303

Heilmann, J., Miller, J. F. and Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing, 27*(4), 603–626. https://doi.org/10.1177/0265532209355669

Hipfner-Boucher, K., Lam, K. and Chen, X. (2015). The contribution of narrative morphosyntactic quality to reading comprehension in French immersion students. *Applied Psycholinguistics, 36*(6). https://doi.org/10.1017/S0142716414000319

Hudson, J. A. and Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe and C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Lawrence Erlbaum Associates.

Huttunen, K. and Ryder, N. (2012). Internal state terms in the narratives of children with early-onset hearing impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 47*(4), 384–397. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00115.x

Işıtan, S. ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 105–124.

İçöz, B. (2025). *Koklear implant kullanan çocuklarda vestibüler-proprioseptif sistemlerin; okuma, yazma ve dil becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Johnson, C. and Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 237–261. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0139)

Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics, 120*(4), 898–921. https://doi.org/10.1542/peds.2007-2333

Kara, B. ve Arı, R. (2024). Turkish adaptation of the test of narrative language for use in preschools. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 6*(1), 186–206. https://doi.org/10.51535/tell.1469835

Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.

Kelly, L. P. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*(1), 75–90. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014283

Ketelaar, L., Rieffe, C., Wiefferink, C. H. and Frijns, J. H. M. (2012). Does hearing lead to understanding? Theory of mind in toddlers and preschoolers with cochlear implants. *Journal of Pediatric Psychology, 37*(9), 1041–1050. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss086

Klein, K. E. and Wie, O. B. (2015). Long-term predictors of narrative skill in children with early bilateral cochlear implants. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 202–219. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986918

Koenker, R. and Hallock, K. F. (2001). Quantile regression. *Journal of Economic Perspectives, 15*(4), 143–156. https://doi.org/10.1257/jep.15.4.143

Konrot, A. ve Levent, B. (1991). *Konuşma sorunlu çocuklar ve eğitimleri: 1. Özel Eğitim Konseyi ön raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.

Kral, A. and Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends in Neurosciences, 35*(2), 111–122. https://doi.org/10.1016/j.tins.2011.11.005

Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: Presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes, 33*, 77–101.

Küntay, A. C. and Koçbaş, D. (2009). Effects of lexical items and construction types in English and Turkish character introductions in elicited narrative. In J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura and S. Özçalışkan (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language* (pp. 81–92). Psychology Press.

Küntay, A. C. and Koçbaş, D. (2009). Web of events: Multi-event units in Turkish child narratives. *Journal of Child Language, 36*(4), 753–782. https://doi.org/10.1017/S030500090800921X

Kyle, F. E. and Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(3), 273–288. https://doi.org/10.1093/deafed/enj037

Kyle, F. E. and Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*(3), 229–243. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011

Labov, W. and Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 12–44). University of Washington Press.

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*(5), 868–882. https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868

Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence: Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6 (Studia Linguistica Upsaliensia 19)* [Doktora tezi, Uppsala University]. Acta Universitatis Upsaliensis.

Ling, D. (2002). *Speech and the hearing-impaired child: Theory and practice* (2nd ed.). Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Liu, S. and Qiu, T. (2023). A tale of age and abilities: Analyzing narrative macrostructure development in Chinese preschoolers through the lens of story grammar. *Journal of Psycholinguistic Research, 52*(6), 2453–2472. https://doi.org/10.1007/s10936-023-10007-y

Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(2), 107–121. https://doi.org/10.1093/deafed/env060

Majorano, M., Persici, V., Santangelo, M., Ferrari, R., Bertelli, B., Florit, E., Lavelli, M., Bastianello, T., Guerzoni, L. and Cuda, D. (2024). Narrative skills and language comprehension in preschool children with cochlear implants: A comparison with children with developmental language disorder or typical development. *Journal of Communication Disorders, 109*, 106424. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2024.106424

Marschark, M. and Spencer, P. E. (Eds.). (2011). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.001.0001

Marschark, M., Rhoten, C. and Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(3), 269–282. https://doi.org/10.1093/deafed/enm013

Maviş, İ., Tunçer, A. M. ve Balo, S. S. (2020). The adaptation of MAIN to Turkish. *ZAS Papers in Linguistics, 64*, 249–256. https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.579

Maviş, İ., Tunçer, M. and Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics, 37*(1), 69–89. https://doi.org/10.1017/S0142716415000429

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

McCabe, A. and Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting oral personal narratives and developing narrative skill. In A. McCabe and C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217–253). Lawrence Erlbaum Associates.

McCabe, A. and Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing narrative structure*. Lawrence Erlbaum Associates.

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics, 106*(3), E43. https://doi.org/10.1542/peds.106.3.e43

Moog, J. S. (2002). Changing expectations for children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology, 111*(5_suppl), 138–142. https://doi.org/10.1177/00034894021110S527

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

Murri, A., Cuda, D., Guerzoni, L. and Fabrizi, E. (2015). Narrative abilities in early implanted children. *The Laryngoscope, 125*(7), 1685–1690. https://doi.org/10.1002/lary.25084

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Nicholas, J. G. and Geers, A. E. (2007). Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development of children with severe to profound hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1048–1062. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/073)

Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry, 18*(2), 299–325. https://doi.org/10.1075/ni.18.1.07nic

Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., Fink, N. E. and CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA, 303*(15), 1498–1506. https://doi.org/10.1001/jama.2010.451

Nittrouer, S., Caldwell, A., Lowenstein, J. H., Tarr, E. and Holloman, C. (2012). Emergent literacy in kindergartners with cochlear implants. *Ear and Hearing, 33*(6), 683–697. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318258c98e

Olds, J., Fitzpatrick, E., Durieux-Smith, A. and Schramm, D. (2004). Early development in children with cochlear implants: An interdisciplinary study. *International Congress Series, 1273*, 348–351. https://doi.org/10.1016/j.ics.2004.07.056

Osaka, M. and Osaka, N. (2002). The effect of focusing on a sentence in Japanese reading span test. In E. Witruk, A. D. Friederici and T. Lachmann (Eds.), *Basic functions of language, reading and reading disability* (pp. 155–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1011-6_10

Özbay, M. (2006). Konuşma eğitimi ve öz güven. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 54*(1), 177–194.

Özkan, H. B. ve Yücel, E. (2021). İşitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 27–32.

Pae, S., Seoh, K. H. and Chung, H. K. (2009). Narrative assessments of Korean school-aged children with cochlear implantation. *Communication Sciences and Disorders, 14*(4), 429–441.

Page, R. E. (2018). *Narratives online: Shared stories in social media*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316492390

Pennebaker, J. W. and Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology, 55*(10), 1243–1254. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N

Perigoe, C. B. and Paterson, M. M. (2013). Understanding auditory development and the child with hearing loss. In D. R. Welling and C. A. Ukstins (Eds.), *Fundamentals of audiology for the speech-language pathologist* (pp. 173–204). Jones and Bartlett Learning.

Peterson, C. and McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6

Peterson, C. C. and Siegal, M. (1999). Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological Science, 10*(2), 126–129. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00119

Pisoni, D. B. and Geers, A. E. (2000). Working memory in deaf children with cochlear implants: Correlations between digit span and measures of spoken language processing. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology Supplement, 185*, 92–93. https://doi.org/10.1177/0003489400109S1240

Piştav-Akmeşe, P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 293–305.

Piştav-Akmeşe, P. ve Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews, 11*(15), 1367–1381. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2865

Piştav-Akmeşe, P. ve Sezgin-Küçük, D. (2022). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık becerileri. *Turkish Journal of Audiology and Hearing Research, 5*(1), 18–23. https://doi.org/10.34034/tjahr.1035463

Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. SUNY Press.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J. and Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development, 78*(2), 376–396. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01004.x

Schneider, P., Hayward, D. and Vis Dubé, R. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Canadian Journal of Speech-Language*

Selvi Balo, S. (2021). *Türkçe konuşan tek dilli tipik gelişim gösteren ve işitme engelliler eğitimi alan çocukların anlatı becerilerinin MAIN-TR aracılığıyla değerlendirilmesi: Uzaktan çevrimiçi uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Selvi-Balo, S. ve Maviş, İ. (2025). A comparison of narrative skills of monolingual Turkish-speaking children with typical development and developmental language disorder: Remote online assessment. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*. Advance online publication. https://doi.org/10.1159/000547712

Sharma, A. and Dorman, M. F. (2006). Central auditory development in children with cochlear implants: Clinical implications. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology, 64*, 66–88. https://doi.org/10.1159/000094646

Sharma, A., Dorman, M. F. and Kral, A. (2005). The influence of a sensitive period on central auditory development in children with bilateral and unilateral cochlear implants. *Hearing Research, 203*(1–2), 134–143. https://doi.org/10.1016/j.heares.2004.12.010

Spencer, L. J., Barker, B. A. and Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing, 24*(3), 236–247. https://doi.org/10.1097/01.AUD.0000069231.72244.94

Spencer, L. J., Tomblin, J. B. and Gantz, B. J. (1997). Reading skills in children with multichannel cochlear-implant experience. *The Volta Review, 99*(4), 193–202.

Spencer, P. E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(4), 395–412. https://doi.org/10.1093/deafed/enh033

Spencer, P. E. and Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.

Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Ablex.

Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(3), 101–121. https://doi.org/10.16916/aded.78810

Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J. and Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing, 36*(Suppl. 1), 76S–91S. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000219

Tomblin, J. B., Spencer, L. J. and Gantz, B. J. (2000). Language and reading acquisition in children with and without cochlear implants. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology, 57*, 300–304. https://doi.org/10.1159/000059145

Topbaş, S., ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL).* Detay Yayıncılık.

Topbaş, S., ve Güven, S. (2017). *Türkçe okul çağı dil gelişimi testi (TODİL).* Detay Yayıncılık.

Tucci, S. L., Easterbrooks, S. R. and Lederberg, A. R. (2016). The effects of theory of mind training on the false belief understanding of deaf or hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(3), 310–325.

Tuller, L. and Delage, H. (2014). Mild-to-moderate hearing loss and language impairment: How are they linked? *Lingua, 139*, 80–101. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.10.009

Tunca, S. (2024). *4-8 yaş grubu koklear implantlı çocuklarda dil gelişimi ile günlük yaşam kalitesi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Turan, Z., Taşkıran Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Medical Journal, 54*(2), 142–150. https://doi.org/10.5455/gulhane.21674

Turgut, N., Karlıdağ, T., Başar, F., Yalçın, Ş., Kaygusuz, İ., Keleş, E. ve Birkent, Ö. F. (2015). İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Journal of Ear Nose and Throat, 25*(1), 32–38. https://doi.org/10.5606/kbbihtisas.2015.82687

Uchida, Y., Sugiura, S., Nishita, Y., Saji, N., Sone, M. and Ueda, H. (2019). Age-related hearing loss and cognitive decline: The potential mechanisms linking the two. *Auris Nasus Larynx, 46*(1), 1–9. https://doi.org/10.1016/j.anl.2018.08.010

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Türk Dil Kurumu.

Walker, E. A., Harrison, M., Baumann, R., Moeller, M. P., Sorensen, E., Oleson, J. J. and McCreery, R. W. (2023). Story generation and narrative retells in children who are hard of hearing and hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 66*(9), 3550–3573. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00084

West, R. and Turner, L. H. (2020). *Introducing communication theory: Analysis and application* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Westby, C. and Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 47*(4), 260–282. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073

Westby, C. E. (1991). Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language differences. In C. S. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success* (pp. 334–357). Thinking Publications.

Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M. and Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology, 52*(10), 922–928. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03641.x

Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(1), 11–30. https://doi.org/10.1093/deafed/8.1.11

Yoshinaga-Itano, C., Baca, R. L. and Sedey, A. L. (2010). Describing the trajectory of language development in the presence of severe-to-profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids. *Otology and Neurotology, 31*(8), 1268–1274. https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3181f1ce07

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. and Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102*(5), 1161–1171. https://doi.org/10.1542/peds.102.5.1161

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M. and Chung, W. (2017). Early hearing detection and vocabulary of children with hearing loss. *Pediatrics, 140*(2), e20162964. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2964

Zanchi, P., Zampini, L. and Berici, R. (2021). Narrative competence in Italian children with cochlear implants: A comparison with children matched by chronological or hearing age. *Clinical Linguistics and Phonetics, 35*(3), 277–292. https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1781264

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 29.07.2024	Protokol No: 761824	Tarih: 26.08.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitme Kayıplı Çocuklar İle Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE
TEZ YAZARI:	Sırma Nur ARSLAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Salime ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ *(Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)*	**Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ** *(Edebiyat Fak.)*
Prof. Dr. Yıldız UZUNER *(Eğitim Fak.)*	**Prof. Dr. Erkan YÜKSEL** *(İletişim Bil. Fak.)*
Prof. Dr. Handan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL** *(Açıköğretim Fak.)*

EK-2. Main Katılımcı Bilgi Formu

MAIN-TR KATILIMCI BİLGİ FORMU

1. Çocuğun adı-soyadı
2. Doğum tarihi
3. Uygulama tarihi
4. Çocuğun yaşı (gün/ay/yıl)
5. Çocuğunuz şu an kreş/yuva/anaokulu/okula devam ediyor mu?
   - o Evet, kreş/yuva/anaokulu _____ 'dan beri (yıl/ay)
   - o Hayır
   - o Evet, okul _____ 'dan beri (yıl/ay)
   - o Hayır
6. Çocuğunuzla gün boyu kim ilgileniyor?
7. Çocuğunuz hangi ülkede/şehirde doğdu?
8. Doğum sırasına göre kaçıncı çocuğunuz?
9. Çocuğunuz anlamlı ilk sözcüklerini kaç yaşında söyledi?
10. Yürümeye kaç yaşında başladı?
11. Motor gelişiminde bir sorun var mı?
    - o Yardımsız beslenebilir
    - o Yardımsız giyinip soyunabilir
    - o Yardımsız tuvalete gidebilir
    - o Yürümede-koşmada sorun yaşamaz
    - o Makasla kağıdı kesebilir, kalemle yazı yazabilir, düğme ilikleyebilir
12. Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili hiç endişe duydunuz mu?
    - o Hayır
    - o Evet, neden olduğunu belirtin: _____
13. Çocuk psikiyatristine/nöroloğuna gittiniz mi?
14. Herhangi bir sorun tespit edildi mi?
15. Sizce çocuğunuzun dil/konuşmadaki sorunu nedir?
    Dili anlıyor ama konuşamıyor mu?
    Kaç sözcük söylüyor?
    Cümle kurabiliyor mu?
    Sözcükleri birleştiriyor mu?
    Ek kullanımı var mı?
    Sesleri doğru üretebiliyor mu?
16. Çocuğunuz daha önce terapi aldı mı?
    - o Hayır
    - o Evet, kimden, ne zaman, ne kadar süre _____
17. Ailenizde dil veya konuşma sorunu olan biri var mı?
    - o Hayır
    - o Evet, kim? _____ (örn. anne, baba, kardeş(ler)
18. Çocuğunuzun herhangi bir işitme sorunu oldu mu?

    İşitme kaybı:
    - o Hayır
    - o Evet

    Sık geçirilen kulak enfeksiyonu:
    - o Hayır
    - o Evet, kaç kez? _____
    - o Kulak tüpü
19. Sizce çocuğunuzun işitmesi normal mi?
    - o Hayır
    - o Evet

20. Aile hakkında bilgi

	Yaşınız	Mesleğiniz	Eğitim Düzeyiniz
Anne			
Baba			

21. Lütfen aşağıdaki etkinlikleri geçtiğimiz ay boyunca çocuğunuzla birlikte yapma sıklığınızı belirtin.

	Hiç	Ayda 2	Haftada 1-2	Her gün
Öykü Anlatma				
Öykü Dinleme/Kitap Okuma				
Şarkı dinleme/söyleme				
TV izleme ya da bilgisayar oyunu oynama				

EK-3. İşitme Kayıplı Çocukların Katılımcı Bilgi Formu

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN KATILIMCI BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak yürüttüğümüz yüksek lisans tez çalışması için çocuğunuzun aşağıda yer alan bilgilerinize ihtiyaç duymaktayız. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üy. Duygu BÜYÜKKÖSE
Sırma Nur ARSLAN

Çocuğun kişisel bilgileri

Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek

Doğum Tarihi: …../…./……

Okulu: ……

Sınıfı: ……

Annenin Eğitim Durumu: ……

Babanın Eğitim Durumu: ……

Babanın Mesleği: ……

Annenin Mesleği: ……...

Ailenin Toplam Geliri: ……

1. Çocuğunuzun işitme kaybının oluş zamanı:

( ) Doğuştan ( ) Sonradan ise oluş yaşını belirtiniz ……

2. İşitme kaybı tanısının konulduğu yaş
   - Tanı tarihi : …./…./…… (Tarihi bilinmiyor ise yaşı belirtiniz)
   - Tanı yaşı: …… yaş / …… ay

3. İşitme kaybının nedeni ……

   eğer bilinmiyorsa aşağıda gördüğünüz kutucuğu işaretleyiniz.

   ( ) Bilinmiyor

4. İşitme kaybının derecesi: (Lütfen bilginiz varsa dBHL olarak kaydediniz)

   ( ) Hafif derecede (20-40 dBHL arası) (Tam olarak …….. dBHL)

( ) Orta derecede (41-70 dBHL arası) (Tam olarak …….. dBHL)

( ) İleri derecede (71-95 dBHL arası) (Tam olarak …….. dBHL)

( ) Çok ileri derecede (96 ve üzeri dBHL arası) (Tam olarak …….. dBHL)

Kulak arkası işitme cihazı için:

5. İlk kez işitme cihazı kullanmaya başladığı yaş: ……

İşitme cihazı kullanmaya başlama tarihi: …../…../…….

Eğer tam tarih bilinmiyorsa işitme cihazı kullanmaya başlama yaşı ….. yaş, ….. ay,

6. İşitme cihazı toplam kullanma süresi (Lütfen ay ve yıl olarak belirtiniz) ……. yıl, ……. ay
7. Şu anki işitme cihazı kullanım durumu:

( ) Tek kulak-sağ (Modeli …….)
( ) Tek kulak-sol (Modeli ……..)
( ) İşitme cihazı kullanmıyor

Çocuğunuzun koklear implant kullanım bilgileri:

8. Koklear implant öncesi cihaz kullanma süresi (Mümkünse yıl, ay olarak belirtiniz) ……. yıl, …….. ay
9. Koklear implant ameliyatı olduğu tarih:
……/……/…..
Tarihi hatırlamıyorsanız ay ve yıl olarak ifade ediniz …. yıl, ….. ay
10. Koklear implantın ilk programlandığı tarih:

…../…../…..

Tarihi hatırlamıyorsanız ay ve yıl olarak ifade ediniz …. yıl, ….. ay

11. Koklear implant kullanma süresi
…… yıl, ……. ay
12. Koklear implantı etkin kullanma durumunuz (Aşağıda görmüş olduğunuz soruları "Evet" ya da "Hayır" olarak yanıtlayınız.)

	EVET	**HAYIR**
- Koklear implantı düzenli olarak takıyor mu?	( )	( )
- Çocuğunuzun koklear implantı çalışır durumda mı?	( )	( )
- Koklear implantınızın pilleri düzenli olarak kontrol ediyor musunuz?	( )	( )
- Koklear implantınızın odyolog tarafından ayarları yapıldı mı?	( )	( )
- Koklear implantın çalışması ile ilgili sorun yaşadığınızda	( )	( ) yetkili merkezden ya

- Koklear implantın çalışması ile ilgili sorun yaşadığınızda ( ) ( ) yetkili merkezden ya da odyologunuzdan yardım alıyor musunuz? ( ) ( )

Çocuğun Eğitim Bilgileri 13. Çocuğunuza işitme kaybının tanısı koyulduktan sonra aile eğitimi aldınız mı?

( ) Hayır ( ) Evet ise,

1. Ne sıklıkla? ( ) Ayda bir
   ( ) Üç ayda bir
   ( ) Altı ayda bir
   ( ) Diğer (lütfen belirtiniz:……)
2. Nereden?
   ( ) Hastane kliniklerinden
   ( ) Özel rehabilitasyon merkezlerinden
   ( ) Okulöncesi eğitim merkezinden
   ( ) Diğer (lütfen belirtiniz:……)
3. Kimden?
   ( ) İşitme engelliler öğretmeninden
   ( ) Okulöncesi öğretmeninden ( ) Diğer (lütfen belirtiniz……)
4. Ne kadar süre ile? ……..

14. Çocuğunuz ilkokul eğitimine başlamadan önce örgün bir kurumda okulöncesi eğitimi aldı mı?
    ( ) Hayır ( ) Evet (ise nerede) …….
    ( ) İşiten çocukların devam ettiği yuva
    ( ) İşiten çocukların devam ettiği sınıf
15. Çocuğunuz eğitimine nerede devam ediyor? …….
16. Dil ve Konuşma Terapisi aldı mı?
    ( ) Hayır ( ) Evet (ise)
    I. …….. yıl, ……. Ay
    II. Terapi alma nedeninizi belirtiniz ……

EK-4. Tipik Gelişen Çocukların Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Uygulama Tarihi:

AİLE HAKKINDA BİLGİ: YAŞ: MESLEK: EĞİTİM DÜZEYİ:

ANNE:

BABA:

1. **Doğum tarihi:**

2. **Çocuğun yaşı (gün/ay/yıl):**

3. **Çocuğunuz şu an kreş/yuva/anaokula/okula devam ediyor mu? (Ediyorsa ay/yıl şeklinde belirtiniz)**

4. **Çocuğunuzla gün boyunca kim ilgileniyor?**

5. **Çocuğunuz hangi ülkede/şehirde doğdu?**

6. **Doğum sırasına göre kaçıncı çocuğunuz?**

7. **Çocuğunuz ilk anlamlı sözcüklerini kaç yaşında söyledi?**

8. **Yürümeye kaç yaşında başladı?**

9. **Motor gelişiminde bir sorun var mı?**

-Yardımsız beslenebilir
-Yardımsız giyinip soyulabilir
-Yardımsız tuvalete gidebilir
-Yürümede-koşmada sorun yaşamaz
-Makasla kağıdı kesebilir, kalemle yazı yazabilir, düğme ilikleyebilir

10. **Çocuğunuzun dil gelişimi ile ilgili hiç endişe duydunuz mu? (EVET İSE BELİRTİNİZ)**

11. **Çocuk psikiyatristine/nöroloğuna götürdünüz mü?**

12. **Herhangi bir sorun tespit edildi mi?**

13. **Sizce çocuğunuzun aşağıdakilerden birinde sorunu var mı? (Yanına belirtiniz) -Dili anlıyor ama konuşamıyor.**
    -Kaç sözcük söylüyor?
    -Cümle kurabiliyor mu?
    -Sözcükleri birleştiriyor mu?
    -Ek kullanımı var mı?
    -Sesleri doğru üretebiliyor mu?

14. **Çocuğunuz daha önce terapi aldı mı? (Aldıysa belirtiniz)**

15. **Ailenizde dil ve konuşma sorunu olan biri var mı? (Var ise belirtiniz)**

16. **Çocuğunuzun herhangi bir işitme sorunu oldu mu? (Olduysa belirtiniz)**

17. **Sizce çocuğunuzun işitmesi normal mi?**

18. **LÜTFEN AŞAĞIDAKİ ETKİNLİKLERİ GEÇTİĞİMİZ AY BOYUNCA ÇOCUĞUNUZLA BİRLİKTE YAPMA SIKLIĞINIZI BELİRTİN.**

	HİÇ	AYDA 2	HAFTADA 1/2	HER GÜN
1. Öykü Anlatma				
2. Öykü Dinleme/Kitap Okuma				
3. Şarkı Dinleme/Söyleme				

EK-5. Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Tezli Yüksek Lisans programında numaralı öğrencisi olduğum "İşitme Kayıplı Çocuklar İle Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışması kapsamında belirlenen öğrencilerden elde edilen veriler, bilimsel çalışma kapsamında kullanılacaktır. Bu çalışmaya katkı sağlayacak olan değerli zamanınız ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Öğretmen

Ad Soyad:

İmza:

Araştırmacının İletişim Bilgileri

Adres:

EK-6. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.025186.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: SIRMA NUR ARSLAN

Araştırmanın Adı: İşitme Kayıplı Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: MAİN-TR, TODİL. İşitme Kayıplı Çocukların Dil ve Anlatı Becerilerini Ölçmek İçin Geliştirilmiş Testler

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 07.05.2025

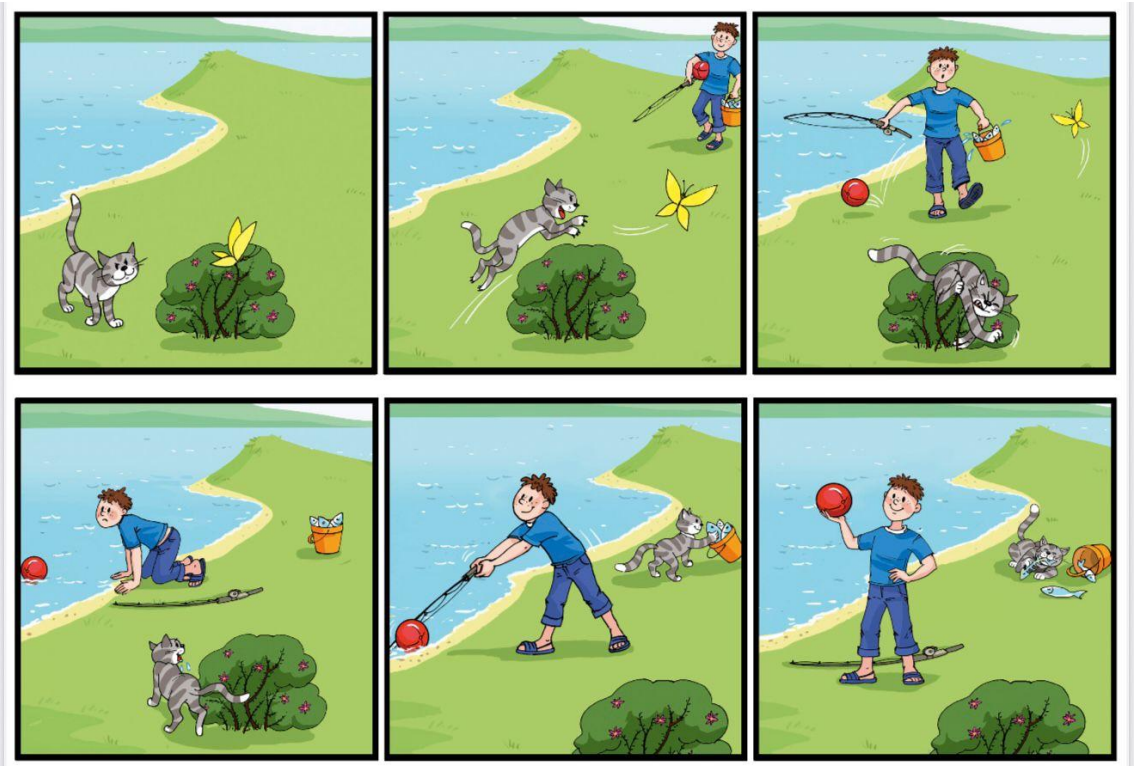
Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.05.2026

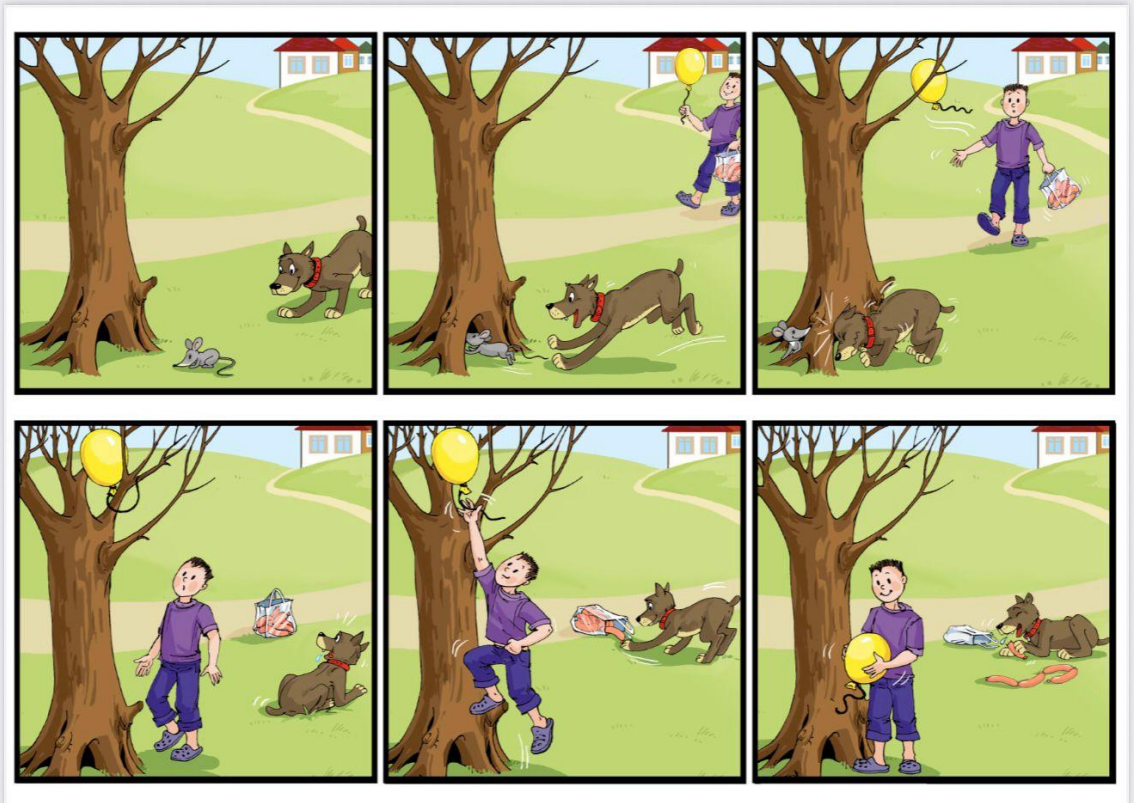
Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
TEKİRDAĞ	İlkokul	Ticaret ve Sanayi Odası İlkokulu (ÇORLU)	700030

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

EK-7. MAIN-TR Hikaye Örneği





EK-8. TODİL (Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim) Testi

TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT
Fourth Edition
Primary
Phyllis L. Newcomer and Donald D. Hammill
TOLD P 4

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi
TODİL
UYGULAYICI KAYIT FORMU

Seyhun Topbaş ve Selçuk Güven

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı _____ Erkek ☐ Kız ☐ Sınıf _____

	Yıl	Ay	Gün		
Test Tarihi				Okul	
Doğum Tarihi				Konuşulan Diller	
Yaş				Uygulayıcı	

Bölüm 2. Alt Test Performansları

Alt Test	Ham Puan	Yaş Değeri	Yüzdelik	Ölçekli Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Ana Testler						
Resim-Sözcük Dağarcığı					2	
İlişkili Sözük Dağarcığı					2	
Sözcük Betimleme					2	
Cümle Anlama					2	
Cümle Tekrar Etme					3	
Biçimbirim Tamamlama					2	
Ek Testler						
Sözcük Ayırt Etme					1	
Fonemik Analiz					1	
Artikülasyon					1	

Bölüm 3. Bileşke Performansları

Bileşke	RS	İS	SB	CA	CT	BT	Ölçekli Puan Toplamı	Yüzdelik	İndeks Puan	ÖSH	Tanımlayıcı Terim
Dinleme										2	
Organize Etme										2	
Konuşma										2	
Dil Bilgisi										2	
Anlam Bilgisi										2	
Sözlü Dil										2	

Bölüm 4. Tanımlayıcı Terimler

Ölçekli Puan	1 - 3	4 - 5	6 - 7	8 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 20
Tanımlayıcı Terim	Çok Zayıf	Zayıf	Ortalama Altı	Ortalama	Ortalama Üstü	İleri	Çok İleri
İndeks Puan	<70	70 - 79	80 - 89	90 - 110	111 - 120	121 - 130	>130

© Copyright of the Original English Edition 2009 By Pro-Ed, Inc., Usa.
© Copyright of the Turkish Edition By Detay Anatolia Academik Publishing Counseling Organizing Company, Turkey and Pro-Ed, Inc., Usa. All Rights Reserved.

EK-9. MAIN-TR Testi Kullanım İzni ve Sertifikası

Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı Testi Kullanım İzni

Anlatıda Çok Dilliliği Değerlendirme Aracı Testi'nin (MAIN-TR) danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Duygu Büyükköse'nin yürüttüğü Sırma Nur Arslan'ın "İşitme Kayıplı Çocuklar ile Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, katılımcıların dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmasına izin veriyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Semra SELVİ BALO

EK-10. Todil Testi Kullanım İzni ve Sertifikası

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın

Sırma Nur Arslan

DETAY YAYINCILIK www.detayyayin.com.tr tarafından düzenlenen

TÜRKÇE OKUL ÇAĞI DİL GELİŞİMİ TESTİ (TODİL)

UYGULAYICI EĞİTİMİ'ni

başarıyla tamamlamıştır

TODIL

Dr. Selçuk Güven

22 HAZİRAN 2024

22/04/2025

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi Kullanım İzni

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi'nin (TODİL) danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Duygu Büyükköse'nin yürüttüğü Sırma Nur Arslan'ın "İşitme Kayıplı Çocuklar İle Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Anlatı ve Dil Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tez çalışmasında, katılımcıların dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmasına izin veriyorum.

Doç. Dr. Orhan Selçuk GÜVEN
Montreal Üniversitesi Tıp Fakültesi
Dil ve Konuşma Bozuklukları Departmanı
Kanada, Montreal

EK-11. Ses Kaydı Veli Onam Formu

SES KAYDI VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Herhangi bir veli, çocuğunun ses kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde kayıt alınmayacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Sırma Nur ARSLAN
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmanın Adı	İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLAR İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ANLATI VE DİL BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI
Araştırmanın Amacı	Araştırmanın amacı işitme kaybı yaşayan ve normal gelişim gösteren çocukların anlatı ve dil becerilerinin karşılaştırılmasıdır. İşitme kaybı yaşayan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla anlatı ve öyküleme becerilerinin değerlendirilmesidir. İşitme kayıplı çocukların anlatı ve dil becerilerinde nasıl performans gösterdikleri ve hangi alanlarda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır.

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*). ..../...../.....

☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK-12. Kedi Öyküsü Öykü Yapısı Puanlama Tablosu

I. BÖLÜM: Üretim
A. Öykü Yapısı

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

EK-13. MAIN-TR Kedi Öyküsü Yapısal Karmaşıklık Puanlama Tablosu

B. Yapısal Karmaşıklık

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

EK-14. MAIN-TR Kedi Öyküsü İçsel Durum Terimleri Puanlama Tablosu

C. İçsel Durum Terimleri (İDT)

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

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı **:** Sırma Nur ARSLAN

Yabancı Dil **:** B1

Doğum Yeri / Yılı **:**

E-Posta **:**

ORCID Numarası **:**

Eğitim Bilgileri:

Mesleki Deneyimi:

Bilimsel Faaliyetleri (Kongre, Sempozyum, Çalıştay vb.):

Arslan, S. & Büyükköse, D. (2024). Koklear İmplantlı Çocuklarda Öykülemenin Dönüşen Yüzü: Geleneksel ve Dijital Yaklaşımlar. İstanbul Aydın Üniversitesi 1. Disiplinlerarası Özel Eğitim Kongresi, İstanbul, Türkiye.

Arslan, S. & Büyükköse, D. (2025). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Web 2 Aracı ile Oluşturdukları Hikâye Kartlarının Değerlendirilmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi 14. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Bolu, Türkiye.

Arslan, S. (2025). Özgül Öğrenme Güçlüğünde Bilişsel Esneklik ve Yürütücü İşlevler: Akademik Başarıyı Açıklayan Model. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.