



**FORMEL OLMAYAN İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE İŞİTME KAYIPLI VE NORMAL İŞİTEN
ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Esra GENÇ

Eskişehir 2022

**FORMEL OLMAYAN İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE İŞİTME KAYIPLI VE NORMAL İŞİTEN
ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Esra GENÇ

DOKTORA TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

FORMEL OLMAYAN İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE İŞİTME KAYIPLI VE NORMAL İŞİTEN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Esra GENÇ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz, 2022

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmada hem süreç hem de ürün değerlendirmesine olanak sağlayan Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri'nin (FOİBE) geliştirilmesi, 3-6 yaş arası koklear implant kullanan işitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin incelenmesi ve iletişim becerileriyle ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak dikkati yöneltme becerileri, taklit becerileri, sıra alma becerisi, sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler ve sohbetin işlevi kontrol listelerinden oluşan FOİBE'nin geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Koklear implantlı çocukların FOİBE toplamında normal işiten çocuklarla benzer performans sergiledikleri belirlenmiştir. Kontrol listeleri bağlamında incelendiğinde ise koklear implantlı çocukların normal işiten akranlarına göre istatistiksel olarak daha fazla taklit becerileri sergiledikleri, diğer kontrol listelerinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak fark olmadığı ortaya konmuştur. Cinsiyet, anne öğrenim ve çalışma durumu, baba yaşı, baba ile birlikte geçirilen süre ve aile geliri demografik değişkenleri hem koklear implantlı hem de normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca aile eğitimi alma sıklığı ve süresi, tanı yaşı, koklear implant sayısı, koklear implant kullanma süresi, koklear implant olmadan önce işitme cihazı kullanma süresi ve işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanma süresi odyolojik değişkenlerinin koklear implantlı çocukların iletişim becerileriyle ilişkili değişkenler olduğu ortaya konmuştur. Koklear implantlı çocukların odyolojik değişkenlerden olabilecek maksimum düzeyde ve erken dönemde yararlanmalarının normal işiten çocuklarla benzer performans sergilemelerinin temel sebebi olarak düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dikkati yöneltme becerileri, Taklit, Sıra alma, İletişimsel işlevler, Sohbetin yapısı, Sohbetin işlevi.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF INFORMAL COMMUNICATION SKILLS INVENTORY AND EXAMINATION OF COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH HEARING LOSS AND NORMAL HEARING

Esra GENÇ

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July, 2022

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

In this study, it was aimed to develop the Informal Communication Skills Inventory (ICSI), which allows both process and product evaluation, to examine the communication skills of children with hearing loss and normal hearing between the ages of 3-6 using cochlear implants, and to determine the variables related to communication skills. As a result, it has been revealed that the ICSI, which consists of checklists for attention-directing skills, imitation skills, turn-taking skills, conversation structure, communicative functions, and conversation function, is a valid, reliable and useful measurement tool. It was revealed that children with cochlear implants performed similarly to children with normal hearing in total ICSI, exhibited statistically more imitation skills in the context of checklists than their peers with normal hearing, and there was no statistical difference between groups in other checklists. Demographic variables of gender, maternal education and employment status, paternal age, time spent with the father, and family income were found to be associated with the communication skills of both children with cochlear implants and normal hearing. In addition, it has been revealed that the audiological variables of the frequency and duration of family education, age at diagnosis, number of cochlear implants, duration of cochlear implant use, hearing aid use before cochlear implantation, and total use of hearing aids and cochlear implants are variables associated with the communication skills of children with cochlear implants. The fact that children with cochlear implants benefit from audiological variables at the maximum possible level and in the early period is thought to be the main reason for their similar performance with children with normal hearing.

Keywords: Attention-directing skills, Imitation, Turn-taking, Communicative functions, Conversation structure, Conversation function.

TEŞEKKÜR

Çalışmaya ve bana katkısı bulunan ve teşekkür etmek istediğim çok fazla insan var. Bu araştırma henüz bir fikirken kapısını çaldığımda beni her zaman olduğu gibi o günde eli boş göndermeyen danışmanım, Hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e akademik bilgisi, tecrübesi, yol göstermeleri, etik ilke ve kurallara olan özeniyle ufkumu genişlettiği ve ayrıca iyi bir araştırmacı olmam konusunda verdiği emek için saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Uzun ve titizlik gerektiren tüm süreci benimle birlikte göğüslediği, karşılaştığım tüm sorunlarda hızlı, yapıcı, geçerli ve güvenilir çözüm önerileriyle süreci benim için kolaylaştırdığı, hafta içi, hafta sonu günün her anında kapısını çalabildiğim için çok şanslıyım. Bana olan güveni ve inancını her daim hissettirdiği ve sadece akademik değil iyi ve kötüsüyle hayatı da paylaştığımız için hocama ayrıca teşekkür ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında akademik bilgisi, tecrübeleri, yapıcı fikir ve önerileriyle çok değerli katkılar sunan, her daim kapısını çalabildiğim, her zaman desteğini hissettiğim hocam Doç. Dr. Murat Doğan'a teşekkürlerimi iletiyorum. Güler yüzü, yapıcı önerileri, çalışmaya sunduğu akademik destek ve katkıları için tez izleme komitesi üyesi hocam Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara'ya teşekkür ederim. Final jürisindeki görüş ve önerileriyle araştırmaya katkılar sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Cevriye Ergül ve Dr. Öğr. Üyesi Aylin Müge Tunçer'e teşekkürlerimi sunarım.

Araç geliştirme sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleriyle önemli katkılar sağlayan hocam Prof. Dr. Zerrin Turan ve hem araç geliştirme sürecindeki görüşleri hem de katılımcı bulmam konusundaki desteği için arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın asıl kahramanları olan çalışmaya gönüllü katılım sağlayan aileler ve çocuklara bilimsel bilgiye inançları ve katkıları için saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın katılımcı bulma kısmına çok değerli katkıları olan isimlerini saymakla bitiremeyeceğim kurum sahibi öğretmenlere, arkadaşlarıma, dostlarıma çok teşekkürlerimi iletiyorum.

Tüm iyi ve kötü zamanlarımda olduğu gibi bu süreçte de desteklerini yakından hissettiğim her zor anımda yanımda olan arkadaşlarım Arş. Gör. Ebru Yalçıntuğ'a, Arş. Gör. Dr. Rıfat İçyüz'e, öğretmen Belgin Sevgi İçyüz'e destekleri için teşekkür ederim.

Son teşekkürüm aileme. Sevgi ve destekleri çok kıymetli, anlayışları ve özverileri için anneme ve ablalarıma teşekkürlerimi iletiyorum. Ve değerli eşim Arş. Gör. Dr. Tamer Genç, olmasaydın her şey çok zor olurdu. Araştırmaya yaptığın katkılar, süreci

kolaylaştırmak için verdiğin emek ve sabrın için en çok da beni anladığın için çok teşekkür ederim.

Esra Genç
Eskişehir, 2022



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 intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esra GENÇ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİRÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dil ve İletişim.....	1
1.2. Dil Gelişiminin Kuramsal Temelleri	2
1.3. Dil Gelişim Basamakları	5
1.4. Dilin Bileşenleri	7
1.4.1. Dilin biçimi.....	8
1.4.2. Dilin içeriği (Semantik).....	8
1.4.3. Dilin kullanımı	9
1.5. İletişim Becerileri	10
1.5.1. Dikkati yöneltme becerileri	11
1.5.2. Taklit (imitation)	17
1.5.3. Sıra alma (turn-taking).....	23
1.5.4. İletişimsel işlevler.....	29
1.5.5. Sohbet.....	38
1.6. Dil Gelişiminde Ölçme ve Değerlendirme	43
1.6.1. Formel ölçme ve değerlendirme	43
1.6.1.1. Türkiye’de dil değerlendirmelerinde sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl testler	45

1.6.1.1.1. Türkçe geliştirilen dil testleri	46
1.6.1.1.2. Türkçeye uyarlanan dil testleri	47
1.6.1.1.3. Türkçe geliştirilen genel gelişim testleri altında dil alt testleri	48
1.6.1.1.4. Türkçeye uyarlanan genel gelişim testleri altında dil alt testleri	49
1.6.2. Formel olmayan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	49
1.7. Problem	52
1.8. Araştırmanın Amacı	54
1.9. Araştırmanın Önemi	55
1.10. Sayıtlar	56
1.11. Sınırlılıklar	56
1.12. Tanımlar	56
2. YÖNTEM	57
2.1. Araştırmanın Modeli	57
2.1.1. Bağımlı ve bağımsız değişkenler	58
2.2. Birinci Aşama	58
2.2.1. FOİBE'nin geliştirilmesi	58
2.2.1.1. FOİBE geçerlik çalışmaları	60
2.2.1.2. FOİBE güvenirlik çalışmaları	61
2.2.1.3. FOİBE kullanışlılık çalışmaları	63
2.2.2. FOİBE'nin kapsamı	63
2.2.3. FOİBE'nin uygulanışı	68
2.2.4. Pilot çalışmanın yapılması	75
2.2.4.1. Pilot çalışma uygulama güvenirliği alınması	77
2.3. İkinci Aşama	78
2.3.1. Katılımcılar	78

	<u>Sayfa</u>
2.3.2 Veri toplama aracı ve süreci.....	81
2.3.3. Verilerin analizi	84
2.3.3.1. Doğal gözlem verilerinin analizi	84
2.3.3.2. Gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi sürecinde yapılan analizler ..	85
3. BULGULAR	86
3.1. Birinci Aşamaya İlişkin Bulgular	86
3.1.1. FOİBE'nin kapsam geçerliği.....	86
3.1.2. FOİBE'nin güvenirliği.....	87
3.2. İkinci Aşamaya İlişkin Bulgular	87
3.2.1. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılması	88
3.2.2. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler	96
3.2.2.1. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler	96
3.2.2.2. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler	102
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	106
4.1. Koklear İmplantlı ve Normal İşiten Çocukların İletişim Becerilerinin Karşılaştırılması.....	106
4.2. Koklear İmplantlı ve Normal İşiten Çocukların İletişim Becerileri ile İlişkili Değişkenler	114
4.2.1. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler	114
4.2.1.1. Kİ çocuklarda iletişim becerileri ile ilişkili bulunan demografik değişkenler	114
4.2.1.2. Kİ çocuklarda İletişim becerileri ile ilişkili bulunan odyolojik değişkenler	118
4.2.2. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler	121

4.3. Öneriler	123
4.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	123
4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler	124
KAYNAKÇA	125
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Roth ve Spekman'ın Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .	31
Tablo 1.2. Pieterse, Treloar ve Cairns'in Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması	32
Tablo 1.3. Dore'un İletişimsel Amaçlar Sınıflaması	33
Tablo 1.4. Halliday'in 10-18 Ay Arası İletişimsel İşlev Sınıflaması	33
Tablo 1.5. Pieterse, Treloar ve Cairns'in Tek Sözcük Dönemi İletişimsel Amaçlar Sınıflaması	34
Tablo 1.6. Halliday'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlev Sınıflaması	35
Tablo 1.7. Tough'ın Yaptığı İletişimsel İşlev Sınıflaması.....	35
Tablo 1.8. Pieterse, Treloar ve Cairns'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması	36
Tablo 1.9. Türkiye'de sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağlı testler	46
Tablo 2.1. Koklear implantlı ve normal işiten çocuklarda ortak demografik ve eğitim bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler.....	80
Tablo 2.2. Koklear implantlı çocuklarda odyolojik ve eğitimsel kategorik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler.....	81
Tablo 2.3. Koklear implantlı çocuklarda odyolojik ve eğitimsel sürekli değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler.....	81
Tablo 2.4. FOİBE toplam ve kontrol listeleri arasındaki korelasyonlar	86
Tablo 2.5. Pilot çalışma katılımcıları demografik değişkenler	76
Tablo 2.6. Toplanan verilere ilişkin özetleyici tablo.	83

Tablo 3.1. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların FOİBE karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi sonuçları	90
Tablo 3.2. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların FOİBE karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testi sonuçları	91
Tablo 3.3. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların taklit alt bölümleri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	91
Tablo 3.4. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların kendiliğinden anlık taklit karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testi sonuçları	92
Tablo 3.5. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların anlık yönlendirilmiş taklit karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	92
Tablo 3.6. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların yönlendirilmiş anlık taklit becerileri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	93
Tablo 3.7. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbetin işlevi karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	93
Tablo 3.8. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbetin işlevi karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	94
Tablo 3.9. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların konusal tutarlılık karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	94
Tablo 3.10. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların işaret sıfatları karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	95
Tablo 3.11. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbeti bitirme becerileri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	95
Tablo 3.12. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile demografik değişkenler arasındaki korelasyonlar	97

Tablo 3.13. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile odyolojik değişkenler arasındaki korelasyonlar	100
Tablo 3.14. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile demografik değişkenler arasındaki korelasyonlar	103



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Formel olmayan dil/iletişim becerileri envanteri	52
Şekil 2.1. FOİBE uygulama prosedürü	69
Şekil 2.2. Pilot çalışma döngüsü	77



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Dikkati yöneltme becerileri kontrol listesi örnek madde	64
Görsel 2.2. Taklit kontrol listesi örnek madde	65
Görsel 2.3. Sıra alma kontrol listesi örnek madde.....	65
Görsel 2.4. Sohbetin yapısı kontrol listesi örnek madde	66
Görsel 2.5. İletişim işlevler kontrol listesi örnek maddeler	66
Görsel 2.6. Sohbetin işlevi örnek madde	67



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<i>Max</i>	: Maksimum değerler
<i>Mdn</i>	: Medyan
<i>Min</i>	: Minimum değerler
<i>n</i>	: Alt Gruplardaki Katılımcı Sayısı
<i>N</i>	: Toplam katılımcı sayısı
<i>Ort</i>	: Ortalama
<i>p</i>	: Anlamlılık değeri
<i>r</i>	: Pearson korelasyon katsayısı
<i>sd</i>	: Serbestlik derecesi
<i>SS</i>	: Standart Sapma
<i>U</i>	: Mann-Whitney U değeri
AAT	: Ankara Artikülasyon Testi
AGTE	: Ankara Gelişim Tarama Envanteri
FOİBE	: Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri
GEÇDA	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
İC	: İşitme Cihazı
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi
İK	: İşitme Kayıplı
Kİ	: Koklear İmplant
Nİ	: Normal İşiten
PLS	: Preschool Language Scale

PPWT	: Peabody Picture Word Test
SST	: Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TİFALDİ	: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
TODİL	: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi



1. GİRİŞ

1.1. Dil ve İletişim

İletişim, genel anlamı ile canlılar arasında gerçekleşen çeşitli mesajların gönderilip alındığı süreç olarak açıklanır. Kişiler arası iletişim ise bireylerin bilgilerini, fikirlerini, düşüncelerini birbirlerine çeşitli kanallar, araçlar kullanarak iletmeleri olarak kısaca tanımlanabilir. İletişim sırasında düşüncelerin iletişim eşine aktarılabilmesi için çeşitli kanallar kullanılabilir. Resim, müzik, heykel, yazı da birer iletişim kanalı olabilir. Bununla birlikte, bilinen tüm toplumlarda dil iletişim için kullanılan bir araçtır (Sanders, 1982, s. 19).

Toplumların ortaya çıkışlarından itibaren bireyler arası iletişimde dili kullandıkları bilinir. Toplumlar dili geliştirmekte ve iletişim için kullanmaktadırlar. Kültürden etkilenen dil aynı kültüre sahip olan insanların kullandıkları kendine özgü kuralları ve bir sistemi olan bir iletişim aracıdır. Bireylerin düşüncelerini simgeleyen dil; bilgi alıp verme, etkileşim kurma gibi farklı ve çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978, s. 5-11). İletişim için bir araç olarak dilin kullanılmasının yanı sıra sözel olmayan iletişim kanalları da kullanılmaktadır. Sözel olmayan iletişim kanalları; yüz ifadeleri, ses tonu, jestler, beden duruşu ve hareketleri, dokunma, bakışlar olarak belirtilebilir. Bu kanallarla iletişimde sözel dilin yanında yardımcı olarak kullanılabileceği gibi tek başlarına da iletişim için birer araç olarak kullanılabilirler. Bu sözel olmayan kanalların bireylere iletişimin sürdürülebilmesi ve dilin kullanımı ile ilgili önemli mesajlar iletebilir nitelikte olduğu bilinmektedir. Konuşma sözel olmayan kanalların kullanımını da beraberinde getirmektedir ve iletilen mesajın etkililiği, anlamı, iletişimin devam edip etmeyeceği gibi birçok durumu etkilemektedir (McLaughlin, 2006, s. 10; Sanders, 1982, s. 19; Topbaş, 2003, s. 3; Tüfekçioğlu, 1989, s. 53).

Toplumsal varlık olan insanların geçmişten ve gelecekte bahsedebilmeleri, düşüncelerini iletebilmeleri, dış dünyayı anlayabilmeleri için içerisinde yaşadıkları toplumun dilini ve o dile ilişkin kurallar sistemini bilmeleri ve bağlama uygun olarak kullanabilir hale gelmeleri gerekmektedir (Keenan, 1974, s. 163-183; Topbaş, 2006a, s. 7-10; Tüfekçioğlu, 1989, s. 1-3). Araştırmacılar, çocuklara dil edinimine ilişkin sistematik bir öğretim yapılmadığı halde içinde bulundukları kültür sayesinde ana dillerini doğal olarak öğrendiklerini belirtirler (McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 69).

Ancak yine de bu doğal sürecin nasıl gerçekleştiği konusunda araştırmacılar farklı fikirlere dayanan kuramlar ortaya koymuşlardır.

1.2. Dil Gelişiminin Kuramsal Temelleri

Dil edinim sürecinin nasıl gerçekleştiği, dil gelişimi üzerindeki etkili faktörlerin neler olduğu gelişim psikolojisinin oldukça fazla merak edilen ve üzerinde çalışmalar yapılan alanlarından birisidir. Araştırmacıların dil edinimini incelerken ve açıklamaya çalışırken dil edinimine farklı bakış açıları getirmeleriyle birçok farklı kuram ortaya atılmıştır. Kuramları doğru ya da yanlış bağlamında ele almak uygun bir yaklaşım değildir. Bunun yerine kuramlar öne sürdükleri varsayımlar ve dil gelişimini anlamada ne kadar yararlı oldukları temelinde karşılaştırılırlar. Gelişim psikolojisinin en önemli konuları arasında yer alan çevre mi, kalıtım mı sorusu dil gelişimi temelinde de sorulmuştur. Tüm kuramlar hem çevre hem kalıtımın dil gelişimine etkisi ve katkısını kabul etmekle birlikte birinin diğerinden daha önemli olduğu varsayımını savunurlar. Çevrenin rolü dışında kuramların farklılıkları temelde odaklandıkları konular olan; dilin yapısı, dilin işlevi, dil ve zihin arasındaki ilişki başlıklarına bağlı olarak da oluşmaktadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 70-71; Otto, 2021, s. 25).

Kuramların hiçbiri dil edinimi ve gelişimi sürecine tam bir açıklama getiremese de her birinin dil gelişimini anlamamıza önemli katkıları olmuştur. Birbirlerinin farklılık ve benzerliklerinden beslenerek gelişen kuramların karşılaştırılarak incelenmesindeki amaç dil gelişimine ilişkin her birinin kendine has yaptığı katkıyı anlamaktır. Bu sayede tek bir kuramsal bakış açısına katı bir şekilde bağlanmak yerine “eklektizm” denilen birden çok kuramsal bakışı bir araya getirerek temelde insan gelişimini anlamayı amaçlayan yaklaşımla dil edinimi incelenebilir (Bee ve Boyd, 2009, s. 74). Belirtilen sebeplerle bu araştırmada; davranışçı kuram, doğuştancı kuram, bilişsel gelişim kuramı, bilgi işleme kuramı ve sosyal etkileşim kuramı incelenecektir. Her bir kuramın açıklanmasında kuramcılarının kullandıkları terimlerin ve ifadelerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle davranışçı kuram açıklanırken dil öğrenme, doğuştancı kuram açıklanırken dil edinme ifadeleri kullanılmıştır.

Dil ediniminde gözlenebilir boyut olan dil performansına odaklanan davranışçı yaklaşımın en önemli temsilcisi B. F. Skinner’dir. Skinner ve davranışçı kuramcılar dili sözel bir davranış olarak kabul ederler ve zihinsel süreçleri bir kenara bırakırlar. Dilin koşullanma kuralları ile öğrenildiğini savunurlar (Owens, 2008, s. 30). Bu kurama göre

dil öğrenimi sürecinde bebekler çevrelerindeki bireylerin günlük dilde kullandıkları sesleri taklit etmeye çalışmaktadırlar. Üretilen günlük dildeki seslere benzer doğru taklitler yakın çevredeki bireyler tarafından pekiştirilmektedirler. Bu pekiştirmelerin de çocuklarda bir koşullanmayı meydana getirdiği düşünülür. Doğuştan boş bir tankla dünyaya geldikleri düşünülen çocukların bu şekilde etkileşim deneyimlemeleri sonucunda zamanla tankın dolduğu ve çocukların etkin dil kullanıcıları haline geldikleri belirtilmektedir. Kuram adına yapılan çalışmalar ve açıklamalara göre dil öğreniminde taklit, pekiştirme, koşullanma ve çevrenin etkin rolü öne çıkmaktadır. Ayrıca kuramın dilin biçim ve anlam boyutlarının göz ardı ettiği, ses bilgisi öğrenimine odaklandığı çıkarımları yapılabilmektedir (Maviş, 2006, s. 32). Davranışçı yaklaşım her ne kadar dile ilişkin belirli becerilerin edinimini açıklıyor olsa da çocukların kendi oluşturdukları sözcükleri ve çevrelerindeki yetişkinler tarafından kullanılmayan sözcük ve ifadeleri kullanıyor olmalarını açıklayamaması ve dil ediniminin taklit ve pekiştirme arasındaki bağa indirgenemeyeceği noktalarında eleştiriler almaktadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 70-71; Otto, 2021, s. 31).

Doğuştancı kuramın önemli isimlerinden olan N. Chomsky, Skinner'in dil edinim teorisini; dilin basit davranışlar üzerinden bir modelle açıklanamayacağı, pekiştirme kavramının çocukların daha önce hiç duymadıkları cümleleri kurmalarını açıklayamadığı ve koşullanmaya göre farklı koşullardaki çocuklarda farklı dil edinim şeması göstermesi gerektiği düşünceleri ile eleştirmektedir. Doğuştancı yaklaşım insanların doğuştan dilsel uyaranların diğer uyaranlardan farklı olarak işlenmesine olanak veren bilişsel yapılar aracılığıyla dil edinme kapasitesine sahip olunduklarını öne sürer. Chomsky, çocukların nörolojik bir yapı olan ve tüm dillerin evrensel dil bilgisi özelliklerini anlamaya olanak veren Dil Edinim Düzenegi (Language Acquisition Device) ile dünyaya geldiklerini ve bu düzenek sayesinde dili edindiklerini savunmaktadır (Otto, 2021, s. 26; Owens, 2008, s. 34; Maviş, 2006, s. 36). Biyolojik yapıya oldukça fazla önem veren doğuştancı kuram, davranışçı kuramdan farklı olarak çevrenin çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili edineceğini belirlediğini kabul eder. Dilin taklit yoluyla öğrenilebileceğine karşı çıkar ve dil ediniminin insana özgü olduğunu savunur.

Bilişsel Gelişim Kuramının en önemli savunucusu gelişim psikolojisi uzmanı olan J. Piaget'tir. Dil edinimi ve gelişimi ile bilişsel gelişim arasında bir ilişki olduğunu öne süren Piaget'e göre; dil, bilişsel gelişimin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Buna göre dil, bilişsel olgunlaşma ile edinilebilecek sembolik becerilerden birisidir. Piaget, dil edinimini

algı ve bilişsel gelişimle birlikte açıklamaktadır. Bilişsel gelişim kuramına göre çocuğun dil edinimi; algılama, anlama, dikkat, hayal etme, bellek gibi bilişsel süreçlere bağlı olarak gelişmektedir. Doğumdan itibaren ilk on sekiz ayda bebekler nesne devamlılığı kazanmaları ile birlikte neden sonuç ilişkisini de öğrenmektedirler. Neden sonuç ilişkisini kazanmış olan çocuklar yaptıkları davranışlarının kendileri ve çevrelerindeki bireyler üzerinde ortaya çıkardığı sonuçları görmeye başlarlar. Davranışlarının sonuçta ortaya ne çıkaracağını öğrenen çocuklar bu davranışları iletişimsel amaçlarla yapmaya başlarlar. İletişimsel amaçlı davranışları sayesinde bebekler yetişkinlere iş yaptırmaya başlamaktadırlar. Duyuları aracılığıyla seslere ilişkin şemalar oluşturan çocuklar nesneler veya davranışlar yerine kullanılan sembolleri öğrenerek dili geliştirmektedirler (Sachs, 1997, s. 49-50; Maviş, 2006, s. 41-43). Bir diğer bilişsel gelişim kuramı temsilcisi olan J. Bruner, doğuştancı kuramın çocukların doğuştan dil edinimi yetisi ile doğdukları teorisini desteklemekle birlikte dilin çevre tarafından desteklenmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Bruner, 1983, s. 33). Bruner bilişsel gelişimin arkasındaki temel gücün dil olduğu, dil gelişiminin ise kültür ve kültür içindeki yakın çevre ile etkileşim sayesinde gerçekleştiği görüşüne sahiptir (Maviş, 2003, s. 63-66; Uzuner, 2003a, s. 56-57).

Dil gelişimini açıklayan bir diğer kuram bilgi işleme kuramıdır. Kuramın temel savunucuları R. C. Atkinson ve R. Shiffrin'dir. Bilgisayar ve insan zihni arasındaki yapı ve işleyiş benzerlikleri üzerine kurulu olan kuram çocukların doğuştan kurulu bir dil sistemi ile değil semboller, nesneler ve düşünceler arasında bağlantı kurabilecek bir potansiyel ile doğdukları varsayımına hakimdir. Dil edinim sürecinde çeşitli dilsel uyarılara maruz kalan çocukların nesne, sembol, düşünce arasında ilişki kurmaları sayesinde dili içselleştirmeye başladıkları belirtilir. Gözlenebilir davranışlara odaklanan davranışçı kuramın aksine bilgi işleme kuramı, dil edinim sürecinde zihinde olanları açıklamaya çalışır. Dilin edinimi ve kullanımında bilgi işleme mekanizmasının rolünü önemsemektedir (Topbaş, 2006a, s. 53-56).

Sosyal etkileşim kuramı, dil ediniminde diğer kuramların güçlü yönlerini bir araya getirerek bütünleştirici bir görüşe sahiptir. Çocukların etkileşim içindeki aktif rolünü vurgulayan kuram bebeklerin bilişsel bir yetiyle doğduklarını ve bu bilişsel işlevlerin çevre ile etkileşimleri sonucu başladığını belirtmektedir. Bilişsel ve sosyal becerilerin dil becerisini geliştirdiği gibi dil becerisindeki yetkinliğin artmasının da bilişsel ve sosyal becerileri desteklediğini kabul eder. Kuramın en önemli savunucularından birisi olan L. S. Vygotsky, dil ediniminin çocukların çevrelerindeki diğer insanlarla etkileşimleri

sonucu gerçekleştiğini ve bu anlamda çocukların öğrenmeyi yetişkinlerin yardımı ile yakınsal gelişim alanında (Zone of Proximal Development) gerçekleştirdiklerini belirtir (Maviş, 2006, s. 43-50; Topbaş, 2006a, s.70).

Çocukların yetişkinlere kıyasla dili daha kolay ve daha hızlı bir şekilde edindikleri bilinir. Buna karşılık hangi dilde olursa olsun yeterli ve doğru dilsel girdiye erişimin olmadığı ve/veya etkileşime girebilecekleri yetişkinlerin olmadığı bir çevrede bđyuyan çocukların dil becerilerinin gelişemediği görülmüştür. Söz konusu işitme kayıplı çocuklar olduğunda hangi dil yaklaşımı benimsenirse benimsensin erken dil yaşantısının ve etkileşimli çevrenin sağlanması dil gelişimi için esastır. Bununla birlikte bilişsel anlamda sorunlar yaşadıkları bilinen çocukların etkileşimli bir sosyal evre içerisinde olsalar dahi yeterince dil becerisi geliştiremedikleri de bilinir. Bu bilgiler ışığında dil ediniminde; doğuştan getirilen bir yetinin, bilişsel gelişimin ve uygun sosyal çevrenin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kuramların dil edinimine ilişkin ne sđrdükleri görüşlerle birlikte dilin hangi basamaklardan geçerek geliştiğinin açıklanması dil gelişim sđrecinin anlaşılabilmesi için önemli bir diğer konudur.

1.3. Dil Gelişim Basamakları

Araştırmacılar dili bileşenlerinden başka gelişim basamaklarına ayırarak da incelemişlerdir. Bu anlamda dil gelişimini basamaklara ayırarak inceleyen araştırmacıların başında gelen Bloom ve Lahey (1978, s. 71-73) dil gelişimini üç basamağa ayırarak incelemişlerdir. Birinci basamakta; bebeklerin fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi için refleksif davranışlar sergilediklerini ve kendi davranışlarının iletişimselliğinin farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. İkinci basamakta davranışlarının yetişkinlerde çeşitli davranışlara sebep olduğunu fark eden bebeklerin kendi davranışlarının iletişimselliğini keşfettiklerini belirtirler. Bu keşifle birlikte yetişkinleri isteklerine ulaşmakta araç olarak kullanan bebeklerin jest, mimik ve seslerinin kültürel özellikler göstermeye başladığı ve yine jest, mimik veya sesleri ile bazı davranışları birleştirerek iletişimsel amaçlar sergiledikleri belirtilmektedir. Son basamak olan üçüncü basamakta ise iletişimsel amaçları bağlam bilgisi ve sözcüklerle de birleştirerek sergilemeye başlayan çocukların iletişimsel amaçlarını farklı biçimlerde ifade edebilir hale geldikleri belirtilmiştir. Bir diğer sınıflama Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 5-13) tarafından söz öncesi dönem ve sözel dönem olmak şeklinde yapılmıştır.

Çocukların ilk sözcüklerine kadarki süre olan söz öncesi dönemde iletişim becerilerinin edinildiği belirtilir. Bebekler bu dönemde göz kontağı kurmaya, jest ve mimiklerini kullanmaya seslendirmeler yapmaya başlarlar. Zamanla bu davranışlarının yetişkinler tarafından iletişimsel davranış olarak algılandığını gören bebekler başlarda refleksif olan davranışlarını etkileşim deneyimleriyle birlikte amaçlı hale getirmeye başlamaktadırlar. Bu jest mimik ve seslendirmeleri ile iletişimi başlatma ve sürdürme işlevlerini yerine getirebilir hale gelmektedirler (Gleason, 2005, s. 2-3; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 15; Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87; Uzuner, 2003b, s. 147-148). Sözcüklerin kullanılmasıyla birlikte sözel döneme geçiş yapan çocuklar etkileşimi takip edebilir ve yetişkin yardımıyla etkileşime katılabilir hale gelmektedirler. Sözcüklerle birlikte jest ve miniklerini de kullanan çocuklar dili çeşitli bağlamlara uygun olarak kullanmaya başlamaktadırlar (McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 15-17; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1989, s. 45). Dil edinimine açıklama getirmeye çalışan kuramların ve dil gelişimini basamaklandıran sınıflamaların açıklamalarından da anlaşıldığı üzere çocuklarda dil becerisinin kazanılması birçok faktöre bağlıdır. Dil edinimi için çevre ile girilen çeşitli bağlamlardaki etkileşimler oldukça önemli olmakla birlikte bireysel özellikler bu gelişimi potansiyel etkileyicidirler.

İşitme kayıplı çocukların dil gelişimleri de işiten akranlarıyla aynı basamaklardan geçerek, aynı şekilde gelişmektedir. Ancak sözel dil kullanan işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybının işitsel uyarılara erişimi kısıtlamasına bağlı olarak işiten akranlarına oranla daha yavaş ve geriden bir seyir izleyebileceği bildirilmektedir. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin işiten akranları ile paralel olabilmesi erken tanılama, erken cihazlandırma gibi odyolojik faktörlerle birlikte erken dil yaşantısı, nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi, çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması, uygun erken eğitim koşullarının sağlanması gibi faktörlere bağlıdır (Cole, 1992, s. 67; Uzuner, 2003c, s. 100). Çocuklarda erken tanılama, cihazlandırma işitsel uyarana erişim için oldukça önemli olmakla birlikte ancak erken dönemde zengin dil yaşantısının sağlanmasıyla başarıya ulaşmaktadır.

Ek olarak, işaret dili kullanılan kültürlerde yaşayan işitme kayıplı çocukların da işaret dilini normal işiten çocukların sözel dil edinimleri gibi öğrendikleri bildirilmektedir. Hem sözel dil hem de işaret dili ortamlarında elde edilen bu bulgular işitme kayıplı çocukların ana dillerini normal işiten çocuklar gibi doğal yollarla edindiklerine dair önemli bulgulardır. Bu nedenlerle hangi dil yaklaşımı kabul edilirse

edilsin çocuklara zengin dilsel çevrenin ötesinde dil yaşantısı sağlamak önemlidir (Uzuner, 2003c, s. 100).

İşitme kaybı çocukların işitme duyularında çeşitli nedenlerle ve çeşitli derecelerde ortaya çıkan kayıplardır. İşitme kayıplı çocuklar kaybın derecesine de bağlı olarak bazı sesleri işitebilirken bazı sesleri işitemezler. Çocuklardaki işitme kaybının derecesi ve türü kullanılacak olan işitmeye yardımcı teknoloji kullanımını belirlemektedir. İşitmeye yardımcı teknolojiler işitme cihazı ve koklear implant olarak ikiye ayrılmaktadır. İşitme cihazları hafif dereceden ileri dereceye kadar işitme kaybı olan bireylerin konuşma seslerini duymasına destek olmaktadır (Girgin ve Kemaloğlu, 2017, s. 69-98). Koklear implant ise işitme cihazından yarar sağlayamayan ileri ve çok ileri derecedeki işitme kayıplı çocuklara uygulanan, cerrahi müdahale ile iç kulağa yerleştirilen ve işitme sinirindeki canlı kalmış nöronları uyarak işitsel bilginin iletimini sağlayan uygulamalardır. İleri ve çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan çocuklar koklear implant sayesinde işitme cihazları ile duyamadıkları akustik uyaranları duyabilmektedirler. Daha önce de belirtildiği gibi koklear implant uygulamalarının sözlü dilin edinimine katkı sağlamalarının erken ve etkili eğitim uygulamaları ile birleştiklerinde mümkün olduğunun belirtilmesi oldukça önemlidir (Paul, 2001, s. 220; Turan, 2006, s. 5158). Dil gelişimi söz konusu olduğunda üzerinde durulması gereken bir diğer konu dilin bileşenleridir.

1.4. Dilin Bileşenleri

Dilin hangi bileşenlerden oluştuğu bilgisi aynı zamanda dil gelişimini anlamaya da hizmet etmektedir. Dilin bileşenleri bir dilin organize edilmesini sağlayan kurallar bütünüdür ve her bir bileşen dil bilgisinin belli başlı alanlarına karşılık gelmektedir. Dil ediniminde çocuklar tüm bu bileşenlerde dili geliştirirler (Otto, 2021, s. 4). Günlük yaşantımızda kullandığımız her bir dil örneğinde dilin tüm bu boyutları yer almaktadır. Araştırmacılar başlangıçta dilin bileşenlerini üç boyutta incelemişlerdir. Bu bileşenler; biçim (form), içerik (semantik) ve kullanımdır (pragmatik) (Bloom ve Lahey, 1978, s. 11; Capone, 2010, s. 3; Pence ve Justice, 2008, s. 19-21; Topbaş, 2006a, s. 21). Bazı araştırmacılar dilin üç bileşene ayrılarak incelenmesinin en iyi açıklama yöntemi olduğunu savunsalar da (Owens, 2008, s. 16) daha sonra form bileşeni tekrar bölümlere ayrılarak dil beş bileşen halinde incelenmiştir. Buna göre dilin bileşenleri; dilin içeriği (semantik), dilin biçimi içerisinde biçimbirim bilgisi (morfoloji), sesbilgisi (fonoloji), söz

dizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) olarak gruplandırılmıştır (Capone, 2010, s. 3; Pence ve Justice, 2008, s. 21-24; Otto, 2021, s. 3). Dilin bu beş bileşeninin birbirleri ile karşılıklı etkileşim içerisinde oldukları, birbirlerinin gelişimini destekledikleri kabul edilmekle birlikte dilin kullanımının diğer bileşenleri belirlediği kabul edilir. Diğer bir ifadeyle dilin kullanımı, dilin içeriğini ve formunu belirlemektedir.

1.4.1. Dilin biçimi

Dilin biçimi kendi içerisinde üç bölüme ayrılır. Bunlar; sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve söz dizimidir (Capone, 2010, s. 4; Pence ve Justice, 2008, s. 22; Topbaş, 2006a, s. 23-24). Konuşma seslerinin yapısını, birleşmesine ilişkin kuralları ve düzenlemeleri konularını içerisine alan dilbilim alanı fonolojidir. Dilde anlam değişikliğine izin veren en küçük birimlere ise fonem (sesbirim) adı verilmektedir. Fonoloji, bir dildeki fonemlerin sırası ve dağılımını yöneten, kelime veya hecelerin seslendirilme kurallardır (Capone, 2010, s. 4; Owens, 2008, s. 19-21; Pence ve Justice, 2008, s. 22). Fonemler birleşerek anlam taşıyan en küçük dilsel birimleri morfemleri oluştururlar. Sözcük yapısı bilgisi olan morfoloji (biçimbirim bilgisi), morfemlerin bir araya gelmesi ile oluşan kelimelerin yapıları ve şekilleri ile ilgili kuralları düzenlemektedir (Capone, 2010, s. 4; McLaughlin, 2006, s. 25; Owens, 2008, s. 19; Pence ve Justice, 2008, s. 22). Sözdizimi ise anlamlı bir sözce veya cümle oluşturmak için sözcüklerin nasıl birleştiğini hangi kelime kombinasyonlarının kabul edilebileceğini, kelime dizilişleri ve ifade ettikleri anlamlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kurallardır (McLaughlin, 2006, s. 28; Owens, 2008, s. 16-19; Pence ve Justice, 2008, s. 27; Topbaş, 2006a, s. 25-26).

1.4.2. Dilin içeriği (Semantik)

Semantik (anlambilim) sözcük birleşimlerinin ve cümlelerin aktardığı anlam üzerine çalışmaktadır. Bir başka ifadeyle nesne, olay, durum ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen kelimelerin anlamlarını içermektedir (Capone, 2010, s. 4; McLaughlin, 2006, s. 32; Owens, 2008, s. 21; Topbaş, 2006a, s. 21-23). Bir dile ait kelime ve cümlelerin anlamlarını yöneten kuralların öğrenilmesi dilin içeriğinin edinimi ile mümkün olabilmektedir (Schirmer, 2000, s. 9). Anlam bilgisindeki gelişimler çocuklarda sözcük dağarcığının daha geniş olmasına olanak sağlaması nedeniyle dilsel yeterliliği olumlu anlamda etkilerken aynı zamanda kullanılan dilin dilbilgisel yapısına ilişkin farkındalıkları da etkilemektedir (Otto, 2021, s. 7).

1.4.3. Dilin kullanımı

Dilin kullanımı; bir iletişim aracı olarak dili çeşitli bağlamlarda bir amacı ifade etmek, bir şeyi elde etmek, bilgi vermek, birini ikna etmek gibi çeşitli amaçlarla kullanmak şeklinde tanımlanmaktadır (Gleason, 2005, s. 23; McLaughlin, 2006, s. 35; Owens, 2008, s. 22-25; Uzuner, 2003b, s. 146). İyi bir iletişimci olabilmek ve dili etkili kullanabilmek, dilin çeşitli sosyal bağlamlara uygun kullanımının öğrenilmesiyle mümkün olabilmektedir (Otto, 2006, s. 10-11). Dilin kullanım bilgisi; iletişim amacının farkındalığını, bu amaca ulaşmak için dilin nasıl kullanılacağını içermektedir (Gleason, 2005, s. 23). Dolayısıyla iletişim eşinde istendik etkinin oluşturulabilmesi için iletişimin amacı doğrultusunda dilin biçimi ve içeriğine ilişkin seçim yapmayı da beraberinde getirmektedir. Dilin kullanımının işlevleri; sohbet işlevi, sohbet eşine uyum sağlama, söylem ve iletişimsel işlev olarak belirtilmektedir (Duchan, 1988, s. 20; Owens, 2008, s. 22-24).

Sohbet işlevi, bir sohbette konu başlatma, sürdürme, iletişim kopukluklarını düzeltme ile ilgili strateji ve durumların incelenmesidir (Duchan, 1988, s. 20). Dilin kullanımının bir diğer işlevi olan sohbet eşine uyum sağlama ise sohbet eşlerinin dil seviyelerini eşlerinin dil ve ilgilerine göre düzenlemeleridir ve yetişkinlerin dillerini çocukların dil seviyelerine göre düzenlemelerini incelemektedir (Duchan, 1988, s. 28-29; Uzuner, 2003b, s. 159). Söylem; öyküler, açıklamalar, tartışmalar, açıklamalar, ikna etmeler ve betimlemeler gibi anlatım türlerinin düzenlenmelerini incelemektedir (Uzuner, 2003b, s. 160-162). İletişimsel işlev ise bireylerin katıldıkları etkileşimlerde ne başarmaya çalıştıklarını inceleyen dilin kullanımının işlevidir (Duchan, 1988, s. 20).

Dilin bileşenlerinin her birindeki gelişim etkili iletişim için oldukça önemlidir ve tüm bileşenler birbirleri ile karşılıklı ilişki içerisindeyler. Herhangi bir bileşenin diğerlerinden ayrı bir şekilde gelişmeyeceği, diğer bileşenlerin de gelişimini etkileyeceği belirtilir (McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 5-7; Otto, 2006, s. 10-13). Bununla birlikte araştırmacılar doğası gereği dilin kullanımının, içerik ve biçim bileşenlerinin seçimini belirlediğini bildirmişlerdir (Bates, 1976, s. 3; Capone, 2010, s. 5; Pence ve Justice, 2008, s. 24). Dilin kullanımına ilişkin yapılan tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkıldığında dilin çeşitli bağlamlara uygun şekillerde düzenlenebilmesi dilin içerik ve biçim bileşenlerindeki değişikliklerle mümkün olabilmektedir. Bir diğer bakış açısıyla da dilin kullanımı bu değişikliklerin bağlama uygun olacak şekilde yapılmasına ilişkin karar vermeyi içermektedir.

Dil ve iletişim birbirleriyle yakından ilişkili kavramlar olmakla birlikte iletişim dili de içerisinde alan daha geniş bir kavramdır (Topbaş, 2003, s. 1-22). Aradaki ilişkiyi daha iyi anlamak adına kısaca hatırlatmak gerekirse kişiler arası iletişim niyetlerin iletilmesi iken dil bu niyetlerin iletilmesi için kullanılan bir araçtır. Dilin bileşenlerinden kullanım ise dilin çeşitli bağlamlarda bir amacı ifade etmek için kullanılmasıdır. Bu tanımlardan yola çıkıldığında iletişim becerilerinin dilin kullanım bileşenine gönderme yapan, çeşitli sosyal bağlamlarda dil kullanımını geliştirmeyi amaçlayan beceriler oldukları söylenebilir. Çocuklar henüz sözlü dili edinmemişken de iletişim kurabilmektedirler. Sözlü dilin gelişiminden önce gelişmeye başlayan iletişim becerileri, dil gelişimine zemin hazırlarken sözlü dil ile birlikte de gelişmeye etmektedir.

1.5. İletişim Becerileri

İletişim bireyler için günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası durumundadır. Çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını ifade etmek sohbete katılmak için iletişim becerilerini kullanmak durumundadırlar. Çocuklar henüz sözlü dili edinmemişken iletişim becerilerini duygusal, fiziksel gereksinimlerini karşılamada kullanabildiklerini öğrenirler. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde güçlükler yaşandığında ise sosyal çevre ile olan etkileşim sınırlanmakta, bireylerin duygusal ve fiziksel gereksinimleri karşılanamamaktadır. Bu nedenlerle erken dönemlerde sosyal çevredeki bireylerle çok ve çeşitli iletişim deneyimlerinin yaşanması ileride daha etkili iletişim becerilerine sahip olmaya katkı sağlayacaktır (Cole, 1992, s. 70-75; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 15). İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin gelişimlerine bakıldığında normal işiten çocuklarla aynı gelişim sırasının izlenmesiyle birlikte (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 34) işitme kaybı tüm süreci olumsuz etkilemektedir. Ancak erken tanılama, cihazlandırma ve eğitim ile birlikte normal işiten çocuklarla aralarındaki farkın azaldığı söylenebilir.

Sözlü dilin geliştirilmesinde ayrı ayrı öneme sahip olan iletişim becerilerinin gelişimleri birbirlerini desteklemektedirler. Bununla birlikte bu alanlar çoğu zaman birbirleri ile iç içedirler. Başka bir ifade ile sergilenen bir davranış aynı anda birden fazla iletişim becerisinin alanına girmekte ve örneklendirebilmektedir (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 16). Bu becerilerin nasıl edinildikleri ve nasıl geliştikleri ayrıntılı olarak incelenecektir. Dil ediniminden önce geliştirilmeye başlanılan iletişim becerilerini araştırmacılar; 1) dikkati yöneltme, 2) taklit, 3) sıra alma, 4) iletişimsel amaçlar, 5) sohbet

olarak belirtmektedirler (Cole, 1992, s. 70-75; McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 35-40; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 9-10).

1.5.1. Dikkati yöneltme becerileri

Dil ve iletişim gelişiminde temel becerilerden birisi olan dikkati yöneltme becerileri özellikle erken çocukluk döneminde yetişkin ve çocuk arasında sosyal iletişimi sağlayan becerilerdir. Sözlü dilin gelişimi için yetişkinlerle iletişim içerisine girebilmenin ilk şartı dikkati yöneltme becerisine sahip olmaktır. Etkileşim içerisine girebilmek, oyun oynayabilmek ve iletişim kurabilmek için çevredeki diğer kişilere, kişilerin neler yaptıklarına, varlıklara ve olaylara dikkat yöneltmek gereklidir (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 9). Bilişsel gelişimle yakından ilişkili olan dikkati yöneltme becerileri; bakış yöneltme, göz göze gelme (mutual gaze), ortak bir şeye bakma (topical gaze), bakışlarını kaydırma (gaze shift) gibi becerileri içerisinde barındırmaktadır (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 16-22). Bu becerilerin her birindeki gelişim hem diğer dikkati yöneltme becerilerinin hem de dil ve iletişim becerilerinin gelişimine zemin hazırlamaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde ortak dikkat (joint attention), göz teması (eye contact), göz ilişkisi gibi çeşitli isimlerle yapılan çalışmaların bu araştırma kapsamında dikkati yöneltme başlığı altında incelenen becerilerle aynı anlamda ve/veya bu becerileri içine alan çatı terim olarak kullanıldıkları görülmüştür. Bu nedenle farklı isimlendirilseler de bu araştırmanın içeriği ile uygun oldukları düşünülmektedir. Araştırmalar verilirken araştırmacıların kendi kullandıkları isimler kullanılmıştır.

Yetişkinler çocuklarla olan etkileşimlerinde de ortak bir odak noktası bulmakta ve etkileşimlerini odaklanılan bu durum veya nesne üzerinden gerçekleştirmektedirler. Yetişkinler bebeklerle ilgilenirken dikkat çekmek ve bebeğin odaklanmasını sağlamak için genellikle görüş açısı içerisinde bebeğe doğru hareket ederler. Kendilerine dikkat etmesini istedikleri durumlarda yüzlerini bebeğe doğru yaklaşıtırlar veya nesnelere dikkat çekmek istediklerinde de nesnelere vurarak ses çıkarırlar. Tüm bu çabaların karşılığında bebeklerin dikkatlerini yöneltmeleri beklenmektedir. Yetişkinlerin bu etkileşimleri devam ettikçe çocuklar da zamanla bu tür etkileşim girişimlerine tepki vermektedirler (McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 36-37). Dikkati yöneltme becerileri iletişimi başlatan ilk kıvılcım gibidir. Çocuklar kendilerine yöneltilen bakışa oldukça duyarlıdırlar ve bu bakışların altında bir iletişim niyeti olduğunun farkındadırlar. Benzer şekilde çevrede olan kişilere yöneltilen bakış ve göz göze gelme de sosyal etkileşimin

temelidir ve iletişim kurmak niyetiyle gerçekleştirilmektedir. Dikkati yöneltme becerilerinin gelişimi kendi içerisinde tüm gelişim alanlarında olduğu gibi basitten karmaşığa doğrudur. İlk olarak yalnızca bakışlarını yöneltebilen bebeklerin 2 ay civarında yetişkinler ile göz göze gelebildikleri belirtilir. Yetişkinle göz göze gelmede zamanla ustalaşan çocukların yaklaşık 10-11 ay civarında ise tam olarak baktığı nesneye bakmasa bile annelerinin bakışlarını referans alarak aynı yöne baktıklarını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Brooks ve Meltzoff, 2005, s. 7; Farroni vd., 2002, s. 9604; Moore ve Corkum, 1998, s. 499; Senju ve Csibra, 2008, s. 668; Tenenbaum vd., 2015, s. 1181). Birlikte bir şeye bakmanın başlangıcı olarak kabul edilebilen bu bakışlar başlarda yalnızca görüş açısında olan nesne veya olaylarla sınırlı olsa da zamanla fiziksel gelişimle birlikte bakış açılarında olmasa bile annelerinin bakışlarını takip ederek ortak bir nesneye, olaya bakabildikleri görülmektedir (Moore ve Corkum, 1998, s. 499). Başlangıçta daha çok yetişkinin başlattığı ortak bir şeye bakmaya çocuğun katıldığı görülse de bu bakışların iletişimsel anlamını kavramaya başlayan çocukların çevrelerindeki bireylerle ilgilerini paylaşma istekleri ortaya çıkarak başlatıcı konumuna getirmektedir (Mundy ve Jarrold, 2010, s. 985). Dikkati yöneltmenin bir sonraki basamağında ise çocuklar bakışlarını bir nesne ile yetişkin arasında kaydırabilmektedirler.

Tüm bu dikkati yöneltme becerileri sırasındaki bakışlar farkındalıklı bakışlardır. Yalnızca iki kişinin birbirine, ortak bir nesneye bakması ya da bir kişinin rastgele sırayla bir kişi ve nesneye bakması değildir. Göz göze gelmede iki kişinin aynı anda dikkatlerini birbirlerine vermeleri söz konusudur. Birlikte bir şeye bakmada ise birlikte bakılan kişinin de ilgisinin aynı anda aynı nesne üzerinde olduğunun farkındalığı söz konusudur. Benzer şekilde bakışlarını kaydırmada yine hem nesnenin hem kişinin farkındalığı, bakılan kişi ve nesne arasında bakış kaydırmaya sebep olduğu düşünülen bir iletişim amacı söz konusudur. Tüm bu bahsedilenler ışığında dikkati yöneltme becerilerindeki bakışların amaçsız, tesadüf olmadığını ve ilgili bakışlar olduğunu söylemek önemlidir.

Dikkati yöneltme becerilerinin altında bir iletişim niyeti olduğu düşünüldüğünde çocukların bu süreçler boyunca dil ve iletişim gelişimlerine oldukça açık oldukları söylenebilir. Dikkati yöneltme becerileri, hakkında konuşulan olaylar, kişiler, nesneler ile yapılan konuşmalar arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için temel niteliğindedir. Bir başka ifadeyle tüm bu dikkatini yöneltme becerileri sergilenirken kullanılan sözel ifadeler bebeklerin bu olaylar, nesneler ile ilgili dil ve iletişim gelişimini desteklemektedir. Buradan hareketle dikkati yöneltme becerilerinin dil gelişiminin temeli olduğunu

söylemek yanlış olmaz. Tipik gelişim gösteren çocuklarda dikkati yöneltme becerileri ile dil gelişimi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan Tenenbaum ve diğerleri (2015, s. 1181) 12 ay civarında sergilenen yetişkinin ağız ve göz hareketlerine dikkat yöneltmenin 18 ve 24 ay civarındaki ifade edici sözcük dağarcığını yordadığını bildirmişlerdir. Bir başka boylamsal araştırmada ise 14 aylık çocukların sergiledikleri ortak dikkat becerisinin 24 ayda ebeveyn beyanına bağlı olarak alınan verilere göre dil becerisinin yordayıcı olduğu belirlenmiştir (Mundy, Fox ve Card, 2003, s. 52). Bir diğer boylamsal çalışmada 6, 8, 10, 12 aylık bebeklerin ortak dikkat girişimine verdikleri tepkiler ile sözcük gelişimi arasında doğrusal bir ilişki belirlenmiştir (Morales vd., 2000, s. 293). Akın-Bülbül ve Özdemir (2017, s. 207) ortak dikkat ile sosyal etkileşim, sosyal iletişim becerilerinin karşılıklı etkileşim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Başlangıçta ortak sosyal beceriler ortak dikkat becerisinin gelişimine zemin hazırlarken zamanla ortak dikkat becerisinin sosyal iletişimi, etkileşimin gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Dikkati yöneltme becerileri, çocuklarda diğer iletişim becerilerinden daha önce gelişen, diğer becerilerin geliştirilmesinde temel teşkil eden ve diğer becerilerin gelişmesiyle birlikte gelişmeye devam eden sürekli gelişimin bir parçasıdır. Bu nedenle dikkati yöneltme becerileri dil ve iletişim gelişiminin temelinde yer aldıkları gibi dil ve iletişim gelişimi ile birlikte geliştirilmeye devam edilen becerilerdir.

Genel olarak dil gelişiminde olduğu gibi dikkati yöneltme becerilerinin gelişiminde de erken dönemde yetişkinlerle girilen karşılıklı etkileşimlerin önemli olduğu vurgulanır. Söz konusu işitme kayıplı çocuklar olduğunda hem işaret dili hem de sözel dil kullanan çocuklarda dikkati yöneltme becerilerinin çocuğun kullandığı dil modalitesi ile içerisinde bulunduğu çevredeki dil modalitesinin uygunluğu halinde işiten akranlarıyla aynı aşamaları izleyerek geliştiği bilinir (Spencer vd., 1992, s. 64-78). Alan yazında dikkati yöneltme becerilerine ilişkin işitme kayıplı çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla işitme kayıplı çocuklar ile tipik gelişen çocukların anne-çocuk eşleştirmelerine göre karşılaştırıldığı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Lieberman, Hatrak ve Mayberry (2014, s. 19-35) işaret dili kullanan anne-çocuk (1,9-3,7 yaş arası) ile işiten anne-çocuk (1,10-3,7 yaş arası) eşlerinin tek bir dil modalitesi içerisinde ortak dikkati sağlamak için kullandıkları mekanizmaları incelemişlerdir. Araştırma verileri kitap okuma ve araştırmacılar tarafından sağlanan oyuncaklarla serbest oyun etkileşimlerinin kaydedilmesi ile toplanmıştır. Katılımcılardan araştırmacı tarafından kendilerine sağlanan oyuncaklardan istedikleri ile oynamaları, kitaplardan

istediklerini okumaları istenmiştir. Ayrıca annelere çocuklarının ilgisi devam ettikçe bir sonraki oyuncağı tanıtarak oynamaya devam etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Anne-çocuk eşleri arasında gerçekleşen hem kitap okuma hem de serbest oyun etkinliklerinin 5 dakikalık kısımlarının analiz edildiği araştırmanın sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklarda iletişim eşi ile göz göze gelmenin (mutual gaze) genel etkileşim sürecine oranının çok fazla olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca göz göze gelme oranının kitap okuma ve serbest oyun zamanında istatistiksel anlamda farklı olmadığı belirtilmektedir. İşitme kayıplı ve işiten anne-çocuk eşlerinin karşılaştırmalarında ise işiten çocukların işitme kayıplı çocuklara göre iletişim eşi ile göz göze gelmeyi istatistiksel olarak daha az kullandıkları ifade edilmektedir. İncelenen bir diğer değişken ise bakış kaydırmadır (gaze shifting). İşitme kayıplı çocukların kitap okuma ve serbest oyun etkinliklerinde bakış kaydırma sürelerinde fark olmadığı belirtilmektedir.

İşaret dili kullanan anne-çocuk eşlerinin karşılaştırıldığı bir diğer çalışma ise Brooks, Singleton ve Meltzoff (2019, s. 1-10) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar 7-20 ay arası işaret dili kullanan anne-çocuk ve işiten anne-çocuk eşleri ile çocukların annelerinin bakışlarını takip etme becerilerini deneysel bir şekilde incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar bakış takip etme becerilerinde işiten çocuklardan daha yüksek puanlar almışlardır.

Benzer yaş grubuyla yapılan diğer bir çalışma Roos ve Falkman (2015, s. 9) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğal etkileşimler sürecinde 2-18 aylık işitme kayıplı ebeveyni olan işitme kayıplı çocukların başkalarının dikkatini çekme sürecinde kullandıkları farklı stratejileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri katılımcıların evlerinde doğal etkileşimlerinin kaydedilmesi yoluyla toplanmıştır. Boylamsal olan bu çalışmalarda belirlenen dört farklı yaş aralığı doğrultusunda 10’ar dakikalık kayıtlar incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ebeveynlerin “bana bak” ya da “oraya bak” anlamına gelen çeşitli işaretler kullandıkları, çocuklarının kendilerine bakmadıklarında çocukları çok az yukarı aşağı hareket ettirdikleri, çocuğun ebeveyne bakmasını talep etmeden çocuğun çevresel görüş alanında işaret kullandıkları ve çocuğun aktif dikkatini çekmek amacıyla çocuğun çevresel görüş alanında işaret kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların ise; dokunma, elleri veya vücudu hareket ettirme, nesneleri ebeveynin görüş alanına yerleştirme, ebeveynin çevresel görüş alanını işaret etme ve ebeveyn çocuğa bakana kadar bekleme görsel-dokunsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

İşiten anne-ışitme kayıplı çocuk ve işiten anne-çocuk eşleri arasında yapılan çalışmalardan ilki Prezbindowski, Adamson ve Lederberg (1998, s. 377-387) tarafından yapılmıştır. Çalışmada 20-24 aylık (*Ort.* = 22 ay) işiten anne-ışitme kayıplı çocuk ($n = 24$) ve işiten anne-çocuk ($n = 24$) eşlerinin insanlar, nesneler ve sembolik öğeler arasındaki dikkat düzenleme becerileri karşılaştırmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken anne-çocuk eşlerinden belirli bir ortamda kendilerine sağlanan çeşitli oyuncaklarla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiştir. Etkileşimler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ışitme kayıplı çocukların etkileşim boyunca ortak dikkat kurdukları sürenin işiten akranlarına yakın olmakla birlikte daha kısa olduğu görülmüştür. Ancak tek başına bir nesneye yönelttikleri dikkat sürelerinin ise işiten çocuklara oranla daha uzun olduğu görülmüştür. İşitme kayıplı çocukları sembolik öğeler içeren etkileşimlerde kurdukları ortak dikkat süreleri işiten akranlarına oranla oldukça azken dikkatini anne ve nesne arasında kaydırmalarına ilişkin geçirdikleri süreler işiten akranlarından fazla bulunmuştur.

Bir diğer çalışmada Bortfeld ve Oghalai (2018, s. 243-249) 18-36 ay arası işiten anne-ışitme kayıplı çocuk ve işiten anne-çocuk eşlerinin ortak dikkat oluşturma becerilerini serbest oyun etkileşimleri sürecinde incelemişlerdir. Katılımcılardan belirlenen bir ortamda kendilerine verilen oyuncaklarla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiş ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarında ışitme kayıplı çocuğu olan annelerin başarılı ortak dikkat başlatma için harcadıkları sürenin normal işiten çocuğu olan annelerden daha kısa olduğu, başarısız ortak dikkat oluşturma girişimleri için harcadıkları sürenin ise normal işiten çocuğu olan annelerden daha uzun olduğu belirtilmektedir. Son olarak çocukların başlattıkları başarılı ortak dikkat oluşturma girişimlerinde ışitme kayıplı çocukların normal işiten çocuklara göre daha az zaman harcadıkları belirtilmektedir.

Koklear implantlı (Kİ) çocukların katılımcısı olduğu iki çalışmaya ulaşılmıştır. Tasker, Nowakowski ve Schmidt'in (2010, s. 509-532) yaşları 20-41 ay olan koklear implantlı ($n = 9$), normal işiten ($n = 27$) ve ışitme kayıplı çocukların ($n = 17$) işiten anneleriyle etkileşimleri sırasında sergiledikleri ortak dikkat becerileri ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın verileri çocukların ortak dikkat becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan tasklar (görevler) kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar koklear implantlı çocukların normal işiten çocuklarla benzer olarak ışitme kayıplı çocuklardan daha fazla ortak dikkat becerileri sergilediklerini ortaya

koymuştur. Ayrıca ortak dikkat becerilerinde Kİ çocuklar ile normal işiten çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bir diğerk çalışmada MacGowan, Tasker ve Schmidt (2021, s. 1388-1402), 18-36 ay arası işiten anne- işitme kayıplı çocuk ve işiten anne-çocuk eşlerinde çocukların ortak dikkat oluşturma becerilerini incelemişlerdir. Koklear implantlı çocuklara ilişkin bir karşılaştırma yapılmamakla birlikte araştırma katılımcılarının 16'sı Kİ çocuklardır. Ortak dikkat oluşturma becerileri üzerinde ortam ve uygulanan taskların yapılandırılma durumlarının fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre normal işiten çocuklar işitme kayıplı çocuklara göre serbest oyun taskında istatistiksel olarak daha yüksek ortak dikkat oluşturma becerisi sergilemişlerdir. Ancak yarı yapılandırılmış tasklarda gruplar arasında ortak dikkat oluşturma becerisi açısından fark bulunmamıştır. İşitme kayıplı ve normal işiten çocuk grupları kendi içlerinde incelendiğinde ise, normal işiten çocukların ortak dikkat oluşturma becerilerini serbest oyun tasklarında daha fazla sergiledikleri işitme kayıplı çocukların ise hem serbest oyun taskında hem de yarı yapılandırılmış tasklarda benzer düzeyde ortak dikkat oluşturma becerileri sergiledikleri belirtilmektedir.

Özetle; araştırmaların çoğunlukla anne-çocuk eşleştirmelerine bağlı olarak karşılaştırma araştırmaları oldukları görölmektedir. İşaret dili kullanan anne-çocuk ve işiten anne-çocuk eşlerinin karşılaştırıldıkları araştırmalarda işaret dili kullanan çocukların daha fazla iletişim eşi ile göz göze gelme becerisi sergiledikleri (Lieberman, Hatrak ve Mayberry, 2014, s. 19-35) ve iletişim eşinin bakışını takip etmeyi işiten akranlarından daha fazla sergiledikleri görölmektedir (Brooks, Singleton ve Meltzoof, 2019, s. 1-10). İşaret dili kullanan anne-çocuk eşleri arasındaki etkileşimlerde dikkat çekme stratejilerini inceleyen araştırmada ise beklendiği üzere dokunsal ve görsel stratejilerin kullanıldığı görölmüştür (Roos ve Falkman, 2015, s. 9). İşiten anne-ışitme kayıplı çocuk ve işiten anne-çocuk eşlerinin karşılaştırmasında; işitme kayıplı çocukların ortak dikkat becerilerinin işiten akranlarından daha az (Bortfeld ve Oghalai, 2018, s. 243-249; MacGowan, Tasker ve Schmidt, 2021, s. 1388-1402; Prezbindowski, Adamson ve Lederberg, 1998, s. 377-387), nesneye dikkat yöneltme ve bakış kaydırma becerilerinin ise daha fazla olduğu görölmüştür (Prezbindowski, Adamson ve Lederberg, 1998, s. 377-387). Koklear implantlı, işiten ve işitme kayıplı çocuk- işiten anne eşlerinin karşılaştırıldığı çalışmada ise koklear implantlı çocukların işitenlerle benzer, işitme kayıplı çocuklardan fazla ortak dikkat becerisi sergiledikleri görölmüştür (Tasker, Nowakowski ve Schmidt, 2010, s. 509-532). Tüm bu bulgular işitme kayıplı çocukların

anneleri ile aynı iletişim yöntemini kullanmaları halinde işiten çocuklarla benzer hatta daha fazla dikkati yöneltme becerisi sergilediklerini göstermektedir. Buna karşılık çocukların anneleri ile işitme durumları farklılaştığında işiten akranlarından daha az ortak dikkat becerileri sergiledikleri görülmektedir. Koklear implantlı çocukların ise işiten akranlarıyla benzer iletişim becerileri sergiledikleri görülmüştür.

1.5.2. Taklit (imitation)

Miller ve Dollard tarafından açıklaması yapılan taklit yoluyla öğrenme Albert Bandura'nın daha sonra geliştirdiği sosyal bilişsel kuramı içerisinde de kendisine yer bulmuştur. Bandura'ya göre taklit yoluyla öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme aynı şey olmamakla birlikte taklit yoluyla öğrenme, gözlem yoluyla öğrenmenin içerisinde yer alabilmektedir ve kısaca başkalarının davranışlarının izlenip tekrarlanması olarak açıklanabilir (Senemoğlu, 2013, s. 220-221). Taklit davranışı sırasında çocuklar başkalarının davranışlarını kendilerine temel olarak almaktadırlar. Çocuklar taklit aracılığı ile kendi kültürlerine ait birçok beceri ve davranış kalıplarını öğrenmekte ve böylece özelliklerin nesiller arasında aktarımı sağlanmış olmaktadır (Meltzoff ve Moore, 1997, s. 179).

Sosyal öğrenme ve buna bağlı olarak yeni bilgiler elde etmek için oldukça önemli olan taklit; başkalarının davranışlarını izleme, anlama, akılda tutma ve mümkün olduğunca aynı şekilde tekrar etmeyi içermektedir. Taklit davranışında çocukların bilişsel, sosyal ve motor becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Dolayısı ile de taklit davranışı araştırmacılara tüm bu alanlara ilişkin çocuğun halihazırdaki durumu ile ilgili bilgiler vermektedir (Jones, 2009, s. 2325). Buradan da hareketle taklidin çocuklarda bilişsel ve sosyal gelişimi önemli derecede etkilediği belirtilebilir (Meltzoff, 1985, s. 62-64). Söz konusu dil gelişimi olduğunda ise çocukların erken dönemlerde çevrelerindeki bireylerin jestlerini ve seslerini taklit etmeye çalıştıkları bilinmektedir. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi taklidin gelişimi de kolaydan zora doğru bir sıra izlemektedir. Doğumu takip eden dördüncü haftadan itibaren çevrelerindeki yetişkinlerin jest ve mimiklerini taklit ettikleri görülen bebekler zamanla eylemleri ve sesleri de taklit etmeye başlamaktadırlar. Seslerin taklidi zamanla sözcüklerin ve kelimelerin taklidi olarak ilerlemektedir. Taklit davranışının gerçekleşebilmesi için öncelikle bir yetişkinin veya iletişim eşinin jest-mimik, davranış, ses ve/veya sözel ifade sergilemesi, çocuğun sergilenen ifadeyi izledikten sonra tekrarlamaya çalışması gerekmektedir. Taklit

becerisini sergileyen çocuklar başkalarının davranışlarını veya seslerini kopya ederek yeni ses veya davranış öğrenmektedirler (Barr ve Hayne, 2003, s. 7-21; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 32).

Erken çocukluk döneminde dil ve iletişim gelişimi, sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim için oldukça önemli bir yere sahip olan taklit becerilerini (Töret ve Özmen, 2014, s. 53) çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimleri ile doğru orantılı bir şekilde istekli ve bilinçli bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Erken çocukluk döneminde çevrelerindeki bireylerle amaçlı olarak iletişim kuran bebeklerin yetişkin davranışlarını taklit ettikleri bilinmekle birlikte bu süreçte ebeveynlerin de çocukların davranışlarını taklit ettikleri bilinmektedir (Barr ve Hayne, 2003, s. 7-21).

Taklit ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların taklit becerisini araştırma amaçlarıyla uyumlu bir şekilde sınıfladıkları görülmektedir. Bu sınıflamalar incelendiğinde; sergilendiği vücut bölgesi, sergilenme zamanı ve hizmet ettiği öğrenme işlevine göre sınıflandırdıkları görülmektedir (Cardon ve Wilcox, 2011, s. 654-666; Rogers vd., 2008, s. 443-447). Rogers ve diğerleri (2008, s. 443-447) taklit türlerini sınıflarken sergilendiği vücut bölgelerini dikkate almışlar ve nesne (object imitation), motor (motor imitation) ve sözel (vocal-verbal imitation) taklit olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Zaghlawan (2010, s. 1) nesne taklidini tekrar kendi içerisinde ikiye ayırarak incelemiştir. Bu sınıflamaya göre nesne taklidi, nesnenin gerçek hayattaki işlevine uygun şekilde kullanılması veya gerçek işlevine uygun olmayan şekilde kullanılması olarak işlevsel (functional) ve işlevsel olmayan (not functional) şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır.

Bir diğer sınıflama taklide model olan davranış ve taklit arasında geçen zaman dikkate alınarak ertelenmiş (deferred) ve anlık (immediate) taklit şeklinde ikili sınıfladır (Cardon ve Wilcox, 2011, s. 654-666; Rogers vd., 2008, s. 443-447). Ertelenmiş taklitte çocuğun yetişkinde gördüğü davranışı zihninde tutması ve daha sonra sergilemesi söz konusudur. Zihninde tutma işlemi için ise çocuğun belirli bir bilişsel gelişime sahip olması, davranışların zihinde tutulmasını sağlayan sembolleştirme işleminin yapılabilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde dil de düşüncelerin temsil edilebilmesi için yapılan bir sembolleştirme işlemi olarak ele alındığında ertelenmiş taklit ve dilin erken dönem bilişsel gelişimle oldukça ilişkili oldukları söylenebilir (Rogers vd., 2008, s. 443-447). Bazı araştırmacılar tarafından anlık ve ertelenmiş taklit türüne üçüncü bir kategori olarak genellenen taklit (generalized imitation) eklenmektedir. Ancak genellenen taklidin tanımı

incelendiğinde bu taklit türünün diğer iki türden farklı olarak taklit edilen davranışın zamanından bağımsız olduğu görülmektedir. Bu taklit türünde bir taklit davranışı için pekiştirilen çocuğun başka davranışları da taklit etmesi söz konusudur. Bu tür taklit davranışları taklidin öğrenme üzerindeki etkisi incelendiğinde oldukça önemlidir (Meltzoff ve Moore, 1989, s. 954-961).

Taklide ilişkin bir diğer ayırt edici nokta yapılandırılmış veya kendiliğinden yapılıyor olmasıdır. Taklit edilen davranışın taklidi yapan kişi tarafından kendi isteğiyle, yönlendirme olmaksızın yapılmasına kendiliğinden taklit (spontaneous imitation) adı verilirken, bir başka birey tarafından yönlendirilmesi (modeling) ya da karşılıklı taklit (reciprocal imitation) içerisinde çocuğun taklit etmesi için cesaretlendirilmesine yönlendirilmiş taklit denilmektedir (Zaghlawan, 2010, s. 1-8). Taklidi iletişim becerileri bağlamında ele alan Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 31) ise eylemleri taklit etmek, yüz hareketlerini taklit etmek ve sesleri taklit etmek olmak üzere üç kategori altında ele almışlardır.

Taklit becerisine ilişkin yapılan sınıflamalar ve açıklamalar doğrultusunda işitme kayıplı çocuklarla yapılan taklit çalışmaları incelendiğinde alan yazında zamansal sınıflamaya göre anlık taklit çalışmalarına rastlanırken ertelenmiş taklide ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Anlık taklit çalışmaları kendi içerisinde incelendiğinde ise hem sözel hem de sözel olmayan taklit türlerine ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Anlık sözel taklit becerilerini inceleyen Kondaurova, Fagan ve Zheng (2020, s. 827-850) işitme kayıplı çocuklarda dil edinimindeki çeşitliliği daha iyi açıklamak için 12 aylık koklear implant kullanım deneyimi olan ($n = 12$) çocuklar ve annelerinin anlık etkileşimlerindeki ses ve sözcük taklitlerini incelemişlerdir. Araştırmada çocuklar hem kronolojik yaşlarına ($Ort. = 27,4$ ay) hem de işitme deneyimine ($Ort. = 12$ ay) göre eşleştirilmiş iki kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Tüm grupların sağlanan belirli oyuncaklarla oynadıkları oyun esnasında anne çocuk etkileşimleri ortalama 5 dakikalık kayıt alınarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her üç gruptaki annelerin ve çocukların hem ses hem de sözcük taklidi yaptıkları belirtilmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise hem koklear implantlı grubun hem de işitme deneyimine göre eşleştirilmiş grubun yaşa göre eşleştirilmiş gruptan daha az sözcük taklidi ürettikleri ifade edilmektedir. Çocukların ses veya sözcük üretimlerinin sıklığı, annelerin taklit tipini (ses veya sözcük) yordarken, annelerin vokalizasyon sıklığının sadece çocukların ses taklidini yordadığı belirtilmektedir. Araştırmacılar işitme

deneyiminin hem çocukların hem de annelerin taklit becerilerini etkileyen bir değişken olduğunu vurgulamaktadırlar.

Anlık sözel taklit becerilerini inceleyen bir diğer çalışma, Wang ve diğerleri (2013, s. 1-8) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar üzgün ve mutlu seslere ilişkin anlık sözel taklitleri karşılaştırmalı olarak inceledikleri araştırmada 5-7 yaş arası ($n = 9$) çift taraflı koklear implant kullanıcısı ve 4-6 yaş arası ($n = 17$) normal işiten çocuklar ile çalışmışlardır. İki aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında, çocukların mutlu ve üzgün seslerin bürünsel (prosody) özelliklerini taklitleri incelenmiştir. Belirlenen 8 ifade model tarafından hem mutlu hem de üzgün ifade ile söylenmiştir. İfadelerden bazılarında içerik ile bürünsel özellik zıt olmuştur. Diğer bir ifadeyle içeriksel olarak mutlu olan bir ifadeyi üzgün bürünsel özelliklerle söylemişlerdir. Ancak çocuklardan bu duruma dair herhangi bir şey yapmaları değil olduğu gibi taklit etmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre normal işiten çocuklar Kİ çocuklardan daha iyi performans sergilemişlerdir ancak içerik/form tutarlılığı-tutarsızlığı ile işitme durumu arasında herhangi bir ilişki olduğu görülmemiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 19-28 yaşları arasında ($N = 16$) normal işiten yetişkinlerden tüm çocukların ifadelerinin bu defa sözlü içeriği engelleyen elektronik olarak filtrelenmiş versiyonlarını dinleyerek, anlamdan bağımsız sesleri yalnızca mutlu-üzgün olacak şekilde 7li çift yönlü ölçekle değerlendirmeleri istenmiştir. İşiten çocukların her iki tür (mutlu-üzgün) ifade de daha iyi puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca her iki grubunda mutlu ifadelerde üzgün ifadelerle oranla daha iyi puanlar aldıkları söylenebilir. Araştırmada hem Kİ hem de normal işiten çocuklar tutarsız içerik ve bürünsel özellik örneklerinde bürünsel özellikleri daha doğru taklit etmişlerdir. Bu durum duygusal yargılamada zorlansalar bile ifadelerin taklidinde bürünsel özelliklere odaklanabildiklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları, tutarsız mesajların çocukların dikkatlerini çekmesi nedeniyle akustik ipuçlarına odaklanmalarını arttırmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

İşitme kayıplı çocuklarda anlık sözel olmayan taklit becerilerinin incelendiği çalışmada Wang ve diğerleri (2020, s. 84-92) 4-5 yaş aralığındaki işitme kayıplı ($n_{Ki} = 15$; $n_{ic} = 21$) ve normal işiten ($n = 36$) çocukların aşırı taklitlerini (overimitation) incelemişlerdir. Araştırmacılar uygulama sürecinde çocuklara yeni bir nesneyi nasıl kullanacaklarına ilişkin önce üç alakasız eylem sonrasında da bir alakalı eylem göstermişlerdir. Değerlendirme sürecinde ise çocukların alakasız ve alakalı eylem dizisini taklit etme dereceleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre normal işiten grup

istatistiksel olarak işitme kayıplı gruba göre daha fazla aşırı taklit davranışları üretmişlerdir. Ayrıca işitme kayıplı çocukların alakalı eylemi gerçekleştirme olasılıkları işiten çocuklardan düşük bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında koklear implantlı ve normal işiten çocukların kendi içerisinde karşılaştırılmasına ilişkin bir bulgu verilmemiştir.

Bir diğer anlık sözel olmayan taklit becerisi çalışması Orr'un (1998, s. 97-107) grup sözlü motor oyunlarının sözlü taklit becerilerinin kazanılması üzerindeki etkinliğini ve konuşma artikülasyonunda herhangi etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçladığı çalışmasıdır. Araştırmaya 4 işitme kayıplı, 15 normal işiten (*Ort.* = 48 ay) çocuk katılmıştır. İşitme kayıplı ve normal işiten çocuklara dokuz haftalık bir süre boyunca sözlü motor oyunlar öğretilmiştir. Çocukların ağız hareketlerini taklit etmeleri Oral Praksis Testi ile ölçülmüştür. Test uygulamasında çocuklardan değerlendirmeci tarafından gösterilen bir hareketi taklit etmeleri istenmiştir. Oyunları uygulayan normal işiten çocuklar ($n = 9$) Oral Praksis Testi ham puanlarında önemli bir gelişmeler göstermişlerdir. Normal işiten kontrol grubu ($n = 6$) için anlamlı bir gelişme bulunmamıştır. İşitme kayıplı çocukların sonuçları ise karışıktır. Oral Praksis puanları ile artikülasyon hataları arasında bir ilişki bulunmamıştır. İzole ağız hareketleri testindeki performans ile konuşma arasında ilişkinin bulunamaması, motor öğrenmenin bileşen becerilerden karmaşık görevlere transferinin varsayılamayacağına dair araştırma bulgularıyla uyumlu bulunmuştur. Sözlü oyunların faydalarının, oyunlarda oynananlara benzer sözlü hareketlerin taklit edilmesiyle sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Koklear implantlı çocuklarda taklit (imitation) başlığı taşıyan bazı çalışmalarda ise sözcük olmayan ifadelerin tekrarlanmasına ilişkin görev temelli ölçümlerin (nonword repetition task) yapıldığı görülmektedir (Carter, Dillon ve Pisoni, 2002, s. 619-638; Dillon vd., 2004a, s. 587-591). Bu ölçümlerde çocukların o anda duydukları anlamsız sözcükleri taklit etmeleri istenmektedir. Bu bakış açısıyla çalışmalarda çocukların görev temelli olarak yönlendirilmiş anlık taklit becerisi sergilemeleri beklenmektedir ancak çalışmaların amacı gereği ölçümler fonolojik süreçler, fonolojik kısa süreli bellek, çalışma belleği gibi alanların ölçülmesine yöneliktir (Carter, Dillon ve Pisoni, 2002, s. 619-638; Dillon ve Cleary, 2000, s. 113-147; Dillon vd., 2004b, s. 1103-1116; Dillon vd., 2004b, s. 1103-1116; Ibertson vd., 2008, s. 168-178). Bununla birlikte bazı araştırmalarda nonword repetition puanları ile odyolojik değişkenleri arasındaki ilişkilerde incelenmiştir.

Cleary, Dillon ve Pisoni (2002, s. 91-96) 8-9 yaş aralığındaki koklear implant kullanıcısı çocukların ($n = 14$) sözcük olmayan ifadeleri taklit etmelerini inceledikleri araştırmada araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda taklit puanlarıyla odyolojik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada koklear implant öncesi geçirilen işitsel yoksunluk süresinin taklit performansı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle implant öncesi işitsel yoksunluk süresi arttıkça taklit puanları azalmıştır. Ayrıca araştırmacılar her ne kadar aradaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı olmasa da işitme kaybının başlama yaşı (age at onset of deafness) ile sözcük olmayan ifadelerin tekrarlanması arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Aynı araştırmacıların içerisinde bulundukları diğer bir çalışmada ise (Dillon vd., 2004c, s. 39-55) 8-9 yaş aralığındaki 24 koklear implant kullanıcısı çocukların sözcük olmayan ifadeleri taklit etmeleri (nonword repetition task) incelemişlerdir. Çocukların taklitleri üzerinden ünsüz seslerin segmental analizi yapılması amaçlanan araştırmanın ikincil amacı da taklit becerileri ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sonuçları koklear implantlı çocukların sözcük olmayan ifade taklitleri ile tanılama yaşı, implant öncesi işitsel yoksunluk süresi, takvim yaşı, cinsiyet, sözel iletişim çevresine maruz kalma derecesi değişkenleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Özetle; işitme kayıplı çocuklarda yapılan taklit araştırmalarında sözel anlık taklit becerilerinin (Kondaurova, Fagan ve Zheng, 2020, s. 827-850; Wang vd., 2013, s. 1-8) ve sözel olmayan anlık taklit becerilerinin (Orr, 1998, s. 97-107; Wang vd., 2020, s. 84-92) yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış etkileşimlere dayalı olarak incelendiği görülmektedir. Araştırmaların genel olarak normal işiten çocuklar ile karşılaştırma araştırması olarak yapıldıkları ve bulgularında hem işitme kayıplı hem de Kİ çocukların anlık sözel ve anlık sözel olmayan taklitlerde işiten akranlarından daha düşük performanslar sergiledikleri görülmüştür (Kondaurova, Fagan ve Zheng, 2020, s. 827-850; Wang vd., 2013, s. 1-8; Wang vd., 2020, s. 84-92). Genel olarak bilişsel becerilere ilişkin yapılan araştırmalar altında taklidin ele alındığı çalışmalarda taklit ve odyolojik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Buna göre; koklear implant öncesi işitsel yoksunluk süresi ile sözcük olmayan ifadelerin anlık taklidi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Cleary, Dillon ve Pisoni, 2002, s. 91-96). Diğer bir araştırma sonucunda ise; tanı yaşı, işitsel yoksunluk süresi, takvim yaşı, cinsiyet ve sözel çevreye

maruz kalma derecesi ile sözcük olmayan ifadelerin anlık taklidi arasında bir ilişki bulunamamıştır (Dillon vd., 2004c, s. 39-55).

1.5.3. Sıra alma (turn-taking)

İnsanlar günlük yaşamlarında yüz yüze iletişimler kurmak durumundadırlar. Bu yüz yüze sohbetlerde konuşmaların akıcılığı, konuşma sırasının geçişindeki düzen, ifadelerin birbiriyle olan tutarlılığı, konuşma sırası geçişlerindeki boşluğun süresi, konuşmaların sıralı veya örtüşük olması gibi birçok önemli bileşen bulunmaktadır. İletişimde senkronizasyonun sağlanmasında etkili olan bu bileşenler, iletişim becerilerinden sıra almanın inceleme alanına girmektedir. Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974, s. 696-735), sıra alma bakış açısıyla konuşmaya ilişkin bir tanımlamada konuşmayı; görsel ve işitsel sinyallerin sıra alma akışında birleştirildiği bir iletişim süreci olarak tanımlarlar. Sıra alma becerisinin önceden organize edilmediğini, konuşma sırasında kendiliğinden geliştiğini, esnek bir yapısı olduğunu belirtirler. Literatür incelendiğinde sıra almada önemli kabul edilen ve araştırmalara konu olan üç önemli konu başlığı göze çarpmaktadır. Bunlar; sıra geçişi esnasındaki süre, sıranın geçiş zamanını bildiren sinyaller ve sohbete katılım şeklidir. Sıra almanın bileşenleri olarak kabul edilebilecek bu üç başlığın birbirleri ile ilişkili olduğunu ve sohbetler sırasında da birbirlerini karşılıklı olarak etkilediğini belirtmek gerekir.

Sıra almada önemli noktalardan birisi olarak kabul edilen sıra geçişi esnasındaki süre; sohbet eşlerinden birinin konuşması bittikten sonra diğer sohbet eşinin konuşması başlayana kadar geçen zamandır. Bu sürenin kısalığı ve uzunluğu sohbetin akışı için önemli olmakla birlikte sürenin varlığı veya yokluğu da sohbete örtüşük veya sıralı katılımı belirlemektedir. Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974, s. 696-735), bu konuya konuşmalarda sıra alma işlemi esnasındaki geçişlerde genel olarak boşluğun olmadığı ancak kısa süren boşlukların olmasının da normal olduğu şeklinde bir açıklık getirmişlerdir.

Sıra geçişleri arasındaki sürenin birçok faktörden etkilenmesi muhtemeldir. Örneğin birinci konuşmacının kurduğu cümlelerin türü, evet-hayır veya uzun cevap gerektiren soru olup olmaması ikinci konuşmacının üzerine düşünmesinin gerekliliği, cevabın tek sözcük veya çok sözcükle verilecek olması gibi. Tüm bu etmenlerin varlığıyla birlikte genel manada incelendiğinde araştırmacılar (Holler vd., 2016, s. 2) sıra alma süresinin tek sözcük için minimum 600 ms., çok sözcüklü bir ifade için ise minimum

1500 ms. olması gerektiğini belirtirler. Stivers ve diğerleri (2009, s. 10587-10592) sıra geçiş süresi ile ilgili olarak birinci konuşmacının sorusuna veya ifadesine katılır veya olumlu bir yanıt verir nitelikteki dönütlerde sürenin daha az olduğu, olumsuz bir yanıt verir nitelikteki dönütlerde ise (olumsuz cevap veya zıt görüş bildiren) sürenin daha uzun olduğunu bildirmişlerdir. Gratier ve diğerleri (2015, s. 236-245) ise anne-çocuk etkileşimindeki sıra geçiş süresine ilişkin olarak çocuk-anne geçişinde duraksamalarının süresinin anne-çocuk geçişindeki sürelerden daha kısa olduğunu belirtmişlerdir. Bu da araştırmacılara annelerin çocuklara göre daha yetkin iletişimciler olmasına bağlı olarak daha hızlı yanıt verdiklerini düşündürmüştür. Çocukların sıra alma süresine ilişkin olarak ise araştırmanın sonuçları annelerin seslendirmelerinden birkaç milisaniye (50 ms'den daha az) sonra herhangi bir örtüşme olmaksızın çocukların ses çıkarmaya başladıklarını göstermiştir.

Sıra alma ile ilgili merak edilen noktalardan bir diğeri ise dönütlerin zamanının ayarlanmasında nelerin etkili olduğu ve ne zaman organize edildiğidir. Konuşmacılar bir önceki konuşmacının konuşmasının ne zaman biteceğine dair fikir sahibidirler. Bu fikrin oluşması için konuşmacının sinyaller vermesi, dinleyicinin de hem uygun yanıt vermek için konuşmacının söylediğini, hem de konuşmanın bittiği, sıranın kendisine geçtiğine dair olan ipuçlarını anlaması beklenmektedir. Garrod ve Pickering (2015, s. 27), zamanında dönüt verebilmek için konuşmanın ne zaman ve hangi dilsel formlarda sonlanacağını da tahmin edilmesi ve ilk konuşmacının ifadesi tam olarak bitmeden dönütlerin hazırlanması gerektiğini belirtirler. De Ruiter, Mitterer ve Enfield (2006, s. 515-535), deneysel çalışmalarda bir sıra geçişinin sinyalini vermek için hem söz dizimsel bilgiye hem de pragmatik sinyallere güvenildiğini ve sözcüksel içerik olmadan doğru tahminin mümkün olamayacağını ileri sürmüşlerdir. Ancak Gratier ve diğerleri (2015, s. 236-245) sözcük bilgisine herhangi bir erişimden çok önce, 2 aylık bebeklerin sıra almalarında başlatıcı olabildiklerini ve kendi katılımlarından sonra diğer eşin dönütünü beklediklerini bildirirler.

Sıra almada konuşmacıların birbirlerine sıra geçişine dair verdikleri ipuçlarını almak dönütlerin uygun bir sıra geçiş süresinden sonra verilmesi için oldukça önemlidir. Ancak bazı konuşmalarda konuşmacıların aynı anda konuşması gibi örtüşük katılımların da olduğu bilinir. Sacks, Schegloff, Jefferson (1974, s. 696-735), konuşmalar sırasında çoğunlukla sıralı konuşmanın olduğunu, ancak daha az miktarda da örtüşük katılımın olabileceğini belirtirler. Sıralı katılıma oranla daha az miktarda da olsa konuşmalarda

örtüşük katılımların yaygın olduğunu ancak örtüşme süresinin kısa olduğu da ayrıca belirtilmiştir. Aynı araştırmacılar örtüşük katılımların genellikle birinci konuşmacının ifadelerine yapılan küçük eklemeler veya bir önceki konuşmanın bitiş zamanına ilişkin yapılan yanlış tahminler nedeniyle olduğunu da belirtirler. Gratier ve diğerleri (2015, s. 236-245), anne-bebek arasında doğal etkileşimlerdeki sıra almayı inceledikleri araştırmalarında annelerin bebeklerden daha fazla seslendirmeler yaptıklarını, örtüşük katılımların nicelik olarak sıralı katılımdan daha az olduğunu görmüşlerdir.

Sıra alma ile ilgili olarak yukarıda yapılan açıklamalar dahilinde bileşenlere ilişkin sergilenen davranışların kültürel mi, evrensel mi olduğu konusu tartışmalıdır. Sıra almada tüm bu sürecin evrensel olduğunu kabul eden araştırmacılara karşılık kültürellikten etkilendiğini belirtenler de vardır. Stivers ve diğerleri (2009, s. 10587-10592) sıra almanın evrensel olduğu hipotezine karşılık kültürellik gösterdiği hipotezini test etmişlerdir. 10 farklı dili karşılaştırdıkları araştırmada verilerini doğal sohbetlerden video kaydı yaparak almışlardır. Sohbetin türlerinde standardın sağlanması amacıyla evet-hayır cevapları verilebilecek sorular ve cevapları arasındaki geçiş sürelerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında sıra geçişi süresi en fazla olan Danca (+469 ms) olurken, en hızlı olanın Japonca (+7 ms) olduğu görülmüştür. Tüm dillerde sorulan soruya olumlu verilen cevaplarda olumsuz verilen cevaplara göre geçiş süresinin daha kısa olduğu gözlemlenmiştir. Sorulara yalnızca sözel ifade ile cevap verme ve sözel olmayan ifade ile cevap verilme arasında süre farkının olup olmadığına bakıldığında tüm dillerde sözel olmayan (baş sallama, kaşlarını kaldırma vs.) cevapların sözel cevaplardan daha hızlı geldiği görülmüştür. Soru sorulurken göz ilişkisi kurulduğunda 10 dilden 9'unda göz ilişkisi kurulmamasına karşılık cevapların daha hızlı geldiği görülmüştür. Araştırmacılar bulgularını yorumlarken her iki hipotezi de destekler nitelikte bulgulara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Buna göre her ne kadar sıra geçiş sürelerinde farklı sürelerin olmasını kültürelliğe bağlasalar da evrensellik hipotezini destekler nitelikte soru ve cevap arasındaki geçiş süresinin tüm dillerde 200ms içerisinde olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm bilgiler ışığında sıra alma becerisinin kültürellikten, dilin özelliklerinden, bireysel farklılıklardan ve hatta içerisinde bulunulan bağlamdan etkilendiğini söylemek yanlış olmaz. Çevremizde süre gelen sohbetlere, hatta bizim de içerisinde olduğumuz sohbetlere sıra almanın bileşenleri dahilinde bakarsak kültürelliğin de ötesinde sohbetin süre geldiği bağlama göre bile sıra geçişi süresinin, örtüşük katılımın değiştiğini gözlemleyebiliriz. Acelemiz olduğunda daha hızlı konuştuğumuzu hatta karşımızdaki

konuşmacının ifadesi bitmeden dönüt verdiğimizizi fark edersiniz. Büyüklerimizle veya öğretmenlerimizle konuşurken onların sözünü kesmemeye, ifadeleri bittikten sonra konuşmaya başlamaya hepimiz dikkat etmişizdir. Ancak söz konusu samimi olduğumuz bir arkadaşımızla yaptığımız bir sohbetse ara ara sözünü kestiğimiz, aynı anda konuştuğumuz buna rağmen her ikimizin de birbirimizi anladığımızı fark etmişizdir. Özetleyecek olursak sıra almanın bileşenleri kültüre, dilin özelliklerine, bağlama ve bireysel farklılıklara göre değişiklikler gösterebilecektir.

Çocuklarda sıra alma becerisinin gelişimi erken dönemdeki ebeveyn çocuk etkileşimi ile açıklanmaktadır. Erken dönemde çocuk yetişkin etkileşimleri incelendiğinde yetişkinlerin çocukla konuşurken karşılıklı bir sohbet içerisinde gibi davrandıkları, bebeklerin seslendirmelerinin akustik nitelikleriyle eşleştirdikleri ve bebeğin daha fazla katılımı bulmasını cesaretlendirici bir biçimde ses çıkarmayı amaçlayan, bebeğe yönelik kısa ve tekrarlayan konuşmalar ürettikleri görülmektedir (Gratier ve Devouche, 2011, s. 67-76). Bu tür etkileşimlerde yetişkinlerin kendi cümlelerini söyledikten sonra bekleyerek bebeklerden yanıt bekledikleri ve gelen anlamlı veya anlamsız bakış, jest, mimik ve sesletimleri cevap olarak kabul edip konuşmaya tekrar devam ettikleri belirtilir. Ortak bir konu etrafında sıra alma işleminin başlangıcı olarak görülen bu etkileşimler sırasında çocuklar yetişkinler tarafından bir sohbet içerisinde sıra almaya hazırlanmaktadırlar (Cole, 1992, s. 21-22; McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 38-40; Uzuner, 2003b, s. 160). Çocukların bakış, jest, mimik ve sesletimleri başlarda zamansal anlamda yetişkinlerin konuşmalarıyla örtüşük olmakla birlikte tekrarlı olarak benzer etkileşimlere maruz kalan çocuklar, etkileşim sırasında bir sıralama olduğunu fark ederler. Sohbete başlama ve sıra alma işlemlerinin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi sahibi olur ve kendiliğinden sıra alma davranışları göstermeye başlarlar. Aynı zamanlarda çocukların sıra almada ustalaşmasıyla birlikte yetişkinler de çocukların sıra almaları konusunda verdikleri yardımları azaltmaya başlarlar ve böylece ilk zamanlarda yetişkinin kontrolünde olan etkileşimler artık etkileşim eşlerinin eşit katılımında ve kontrolünde olmaya başlar (Cole, 1992, s. 21-22; Uzuner, 2003b, s. 160-162). Caskey ve diğerleri (2011, s. 910-916) erken dönemde sıra alma becerisine ilişkin yaptıkları çalışmada 32. ve 36. haftalarındaki bebeklerin ebeveynlerinin varlığı ile birlikte seslendirme sıklıklarının arttığını ve ebeveynleri ile karşılıklı sesler ürettiklerini görmüşlerdir. Bu bilgilerden hareketle sıra alma becerisinin diğer iletişim becerileri gibi

sözel dil kazanılmadan önce edinilmeye başlandığını ve sözel dille birlikte de gelişmeye devam ettiğini belirtmek gerekir (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 24).

Bununla birlikte sıra alma davranışı sözel ifadelerle olduğu gibi sözel olmayan ifadelerle de sergilenmektedir (McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 38-39). İşitme kayıplı çocuklarda sıra alma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak katılımcılarının koklear implant kullanan çocuklar olduğu görülmektedir. Buna göre Kondaurova ve diğerleri (2020, s. 362-373) ortalama 27,5 aylık koklear implantlı ($n = 12$) çocuklar ve anneleri arasındaki etkileşimleri koklear implantasyondan sonraki ilk yıl boyunca sözel sıra almanın ortaya çıkışını ve zamansal yapısını ortaya koymak amacıyla normal işiten anneler ve çocuklar ($n = 12$) arasındaki etkileşimlerle karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Anne çocuk etkileşimleri yapılandırılmamış oyun bağlamında implanttan 3 ve 12 ay sonra kaydedilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilk değerlendirmede koklear implantlı grubun normal işiten gruba göre daha az sözel sıralı katılım sergiledikleri ancak zamanla sözel sıralı katılım becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Ayrıca örtüşük sözel katılım oranının koklear implantlı grupta normal işiten gruba göre daha fazla olduğu ifade edilmektedir. İletişim eşleri arasında konuşmacılar arası duraklama süresinin implantlı grupta normal işiten gruba göre daha fazla olduğu ancak annelerin zamanla bu süreyi azalttıkları belirtilmektedir. Normal işiten çocuklar ve her iki gruptaki annelerin sıra geçişindeki duraklama süreleri daha uzundur. Kİ çocukların duraklama süreleri daha kısadır. Ek olarak, her iki grupta da annelerin sıra geçişindeki duraklama süreleri çocukların konuşmacılar arasındaki duraklamaların süresini yordadığı vurgulanmaktadır.

Koklear implantlı çocuklar ile normal işiten çocukların karşılaştırıldığı bir diğer çalışma Tait, De Raeve ve Nikolopoulos (2007, s. 1605-1611) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar 0-12 ay arasında koklear implant olmuş işitme kayıplı çocuklar ($n = 10$) ile aynı yaştaki normal işiten çocukların ($n = 10$) söz öncesi dönem dil becerilerini karşılaştırmışlardır. Boylamsal olarak yapılan araştırmada koklear implanttan önce, 6 ay ve 1 yıl sonra ölçümler yapılmıştır. Araştırmanın verileri çocukların ve birincil bakıcıları, aşına oldukları yetişkinler arasında gerçekleşen ilginç ve etkileşimi destekleyeceği düşünülen etkinliklerin kaydedilmesiyle toplanmıştır. Kayıtlar sessiz ve ışık alan bir ortamda yapılmıştır. Araştırma sonuçları koklear implanttan bir yıl sonraki ölçümlerde Kİ çocukların sözel dil kullanımındaki bağımsızlıkları (otonomileri) işiten çocuklarınkine çok yaklaşımıştır. Koklear implanttan bir yıl sonra Kİ çocukların sıra

geçişine dair herhangi bir ipucu almadan sözel sıra alma becerileri, normal işiten çocuklardan düşük olsa da kendi içerisinde normal işiten çocuklardan daha fazla gelişim göstermiştir. Kİ çocuklar, normal işiten çocuklardan daha fazla sözel olmayan iletişim kanalları kullanma eğiliminde olmalarıyla birlikte jestlerle sıra alma becerileri zamanla azalmıştır. Araştırma sonuçları 0-12 ay arası koklear implant olan çocukların söz öncesi dönem iletişim becerilerinin biraz geride olsa da işiten akranlarına çok yaklaştığını ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada Tait, Nikolopoulos ve Lutman (2007, s. 603-610) implant olma yaşı ve söz öncesi işitsel sözel becerilerin gelişimini incelemişlerdir. Araştırmada 1-2 yaş arası ($n = 33$), 2-3 yaş arası ($n = 33$), ve 3-4 ($n = 33$) yaş arasında koklear implant olan çocukların sıra alma, sözel dil kullanımındaki bağımsızlıkları (otonomi) ve konuşma diline ilişkin işitsel farkındalıklarını karşılaştırmıştır. Koklear implant öncesi, koklear implanttan 6 ve 12 ay sonra ölçümler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre implant öncesinde yapılan ölçümlerde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Koklear implanttan sonra 6. ve 12. ayda yapılan ölçümlerde ise; 1-2 yaşları arasında implant olan çocukların sözel sıra alma becerilerinin daha geç implant olan çocuklara göre daha fazla gelişme gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, çocukların sözlü dil becerileri geliştikçe sözel sıra alma becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Özetle, Koklear implantlı çocuklarda sıra alma becerilerini inceleyen araştırmalarda işiten akranlarına ve implant olma yaşına göre karşılaştırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Anne-çocuk etkileşimine göre Kİ çocuklarla normal işiten çocukların karşılaştırılmasında Kİ çocukların normal işiten çocuklardan daha az sıralı katılım gösterdikleri ve daha fazla örtüşük katılım gösterdikleri görülmüştür (Kondaurova vd., 2020, s. 362-373; Tait, De Raeve ve Nikolopoulos, 2007, s. 1605-1611). Ancak sözel sıra ama becerilerinin işiten akranlarıyla karşılaştırıldığında daha az olsa da kendi içerisindeki gelişimin işiten çocuklarınkinden daha fazla olduğu görülmektedir (Tait, De Raeve ve Nikolopoulos, 2007, s. 1605-1611). İmplant olma zamanına göre karşılaştırıldıklarında ise erken implant olan çocukların geç implant olanlara göre sözel sıra alma becerilerinin daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir (Tait, Nikolopoulos ve Lutman, 2007, s. 603-610).

1.5.4. İletişimsel işlevler

İletişimsel işlevler bakış, gülüş, jest, mimik, seslendirme ve sözel ifadeleri ile bir isteği aktarmak için niyetlenmek ve bunu ifade etmek olarak tanımlanabilir (Coggins ve Carpenter, 1981, s. 235-251; Dore, 1974, s. 36). Bir diğer ifadeyle iletişimsel işlevler, ne niyetle iletişim kurulduğudur. Sözel dil ediniminden çok öncelerde kullanıldığı bilinen iletişimsel amaçların gelişiminin doğumdan hemen sonra bebek ve birincil bakıcısı arasındaki etkileşimlere dayandığı bilinmektedir. Bu dönemde yetişkinler tarafından bebeğin ağlamaları bir ihtiyacı olduğu yönünde yorumlanarak, ağlamalarına iletişimsel anlamlar yüklenmektedir ve bebeklerin fiziksel ihtiyaçları yetişkinler tarafından giderilmektedir. Henüz ağlamalarının iletişimsel bir işlevi olduğunun farkında olmayan bebekler zamanla birlikte ağlamalarının yetişkinlerde çeşitli davranışlara sebep olduğunu görürler. Ağlama gibi belirli davranışlarına karşılık yetişkinlerde tutarlı olarak bazı davranışlara sebep olduklarını tekrar tekrar deneyen bebekler artık kendi davranışlarının iletişimselliğinin farkına varırlar. Bu farkındalığın ardından çocuklar artık jestlerini, mimiklerini ve ağlamalarını iletişimsel amaçlı olarak kullanırlar. Bu yollarla yetişkinlere sinyaller gönderirler ve yetişkinlerde istedikleri davranışları açığa çıkarırlar (Sachs, 1997, s. 40-48; Cole, 1992, s. 22-24). Başlangıçta jest, mimik ve seslerini kullanan bebekler zamanla birlikte sözcükleri de kullanarak iletişimsel amaçlarını yetişkinlere iletmektedirler (Bates, 1976, s. 36-37; Dore, 1974, s. 346-347; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002, s. 5). Wetherby ve diğerlerinin (1988, s. 240-252) tipik gelişim gösteren 1-2 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada söz öncesi dönemdeki çocukların iletişim amaçlarını kişilerin davranışlarını düzenlemek, yönlendirmek için kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde oldukça önemli olan iletişimsel işlevler sözel dilin ön koşulu durumundadır. Aynı zamanda dil gelişiminin başlangıcından sözcük düzeyine geçişte sürekliliği sağlayan en önemli etmenlerden birisidir (Cole, 1992, s. 22-24; Dore, 1974, s. 346-347; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 39-40; Roth ve Spekman, 1984, s. 4). Çocuklarda iletişimsel amaçların gelişimini boylamsal olarak inceleyen Wetherby ve Rodriguez ise (1992, s. 130-138) tipik gelişim gösteren 15 çocuğun bir yıl boyunca ara ara hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bağlamlarda sergiledikleri iletişimsel amaçlarını incelemişler ve söz öncesi dönemden çok sözcüklü döneme geçildikçe isteme ve açıklama iletişimsel amaçlarının kullanım sayısının arttığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre

kullanım sıklığının dil gelişimiyle doğru orantılı olarak geliştiği görülen iletişimsel işlevlerin kullanımı içerisinde bulunan bağlamdan da etkilenmektedir. Yont, Snow ve Vernon-Feagans'ın (2003, s. 435-454), 12 aylık çocukların anneleriyle girdikleri etkileşimlerinde bağlama göre kullandıkları iletişimsel amaçları incelemişlerdir. Çocukların sergiledikleri iletişimsel amaçların bağlama göre değişiklik gösterdiğini ve kitap okuma etkinliğinde etiketlemenin daha fazla sergilendiğini ortaya koymuşlardır.

Alan yazında çeşitli iletişimsel işlevler sınıflamalarının yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacıların aynı anlamı kastedecek şekilde çeşitli farklı terimler kullandıkları görülmektedir. Dore (1974, s. 347), Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-40) ve Roth ve Spekman (1984, s. 4) hazırladıkları sınıflamalarda iletişimsel amaç (Communicative intent) terimini kullanmışlardır. Halliday (1975'ten aktaran Uzuner, 2003b, s. 150) ve Tough (1981, s. 31-32) ise yaptıkları sınıflamalara iletişimsel işlev (communicative function) terimini kullanmışlardır. Yapılan sınıflamalara ek olarak araştırmalarda iletişimsel davranış (communicative behavior) ve iletişimsel eylem (communicative act) terimlerinin de aynı anlamı kastedecek şekilde kullanıldığı görülmektedir (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Day, 1986, s. 367-385; Whetherby vd., 1988, s. 240-252; Whetherby ve Rodriguez, 1992, s. 130-138; Yont, Snow ve Vernon-Feagans, 2003, s. 435-454). İletişimsel amaç teriminin niyeti yani bireylerin zihinsel süreçlerini temsil etmesi, iletişimsel işlev teriminin ise bireyin isteğini aktarmak için dili kullanması veya bir eylem yapması olarak tanımlanmasından (Schirmer, 2000, s. 14; McLaughlin, 2006, s. 35) yola çıkılarak bu araştırmada iletişimsel işlev terimi kullanılmıştır.

Yapılan iletişimsel işlevler sınıflamalarına bakıldığında öncelikle söz öncesi dönem ve sözel dönem olmak üzere ikiye ayrıldığı görülür. Sözel dönem iletişimsel işlevler tekrar tek sözcüklü dönem ve çok sözcüklü dönem olmak üzere ikiye ayrıldığı görülür. Söz öncesi dönem iletişimsel işlevler sınıflamalarında Roth ve Spekman'ın (1984, s. 4) Türkçeye Küçük Adımlar- Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı olarak uyarlanan programda Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-40) tarafından yapılan sınıflamalar göze çarpmaktadır. Roth ve Spekman'ın sınıflaması Tablo 1.1'de ve Pieterse, Treloar ve Cairns'in sınıflamaları Tablo 1.2'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Roth ve Spekman'ın Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması (Roth ve Spekman, 1984, s. 4).

Amaç	Tanımlayıcı örnek
1- İlgi çekme	
a- Kendine	Çocuk annesinin pantolonunu çeker.
b- Olay, nesneye, diğer insanlara	Çocuk bir uçağı annesine gösterir.
2- İsteme	
a- Nesneleri	Çocuk istediğı bir oyuncayı gösterir.
b- Eylem	Çocuk annesine okuması için kitap getirir.
c- Bilgi	Sürekli aynı yerde olan ve o anda yerinde olmayan bisküvi kutusunun yerini gösterir.
3- Selamlama	Çocuk “merhaba” demek için elini sallar.
4- Transfer	Çocuk oynadığı oyuncayı annesine verir.
5- Protesto/itiraz	Çocuk annesi oyuncayı aldığında ağlar. Çocuk yemek tabağını iter.
6- Yanıtlama-Kabul etme	Çocuk, annesi onun sevdiği bir oyunu başlattığında gülümser.
7- Bilgi verme	Çocuk kamyonunu göstererek annesine kırılmış olduğunu bildirir.

Tablo 1.2. *Pieterse, Treloar ve Cairns'in Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 39-40)*

Amaç	Örnek
Selamlamak	Tanıdık bir kişi gördüğü zaman çocuğunuz tipik bir ses ve jest yapıyor mu?
Vedalaşmak	Birisinden ayrılırken çocuğunuz el sallıyor mu?
Bilgiyi paylaşmak	Çocuğunuzla birlikte resimli bir kitaba bakarken, size parmağıyla bir resmi gösterip sonra da sizin de bakmanızı bekler gibi yüzünüze bakıyor mu? Yolda büyük bir köpek size yaklaşıırken, güvende olduğundan emin olmak istercesine size bakıyor mu?
Nesne vermek	Çocuğunuz kahvaltı masasında kendi ekmeğini, birkaç lokma ısırmalarını isteyerek başkalarına uzatıyor mu? Evin içinde bulduğu oyuncakları ve çeri-çöpü size getiriyor mu?
Hizmet vermek	Çocuğunuz sizin veya oyuncak bebeğinin saçını gerçek veya uydurma bir tarakla tarıyor mu? Siz banyoyu kullandığınızda, kendi havlusunu alıp getiriyor mu veya benzeri bir hizmet veriyor mu?
Nesne istemek	Uzanamayacağı yerdeki bir oyuncaca ulaşmada yardım istemek için size bakıyor mu? Sizin böreğinize bakıyor, sonra size bakıyor ve 'istiyorum' anlamına geldiğini bildiğiniz bir ses çıkartıyor mu?
Hizmet istemek	Karyolasının yanında oturuyor veya ayakta duruyor ve içine konuluncaya kadar size doğru bakarak sesler çıkartıyor mu? Kendisini kaldırıncaya kadar size bakarak sizin bacaklarınızı veya elbisenizi çekiştiriyor mu?
Nesneleri reddetmek	İstemediği yemeği ona sunduğunuzda elinizi ittiriyor mu? İstemediği bir oyuncak sunduğunuzda başını geriye atıyor mu?
Hizmetleri reddetmek	Mutlu bir şekilde oynarken onu kaldırmaya gittiğinizde, ellerinizi ittiriyor mu? Onu, hazır olmadan önce yatağına koymaya kalktığınızda, başını geriye atıp size sıkıca sarılıyor mu?
Bilgiyi reddetmek	Tanıdığı bir nesneyi yanlış bir isimle adlandırdığınızda, çocuğunuz başını geriye atıyor veya karşı çıkıyor mu? Parkta eğlenirken, eve gitme zamanının geldiğini söylediğinizde, karşı çıkıyor mu?
Yaratıcılık	Yaratıcılık, seslerle oynamak demektir. Televizyonda çocuk şarkıları dinlerken, müzikle birlikte şarkı sesleri çıkartıyor mu? Oyuncak arabasını yerde iterken 'ığğnn-ığğnn' ya da benzeri sesler çıkartıyor mu?
Alıştırma yapmak	Uyku zamanında karyolasında yalnızken bildiği seslerle alıştırma yaptığını duyuyor musunuz? Arabada giderken kendi kendine gevezelik ediyor mu?

Bu iki sınıflamanın kendi içerisinde benzerlikleri ve farklılıkları bulunur. Roth ve Spekman'ın sınıflaması yedi kategoriden oluşmuştur ve farklı olarak "yanıtlama-kabul etme" ve "ilgi çekme" bulunmaktadır. Pieterse, Treloar ve Cairns'in sınıflamasında on iki amaç bulunur ve farklı olarak "vedalaşma", "yaratıcılık" ve "alıştırma yapma" yer alır. Tek sözcüklü sözel dönem sınıflamalarından Dore (1974, s. 347), Halliday (1975'ten aktaran Uzuner, 2003b, s. 150) ve Pieterse, Treloar ve Cairns'in (1996, s. 78-80) sınıflamaları öne çıkanlar arasındadır. Dore'un sınıflaması Tablo 1.3'de, Halliday'in sınıflaması Tablo 1.4'de ve Pieterse, Treloar ve Cairns'in sınıflamaları Tablo 1.5'te sunulmuştur.

Tablo 1.3. *Dore'un İletişimsel Amaçlar Sınıflaması (Dore, 1974, s. 347)*

Amaç	Örnek
Adlandırma	M, oyuncak bebeğin gözlerine dokunup belli ses çıkarır.
Tekrarlama	M, konuşma sırasında “doktor” diyor ve yineliyor.
Yanıtlama	Anne bir köpeği gösterdiğinde, “bu nedir?” dediğinde M, “bau wau” diyor.
İstekte bulunma	J, bir çiviye deliğe sokmayı başaramadığında annesine bakarak ve parmağı çivideyken belli bir şekilde ses çıkarıyor.
Protesto etme	J, annesi ayakkabısını giydirmek istediğinde değişik sesler çıkararak itiraz ederken M, “hayır” diye karşı çıkıyor.
Çağırma	Çocuk annesine yüksek sesle “mama” diye sesleniyor.
Alıştırma	M, babası yokken “baba” der. Annesi yanıt vermez.

Tablo 1.4. *Halliday'in 10-18 Ay Arası İletişimsel İşlev Sınıflaması (Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003b, s. 150)*

İşlev	Tanım
Araç işlevi	Çocuğun istediği nesne ve hizmetleri karşılamasına yarayan işlev.
Düzenleyici işlev	Çocuğun diğerlerinin davranışlarını kontrol etmesini sağlayan işlev.
Etkileşim işlevi	Çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşmesini sağlayan ifadelerdir.
Kişî işlevi	Çocuğun kendi duygularını ifade etmesidir.
Tanıma / araştırmacı işlev	Çocuk çevreyi tanımaya başlar. Nesnelerin adlarını sorması ile nesneleri sınıflandırır.
Hayali işlev	Çocuğun kendini başkasının yerine koymasını sağlar.
Simgesel işlev	Çocuğun dili başkalarına bilgi aktarmak için kullanmasını sağlar.

Tablo 1.5. Pieterse, Treloar ve Cairns'ın Tek Sözcük Dönemi İletişimsel Amaçlar Sınıflaması (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 78-80)

Amaç	Örnek
Selamlar ve veda eder	Çocuğunuz, kişiler geldiğinde onları selamlamak için ve onlar ayrılırken veda etmek için sözcük kullanıyor mu?
Nesne ister	Çocuğunuz, elde etmek istediği şeyleri istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip 'muz' diyor mu?
Hizmet ister	Çocuğunuz kendisi için sizin bir şeyler yapmanızı istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Elbisenize yapışıp kucağa alınmak için 'al' diyor mu?
Bilgi ister	Sizin ona bir şeyler söylemenizi istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Bilinmeyen bir nesneyi tutup 'bu' diyor mu?
Nesneleri reddeder	Bir şeyi istemediğini sizin bilmenizi sağlamak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: İstemediği bir içeceği ona teklif ettiğinizde 'hayır' diyor mu?
Hizmetleri reddeder	Çocuğunuz sizin bir şey yapmanızı istemediğinde size bildirmek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmeyi önerdiğinizde 'hayır' deyip gidiyor mu?
Bilgiyi reddeder	Sizin söylediğiniz bir şeyden hoşlanmadığında ya da sizin söylediklerinize katılmadığında, bunu size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Ona "alışverişe gitme zamanı" dediğinizde başını sallayıp 'ev' diyor mu?
Nesne verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken, verme eyleminin bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu?
Hizmet verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebeği yıkarken size bir havlu getirip 'bebek' diyor mu?
Bilgi verir	Olanları size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Dışarıda araba sesi duyduğu zaman 'baba' diyor mu?
Yaratıcıdır	Çocuğunuz dil becerilerini oyunun bir parçası olarak kullanıyor mu? Örneğin: Sevdiği bir tekerleme boyunca 'baa, baa, baa' diyor mu veya bir şey başka bir şeymiş gibi yapıyor mu?
Alıştırma yapar	Çocuğunuz, birileriyle iletişim kurmaksızın kendi kendine konuşarak bildiği sözcüklerle alıştırmayı yapıyor mu?

Dore yedi farklı iletişimsel amaç tanımlamıştır. Halliday aynı anlamı ifade edecek şekilde amaç yerine işlev kelimesini kullanmıştır ve Dore'un sınıflamasından farklı ancak yine yedi kategoriden oluşmuştur. Pieterse, Treloar ve Cairns söz öncesi dönemle aynı sayıda on iki farklı amaç tanımlamıştır. Çok sözcüklü sözel dönem iletişimsel amaçlar sınıflamasında ise Halliday (1975'ten aktaran Uzuner, 2003b, s. 150), Tough (1981, s. 31-32) ve Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 81-83) sınıflamaları önemli yer tutmaktadır. Halliday'ın sınıflaması Tablo 1.6'da, Tough'ın sınıflaması Tablo 1.7'de ve Pieterse, Treloar ve Cairns'ın sınıflaması Tablo 1.8'de sunulmuştur.

Tablo 1.6. *Halliday'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlev Sınıflaması (Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003b, s. 150)*

İşlev	Tanım
Düşünsel	Deneyimin temsil edilmesi ile ilgilidir. Dil öğrenmek için kullanılır.
Kişiler arası	İletişim süreci sosyal eylem gerçekleştirmek içindir. Çocuk diğer insanlarla etkileşmek için dili kullanır.
Metne ait	Çocuk dili öğrenirken aynı anda yazılı ve sözlü dil yoluyla düşünmeyi ve öğrenmeyi de gerçekleştirir.

Tablo 1.7. *Tough'ın Yaptığı İletişimsel İşlev Sınıflaması (Tough, 1981, s. 31-32)*

İşlev	Tanım
1- Kendini koruma	Bireylerin fiziksel veya psikolojik ihtiyaçlarını anlatmak için dili kullanmalarındır.
2- Yönetme	Bireylerin dili iletişim eşinin davranışlarını yönetmek için kullanmalarındır.
3- Bildirme	Bireylerin dili kullanarak geçmişte veya şimdi olan olaylar hakkında bilgi vermesi veya yorum yapmasıdır.
4- Mantık Yürütme	Bireylerin dili bazı deneyimler veya eylemler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanmalarındır.
5- Tahmin Etme	Bireylerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak gelecek hakkında tahminde bulunmalarındır.
6- Yansıtma	Bireylerin deneyimlemedikleri durumlarla ilgili olarak kendilerini başkalarının yerine koymaları ve o durumu dili kullanarak ifade etmeleridir.
7- Düşsel Anlatım	Bireylerin hayali bir rol üstlenerek bunu dil aracılığı ile anlatmalarındır.

Tablo 1.8. Pieterse, Treloar ve Cairns'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 81-83)

Amaç	Tanım
Selamlar ve veda eder	Çocuğunuz insanlar veya oyuncaklar ona yaklaşırken selamlamak için ve onlar uzaklaşırken cümlecik kullanıyor mu?
Nesne isteme	İstediği şeyleri talep etmek için çocuğunuz cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip ‘muz istiyorum’ diyor mu?
Hizmet ister	Çocuğunuz onun için bir şey yapmanızı istemediğinde, size bildirmek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmek istediğinizde “çiş yok” diyor mu?
Bilgiyi reddeder	Çocuğunuz söylemiş olduğunuz bir şeyden hoşlanmadığını veya sizinle aynı fikirde olmadığını cümlecik kullanarak size bildiriyor mu? Örneğin: ona çarşıya gitme zamanı dediğinizde “burada kal” diyor mu? Veya ona bir kedi resmi gösterip “bu bir fare” dediğinizde “fare değil kedi” diyor mu?
Nesne verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken verme eyleminin bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir arkadaşına bisküvi verirken “ye bunu” diyor mu?
Hizmet verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebek yıkarken bir havlu getirip “bebeği kurut” diyor mu?
Paylaşılmış bilgiyi verir	Çocuğunuz her ikinizin de bildiği bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Birlikte kitap okurken bir resim gösterip “bak bir kamyon” diyor mu?
Yeni bilgi verir	Sizin henüz bilmeyebileceğiniz bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: O gün yuvada olan şeyler hakkında bir şeyler söylüyor mu? Veya içeriye koşup “postacı geliyor” diyor mu?
Yaratıcıdır	Oyunun bir bölümü olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir sopa bulup “kaşığa bak” veya sırtınıza binip “sen bir filsin” diyor mu?
Yorum yapar	Çocuğunuz yatağında veya arabada kendi kendine konuşarak alıştırma yapmaya devam edebilir. Aynı zamanda kendine ne olduğu hakkında kendi kendine yorum yapmak için cümlecikler de kullanıyor mu?

Halliday’in sınıflamasında; düşünsel işlev, kişiler arası işlev ve metne ait işlev bulunmaktadır. Tough ise sınıflamasında yedi temel kategori oluşturmuştur. Pieterse, Treloar ve Cairns diğer her iki dönemden farklı olarak on kategoride sınıflamıştır.

İşitme kayıplı çocukların katılımcısı olduğu iletişimsel amaçlara ilişkin araştırmalar incelendiğinde ilk olarak Curtis, Prutting ve Lowell (1979, s. 534-552) işitme kayıplı çocukların ($n = 12$) erken dönem pragmatik ve semantik iletişim gelişimini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında 22-60 ay arası çocuklarla çalışmışlardır. Araştırmanın verileri grup dersleri, yemek saati, serbest oyun ve açık hava oyunu gibi çeşitli bağlamlarındaki etkileşimlerden her bir katılımcı için 15'er dakikalık video kayıtları alınarak toplanmıştır. Veriler araştırma kapsamında oluşturulan iletişimsel amaçlar sınıflamasına göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları tüm katılımcıların tüm iletişimsel amaçları sergilediklerini göstermekle birlikte iletişimsel amaçların kullanım sıklığının yaşla doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğerk çalışma ise Day (1986, s. 367-385) tarafından işaretdili öğrenen takvim yaşları 35-42 ay olan ($n = 5$) ileri derecede işitme kayıplı çocukların kullandıkları iletişimsel amaçları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri çocuklar ve ebeveynler arasında geçen 3 saatlik oyuncaklarla oynama ve günlük aktiviteler sırasındaki etkileşimlerin video kaydı ile alınmıştır. Verilerin analizi Dore'un iletişimsel amaçlar sınıflaması dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların tüm iletişimsel amaçları kullandıklarını göstermiştir. Çocukların emir ve sosyal amaçlı ifadelerinin daha fazla, bilgi amaçlı ifadelerinin daha az olduğu görülmüştür.

3-6 yaş arası ($n = 11$) işitme kayıplı okul öncesi çocuklar ve işiten öğretmenlerinin ($n = 3$) sınıf ortamında kullandıkları iletişimsel amaçları inceleyen çalışmada Beattie ve Kysela (1995, s. 32-41) öğretmenler ve çocuklar arasında geçen sohbetleri 20'şer dakika video kaydına almışlardır. Verilerin analizinde 7 kategoriye ayrılmış toplamda 34 iletişimsel amaç dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin tüm iletişimsel amaçları kullandığını göstermiştir. Çocuklardan bazılarının açıklama, istek bildirme, bilgi veya duyguları belirtme iletişim amaç sınıflarını kullanmadıkları görülmüştür.

Çekirdek (1997, s. 1-77) tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılan çalışmada ilkokula hazırlık sınıfındaki işitme kayıplı çocuklarla ($n = 5$) normal işiten öğretmenlerin ($n=2$) sınıfta kullandıkları iletişimsel amaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcı gözlem modeli ile hayat bilgisi dersleri video kayda alınmış ve Beattie ve Kysela'nın (1995, s. 32-41) kullandıkları sınıflama doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları "söyleşi aracı" ve "yanıtlayıcı" iletişimsel amaçlarını tüm öğrencilerin kullandığını göstermiştir. Öğrencilerin kullandıkları iletişimsel amaçların frekanslarının ders konularının uygunluğu, öğretmenlerin öğrencilere karşı iletişimsel tutumuna bağlı olarak değiştiğı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada sınıf ortamının çocukların tüm iletişimsel amaçları sergilemelerine olanak sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğerk çalışma Genç, Uzuner ve Genç (2017, s. 355-381) tarafından işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda sergilediğı iletişimsel işlevlerinin (amaçlarının) incelenmesini amaçlamaktadır. Çeşitli bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerin video kaydı alınarak elde edilen veriler, alan yazında var olan iletişimsel amaçlar sınıflamalarından yola çıkılarak araştırma kapsamında geliştirilen kontrol listelerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları 14 farklı iletişimsel işlev sergileyen işitme kayıplı çocuğun çeşitli doğal bağlamlarda çeşitli iletişimsel işlevler sergilediğini göstermiştir. Ayrıca iletişimsel işlevlerin sözel ve/veya sözel olmayan şekillerde sergilendiğı

belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarında sergilenen iletişimsel işlevlerin türü ve frekansının bağlamın ve etkileşimin özellikleriyle ilgili olarak değiştiği belirtilmiştir.

Özetle, işitme kayıplı çocuklarla yapılan iletişimsel amaçlar çalışmalarının çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerden (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 367-385; Genç, Uzuner ve Genç, 2017, s. 355-381) ve okulda ders sırasında, öğretmenle yapılan sohbetlerden (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Çekirdek, 1997, s. 1-77) video kaydı yolu ile alındığı görülmektedir. Çeşitli bağlamlardaki farklı etkileşimlerden alınan verilerle yapılan çalışmaların sonuçları çocukların çok ve çeşitli iletişimsel amaçlar sergiledikleri bilgisini sunarken (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 367-385; Genç, Uzuner ve Genç, 2017, s. 355-381), sınıf ortamı gibi tek bir ortamdaki veri alan çalışmaların sonuçları, çocukların belirli iletişimsel amaçları daha fazla kullandıklarını belirtmektedirler (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Çekirdek, 1997, s. 1-77). Bu bilgilerden hareketle çocukların iletişimsel amaçlarının içerisinde bulunan bağlamla ilintili olduğu ve çeşitli bağlamlardan doğal etkileşim verilerinin toplanmasının çocukların iletişimsel amaçlarını değerlendirmede daha kapsamlı veriler sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir.

1.5.5. Sohbet

İletişim becerilerinden bir diğeri iletişimi başlatabilme, devam eden etkileşim içerisinde uygun tepkiler verebilme, iletişimi sürdürme ve iletişimi uygun bir şekilde sonlandırma olan sohbet becerisidir. Erken dönemde özellikle sohbeti başlatma ve sürdürme gibi sohbetin yapısının konudan önce geliştiği bilinmektedir. Çocuklar ilk sözcüklerini söylemeye başlamadan önce jest ve mimikleri ile sohbette yapı (structure) olarak betimlenen başlatma, sürdürme ve sonlandırma işlemlerini yerine getirebilmektedirler. Bu dönemde bakış, gülümseme ve ağlama gibi çeşitli davranışlarla çevrelerindeki bireyleri sohbete davet eden çocuklar, diğer bireylerin cevap vermeleri ile bir konu, durum üzerine iletişim başlatmış olmaktadır. Etkileşim eşlerinin uygun bir şekilde cevaplamalarına sıra alma çerçevesinde uyum sağlamaları ile de karşılıklı bir sohbet içerisine girilmiş olmaktadır (Cole, 1992, s. 70-73; Stone, 1988, s. 4-5).

Bir iletişim eşinin bir konu, durum nesneye dikkat çekmesi üzerine diğer iletişim eşinin de dikkatini yöneltmesiyle ortak dikkatin kurulması ile iletişim başlatılmış olmaktadır (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 2006-207). Stone (1988, s. 10-11), başlatmayı iletişimi başlatan kişinin sohbette ilgisini veya ulaşmak istediklerini iletişim

eşine iletmesi olarak açıklar. Küçük çocukların iletişimi gülümseme, göz kontağı, ağlama gibi şekillerde başlatabildiklerini sözel dildeki gelişmelerle birlikte birçok durumda iletişimi başlatmanın rutin sözel ifadelerle yapıldığını belirtir. Sözel rutin başlatma ifadelerinin seçiminde iletişim eşlerinin belirleyici kilit rol oynadıklarını da ifade etmektedir. Koegel ve Koegel (2006), iletişimi başlatmayı ortak dikkat ile başlatma, istek ve rica yoluyla başlatma, soru sorarak başlatma ve oyun ile başlatma olarak sınıflandırmışlardır. Sohbeti sonlandırma ise; sohbetin uygun sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle bitirilmesi olarak açıklanmaktadır. İletişimi sonlandırma da öncelerde sözel olmayan şekillerde yapılırken sözel dilin gelişimi ile birlikte sözel ifadeler kullanılmaya başlanmaktadır (Stone, 1988, s. 10-11). Foster (1986, s. 231-250) 5 çocuk ve ailesinin katılımcısı olduğu sohbet başlatma becerisini boylamsal olarak incelediği araştırmasında, sohbet başlatmanın sıra alma gibi yaşla beraber geliştiğini ortaya koymuştur. Daha büyük çocukların daha fazla sohbet başlatma eğiliminde olduklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı çocuklardaki gelişimin nedenini hem dil hem de bilişsel becerilerdeki gelişimle açıklamıştır.

Sohbetin işlevi ise sohbette konu başlatma, konuyu sürdürme, sonlandırma, iletişim kopukluklarını düzenleme, konusal tutarlılık ve söylem türlerini içermektedir. Konu başlatma devam eden bir sohbet içerisinde konunun değiştirilerek yeni bir konunun başlatılmasıdır. Konu sürdürme ise bir konu etrafında sıra alma ile yapılmaktadır. Sürdürme bir önceki iletişim eşinin sözel ve/veya sözel olmayan kanallarla gönderdiği mesajın konusunun değiştirilmeden aynı konu etrafında karşılık verilmesi işlemidir. Konu bitirme ise sohbette başka bir konuya geçme veya sohbetin tamamen bitirilmesi şeklinde gerçekleşebilmektedir. Konu başlatma, sürdürme ve sonlandırma çeşitli iletişimsel amaçlarla yapılabilmektedir. Öncelerde jest mimikler, seslendirmeler ile yapılırken sözel dilin gelişmesi ile birlikte jest mimik ve seslendirmelere sözcükler, cümlecikler ve cümleler gibi sözel ifadelerin de katıldığı bilinir (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 206-207; Stone, 1988, s. 10-11). Bloom, Rocissano ve Hood (1976, s. 521-552) 21-36 ay arasında sohbeti sürdürenin gelişimini inceledikleri araştırmalarında çocukların sohbette sıra alırken kurdukları cümlelerin sohbet eşinin ifadesiyle ilişkili olup olmamasına göre incelemişlerdir. Araştırmacıların “ilişkili ifade” olarak ele aldıkları ifadelerin bu araştırmada yer alan konu sürdürme, “ilişkisiz ifade” olarak ele aldıklarının ise konu başlatma ile aynı anlamı kastedecek şekilde kullandıkları görülmüştür. Araştırmacılar başlangıçta çocukların ilişkisiz ifadelerinin daha fazla olduğunu zamanla

azaldığını, ilişkili ifadelerin arttığını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda konu başlatmanın sürdürmeden görece daha kolay olduğu yorumunu yapmışlardır.

Sohbetin işlevi içerisinde yer alan sohbetin akıcılığı ve devamlılığı için önemli olan diğer konular ise iletişim bozukluklarının düzenlenmesi ve konusal tutarlılıktır (Stone, 1988, s. 10-11). İletişim bozukluklarının düzenlenmesi; sohbette iletilen mesajın anlaşılmasında, yanlış anlaşılması gibi durumlarda iletişim onarılmaya çalışılmasıdır. Sohbette iletişim kopukluğunun onarılmasına yönelik kullanılan stratejilerin yaşla birlikte geliştiği, çeşitlendiği bildirilmektedir (Acar-Ünalgan ve Ünsal, 2021, s. 180). Konusal tutarlılık ise sohbette sohbetin akışında zamirler, işaret sıfatları kullanılmasıyla birlikte akışı bozmayacak şekilde kısa fakat anlaşılır ifadeler (ellipsis) kullanmaktır (Stone, 1988, s. 16). Sohbetin işlevi içerisinde yer alan son konu ise söylem türleridir. Söylem türleri, bir diğer ifade ile anlatım düzenlemeleri sohbette yapılan betimleme, açıklama, ikna etme, hikaye söyleme gibi anlatım düzenlemeleridir (Uzuner, 2003c, s. 107). Çeşitli dil yapılarının birlikte kullanılmasını gerektiren söylem türleri arka arkaya cümlelerin söz dizimi ve anlam dilim açısından tutarlı olmasını gerektirmektedir. Çocuklar ilk söylem türleri deneyimlerini yetişkinlerle girdikleri sohbetler sırasında yetişkinlerin soru, açıklama isteme gibi yönlendirmeleri aracılığıyla yapmaktadırlar. Yaklaşık 2 yaş civarında ortaya çıktığı düşünülen söylem türlerinin geliştirilmeleri ilkokul boyunca da devam etmektedir (Acar-Ünalgan ve Ünsal, 2021, s. 180).

İşitme kayıplı çocuklarda sohbet becerilerini inceleyen araştırmalarda çoğunlukla iletişim kopukluklarının düzenlenmesine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Most (2002, s. 112-123), 11-17 yaşları arasındaki konuşma anlaşılabilirliği düşük ($n = 8$) ve yüksek olan işitme kayıplı çocukların ($n = 8$) iletişim kopukluklarına verdikleri cevapları işiten çocuklarla ($n = 10$) karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Katılımcılardan kendilerine verilen beş resmi anlatmaları istenmiştir. Anlatımlar sırasında üst üste üç kez açıklama isteğinde bulunulmuştur (“Ha?”, “Ne?” ve “Anlamıyorum.”). Araştırma sonuçlarına göre tekrarlama tüm gruplarda en fazla kullanılan strateji olmuştur. Diğer stratejilerin kullanımında ise gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. İkinci ve üçüncü açıklama talebinden sonra normal işiten grup sırasıyla daha fazla yeni bilgiler eklenerek açıklama yapma ve cümleyi genişleterek iki cümle halinde ifade etme stratejilerini kullanmışlardır. Konuşma anlaşılabilirliği iyi olan işitme kayıplı grupta ise sırasıyla 2. ve 3. açıklama talebinden sonra en fazla tekrarlama ve cümleyi genişleterek iki cümle halinde

ifade etme stratejileri kullanılmıştır. Konuşma anlaşılabilirliği kötü olan işitme kayıplı grupta ise tüm taleplerde en fazla tekrarlamaya stratejisi kullanılmıştır.

İşitme kayıplı çocuklarla yapılan bir diğer çalışmada Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird (2020, s. 490-504) iletişim kopukluklarının sıklığı, süresi ve düzenleme türlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında 7-12 yaş arasındaki 14 işitme kayıplı, 15 tipik gelişim gösteren çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın verileri çocukların 10 dakika boyunca bir yetişkinle yaptıkları görüşmelerden toplanmıştır. Çocukların iletişim kopuklukları, iletişim kopukluğunu onarma stratejileri ve açıklama talep etmeleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sohbetler sırasında meydana gelen iletişim kopukluğu sayısına göre gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. İşitme kayıplı çocukların işiten çocuklardan daha fazla açıklama talep ettikleri görülmüştür. Gruplar arasında onarım stratejilerinin kullanımına ilişkin bir fark bulunmamıştır. Her iki grupta da sırasıyla ilk ifadeyi detaylandırma ve onaylama stratejilerinin tekrarlamaya ve revize etme stratejilerinden daha fazla kullanıldığı bildirilmiştir.

Koklear implantlı katılımcılarla yapılan çalışmada ise Church, Paatsch ve Toe (2017, s. 49-68), 7-12 yaşları arasında koklear implantlı ($n = 10$) ve normal işiten ($n = 10$) çocukların yaşadıkları iletişim kopukluklarını ve onarım stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri normal işiten ve koklear implantlı çocuk eşlerinin aralarında geçen 10 dakikalık sohbetlerden elde edilmiştir. Çocuklardan kendi aralarında istedikleri herhangi bir konu hakkında konuşmaları istenmiş ve sohbetlerin dökümleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları normal işiten çocukların daha fazla açıklama talep ettiklerini, işitme kayıplı çocukların ise bazen iletişim kopukluğunu göz ardı ettiklerini göstermiştir. Konuşmacının önceki söylediği (anlaşılmayan) ifadeyi tekrar etmesine zemin hazırlar şekilde başlatılan onarımların (ör. Ne? Pardon? Efendim? vb.) işitme kayıplı çocuklar tarafından daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, normal işiten çocukların kendilerinden birden fazla açıklama talep edildiğinde konuşmayı bitirme veya sohbet eşine cevap vermeyi reddetme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Koklear implantlı çocuklarda sohbet becerilerini konu başlatma ve sürdürme temelinde inceleyen araştırmalar görece daha azdır. Most, Shina-August ve Meilijson (2010, s. 422-437), 6-9 yaşları arasında koklear implant ($n = 11$) ve işitme cihazı kullanan ($n = 13$) işitme kayıplı çocukların pragmatik becerilerini normal işiten ($n = 13$) çocuklarla karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma bulgularında koklear implantlı ve işitme cihazlı çocuklar tek grup olarak verilmiştir. İşitme kayıplı çocukların konu seçimi, konu

başlatma ve sohbeti başlatma gibi bazı davranışlarının işiten akranlarıyla benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu sürdürmede ise işitme kayıplı çocukların normal işiten çocuklara göre daha fazla uygun olmayan ifadeler kullandıkları diğer bir ifadeyle iletişim eşiyile aynı konuyu devam ettirmedikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada koklear implant olama yaşı ve kullanım süresi ile konu başlatma, sürdürme, sohbet başlatma ve diğer pragmatik beceriler arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Toe ve Patsch (2013, s. 67-79), 9-12 yaşları arasında 20 Kİ-Nİ çocuk, 20 Nİ-Nİ çocuk olacak şekilde oluşturulan ikililer arasında geçen sohbetlerde çocukların sohbet becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın verileri; sohbetteki denge, sohbeti sürdürme ve sıra almadaki ifadelerin türleri açısından analiz edilmiştir. Ayrıca Kİ çocukların konuşma anlaşılabilirlik düzeylerinin sohbet becerilerine etkisi de incelenmiştir. Araştırma sonuçları Kİ çocukların, işiten yaşlılarıyla olan sohbetlerinde daha baskın olduklarını göstermiştir. Kİ çocukların işiten akranlarından daha fazla konu başlattıkları, daha uzun sıra aldıkları, daha fazla soru sordukları görülmüştür. Buna karşılık, Nİ-Nİ ikilileri arasındaki sohbetlerin tüm bu yönlerde daha dengeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kİ çocuklarda konuşma anlaşılabilirliği ile pragmatik beceriler arasında bir ilişki görülmemiştir ancak tüm çocukların konuşma anlaşılabilirliği seviyelerinin nispeten yüksek ve benzer düzeyde olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Özetle, işitme kayıplı ve koklear implantlı çocuklarda sohbet becerilerinin normal işiten çocuklarla karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalarda çoğunlukla iletişim bozukluklarının incelendiği (Church, Paatsch ve Toe, 2017, s. 49-68; Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird, 2020, s. 490-504; Most, 2002, s. 112-123) daha az çalışmada ise konu başlatma, konu sürdürme gibi becerilerin ele alındığı görülmektedir (Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422-437; Toe ve Patsch, 2013, s. 67-79). İletişim bozukluklarını konu alan araştırma sonuçlarına göre; gruplar arasında iletişim kopukluğu sayısına göre fark olmadığı (Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird, 2020, s. 490-504), kullanılan strateji türünün gruplara göre farklılık gösterdiği ve normal işiten çocukların daha farklı stratejiler kullanabildikleri görülmüştür (Most, 2002, s. 112-123). Açıklama talep etmede ise hem normal işiten çocukların (Church, Paatsch ve Toe, 2017, s. 49-68) hem de Kİ çocukların daha fazla açıklama talep ettiklerini gösteren araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird, 2020, s. 490-504). Konu başlatma ve sürdürmeyi ele alan çalışmalarda işitme kayıplı çocukların işiten akranlarıyla benzer seviyede olduklarını (Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422-437) ve Kİ

çocukların normal işiten akranlarından daha fazla konu başlattıklarını gösteren araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Toe ve Patsch, 2013, s. 67-79). Araştırmalar verilerin nasıl toplandığı bağlamında incelendiğinde bir grup araştırmanın verilerinin, çocuklarla yetişkinler arasında yarı yapılandırılmış ortamlarda yapılan sohbetler, etkileşimler veya oyunlar aracılığıyla toplandığı görülmektedir (Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird, 2020, s. 490-504; Most, 2002, s. 112-123; Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422-437) Bir diğer grup araştırmada ise verilerin, işitme kayıplı-normal işiten çocuk veya koklear implantlı-normal işiten çocuk eşleri arasında yarı yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen sohbetler aracılığıyla (Church, Paatsch ve Toe, 2017, s. 49-68; Toe ve Patsch, 2013, s. 67-79) toplandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda Kİ olma yaşı, Kİ kullanım süresi ve konuşma anlaşılabilirliği ile sohbet becerileri arasında bir ilişki bulunamamıştır (Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422-437; Toe ve Patsch, 2013, s. 67-79).

1.6. Dil Gelişiminde Ölçme ve Değerlendirme

Dil gelişiminde sorun olan çocukların sorunları diğer gelişim alanlarına da yansımaktadır. Bu nedenle dil sorunu olan çocukların olabildiğince erken saptanıp eğitime alınması önemlidir (Bishop ve Adams, 1990'dan aktaran Acarlar, 2002, s. 121-127). Çocukların gereksinim duyduğu etkili ve uygun eğitime başlayabilmenin ilk basamağı kapsamlı bir değerlendirmedir (Acarlar, 2002, s. 121-127; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1989, s. 1-10). Çocuğun dil performansının belirlenmesi, dil sorun(larının)unun yapısı ve bu sorun(ların)un tanılanması amaçlarıyla dil değerlendirmeleri yapılmaktadır (Owens, 2008). Değerlendirmeler; değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ve bu bilgileri toplamak için kullanılan yöntemlere göre formel ölçme ve değerlendirme ve formel olmayan ölçme ve değerlendirme olarak ikiye ayrılabilir. Her iki değerlendirme yaklaşımının da kendi içerisinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Otto, 2006).

1.6.1. Formel ölçme ve değerlendirme

Formel ölçme ve değerlendirmeler genel olarak standartlaştırılmış bağıl testlerle yapılan standart ölçümler veya testlerle yapılmaktadırlar (Notari-Syverson ve Losardo, 1996; Otto, 2006; Uzuner, 2008, s. 209-237). Standartlaştırılmış bağıl test ise; uygulanma, puanlanma ve yorumlanma süreçleri uzmanlar tarafından önceden belirlenmiş standartlara göre yapılan, sonuçların belirli normlara göre karşılaştırıldığı

ölçme araçlarıdır (Özyürek, 1986, s. 12). Başka bir ifade ile standartlaştırılmış bağıl testler, standart uygulama ve değerlendirme işlemleri ile belirli davranışların/maddelerin incelenmesine ve sonuçların önceden belirlenmiş norm grubunun özellikleri ile karşılaştırılmasına olanak sağlayan testlerdir.

Standartlaştırılmış testlerde veriler tek bir zamanda toplanır ve öğrencinin performansı daha önceden belirlenmiş bir norm grubu verilerinin ortalaması ile karşılaştırılır (Notari-Syverson ve Losardo, 1996; Oosterhof, 2003, s. 14; Uzuner, 2008, s. 209-237). Standartlaştırılmış bağıl testlerin önceden belirlenen standart uygulama işlemleri bulunur ve bu işlemler tüm katılımcılar ve uygulayıcılar için aynıdır. Bu testlerin standart uygulamasına ilişkin özel eğitim alan uygulamacılar standart materyallerle aynı uygulama işlemlerini tüm katılımcılar için uygulamaktadırlar. Puanlaması da belirli kurallara göre yapılan testin sonucunda alınan puan norm grubunun ortalaması ile karşılaştırılır (McLoughlin ve Lewis, 2004, s. 56-57). Oluşturulan norm grubu yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum ve coğrafi konum açısından çeşitliliği temsil eder niteliktedir (Otto, 2006). Bu durumda norm grubunun özellikleri ile çocukta değerlendirilmek istenen özelliğin birbirine uygun olması önemlidir. Standartlaştırılmış bağıl testlerin uygulandıkları öğrenciler ile norm grubunun özellikleri uygun olduğunda elde edilen sonuçlar çocuğun norm grubuna göre nerede bulunduğu ve eğitim programından yarar sağlayıp sağlamadığına ilişkin bilgiler sağlamakta ve böylece öğretmenlere eğitsel kararlar almada kolaylık sağlamaktadır (Oosterhof, 2003, s. 237; Özyürek, 1986, s. 1). Standartlaştırılmış bağıl testlerde öğrenci performansı puan veya kategori ile ifade edilmektedir. Bu durum standart bir teste göre okullar, sınıflar arası bir karşılaştırmanın yapılmak istenmesi durumunda kolay bir şekilde karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır (Moeller, 1988, s. 73-99).

Formel değerlendirmeler geçerliliği ve güvenirliği yüksek değerlendirmelerdir ve bir davranışın geçerli bir şekilde ölçülmesini sağlamak için tasarlanmışlardır. Formel dil değerlendirmeleri ise genel olarak düzenlenmiş uyarıcılar ile özel dilsel cevapları ortaya koymayı amaçlarlar (Moeller, 1988, s. 73-99; Otto, 2006). Bu testler dil davranışlarının seçilen yönlerini gözlemek için sistematik bir çerçeve sağlarlar. Standartlaştırılmış değerlendirme işlemlerinin doğası gereği bazı genel sınırlılıkları vardır. Test kullanıcılarının bu genel sınırlılıklardan haberdar olmaları gerekir (Moeller, 1988, s. 73-99). Düzenlenmiş uyarıcılara verilen cevapları dikkate alarak bir değerlendirme sağlayan standart testler ürün değerlendirmesine izin verirken ürünün meydana geldiği süreci

değerlendirmeye katmamaktadırlar (Oosterhof, 2003, s.13). Çocuğun dilini değerlendirmek için testler önemli bir ölçüm yoludur ancak, yalnızca test puanına bakarak çocuğun dil yeterliliği ile ilgili bir karara varmanın doğru olmadığı düşünülmekte ve standart testlerin çocuktaki işlevsel dil hakkında kapsamlı örnekler sağlayamadıkları belirtilmektedir (Acarlar, 2002, s. 121-127; Moeller, 1988, s. 73-99; Owens, 2008). Formel değerlendirmelerde dil verileri doğal etkileşimlerden izole edilerek elde edilirler. Testlerin yapıldığı ortamlar gerçek ortamlardan farklı olduğu için uyaranların gerçek dünyaya oranla azlığı ya da çokluğu verilen cevapları etkilemektedir (Otto, 2006; Owens, 2008). Test maddelerinin ya da işlemlerinin anlaşılabilmesi durumunda çocuğun verdiği cevabın yanlışlığı gerçek anlamda ölçülmeye çalışılan dil becerisine ilişkin eksikliği göstermemektedir. Özellikle söz konusu okul öncesi dönem çocukları olduğunda dikkat ve ilgi eksikliği olumsuz test sonuçları oluşmasına neden olabilecektir. Bu bilgiler ışığında formel yöntemlerle dil değerlendirmenin doğru fakat sınırlı olduğu, bu nedenle formel olmayan yöntemlerle desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Owens, 2008). Uluslararası alanda sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl dil testlerinden bazıları şunlardır; Peabody Resimli Sözcük Testi-Revize (Peabody, Picture Vocabulary Test - Revised, PPVT-R), Boehm Temel Kavramlar Testi-Revize (Boehm Test of Basic Concepts-Revised, Boehm-R), Pragmatik Beceriler Testi-Revize Basım (Test of Pragmatic Skills-Revised Edition), Pragmatik Dil Testi (Test of Pragmatic Language, TOPL) (McLoughlin ve Lewis, 2004, s. 344-348).

1.6.1.1. Türkiye’de dil değerlendirmelerinde sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl testler

Türkiye’de sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl testlere bakıldığında Türkçe’ye uyarlanmış olanlar ve Türkçe geliştirilenler olmak üzere iki gruba ayrılabilirler. Aynı zamanda genel gelişim testleri altında, alt başlık halinde bulunan dil testleri de bulunmaktadır. Genel olarak alıcı ve ifade edici dili değerlendiren dil testlerinde norm grubu, tipik gelişim gösteren çocuklardan oluşturulmuştur. Türkiye’de sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl dil testlerinden bazıları Tablo 1.9’da verilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 1.9. Türkiye’de sıklıkla kullanılan standartlaştırılmış bağıl testler

	Türkçe Geliştirilen Testler	Türkçeye Uyarlanan Testler
Dil Testleri	• TİFALDİ	• TEDİL
	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Kazak-Berument ve Güven, 2013)	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2011)
	• AAT	• TODİL
	Ankara Artikülasyon Testi (Ege, Acarlar ve Turan, 2004)	Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (Topbaş ve Güven, 2013)
Genel Gelişim Testleri Altında Dil Alt Testleri	• SST	• PLS-5
	Türkçe Sesletim ve Sesbilgisi Testi (Topbaş, 2006b)	Okul Öncesi Dil Ölçeği (Şahlı ve Belgin, 2017)
		• PPWT
		Peabody Resimli Sözcük Testi (Katz vd., 1974)
	• GEÇDA	• DENVER II
	Gazi erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (Temel vd., 2006)	DENVER II Gelişimsel Tarama Testi (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2009)
	• AGTE	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Savaşır, sezgin ve Erol, 1994)	

1.6.1.1.1. Türkçe geliştirilen dil testleri

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Türkçeye özgü, başka bir dilden uyarlanmamış alıcı ve ifade edici dil testi geliştirmek amacıyla Kazak-Berument ve Güven tarafından geliştirilmiştir. Testin, alıcı dil kelime alt testi ve ifade edici dil kelime alt testi bulunmaktadır. 2-12 yaş aralığındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmeye uygun olan bu testin geliştirilmesinde kullanılan pilot veriler Ankara ilinden 648 çocuktan toplanmıştır. Norm grubu verileri ise TÜİK tarafından Türkiye temsili olarak 61 ilden 2-13 yaş arası 3755 çocuktan toplanmıştır (Kazak-Berument ve Güven, 2013, s. 3-7).

Ankara Artikülasyon Testi (AAT), 2-12 yaş grubu çocukların Türkçedeki sesleri kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmek için hazırlanmış ve standardize edilmiştir. AAT bir resim isimlendirme testidir. Resimler özellikle küçük çocukların kolaylıkla algılayabilecekleri ve isimlendirilebilecekleri biçimde seçilmiş ve renkli olarak resimlendirilmiştir. 47 resimde isimlendirilebilen 53 sözcükle Türkçedeki tüm ünsüz sesler (fonemler) 5 ayrı pozisyonda (sözcük başı, sözcük sonu ve sözcük içi üç pozisyon) test edilmektedir. AAT, Ankara ili ve ilçelerinde yaşayan 3000’e yakın 2-12 yaş çocuğa uygulanarak standardize edilmiştir (Ege, Acarlar ve Turan, 2004, s. 1-10).

Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST), sesletim ve sesbilgisi bozukluğu olan çocukları tarama ve tanılamayı amaçlamaktadır. Çocuklarda sesbirimlerin sesletim ve sesbilgisel yeterliğini, yapılandırılmış ve doğal ortamlarda ölçerek konuşma üretimini değerlendiren SST; sesletim tarama alt testi, işitsel ayırt etme alt testi ve sesbilgisel analiz alt testi olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. SST'nin standardizasyon çalışması 2-8 yaşları arasında 665 tipik gelişim gösteren çocuk ve 70 sesletim-sesbilgisi sorunu olan çocuk ile yapılmıştır (Topbaş, 2006b, s. 42-43).

1.6.1.1.2. Türkçeye uyarlanan dil testleri

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Test of Early Language Development-Third Edition'ın (TELD-3) Türkçe uyarlamasıdır. Erken çocukluk dönemi dil gelişimini ölçen test 2-7 yaş arası çocuklara uygun olarak geliştirilmiştir. Dilin bileşenlerinden anlam, söz dizimi ve biçimbirim bilgisine ilişkin maddelerden oluşan testin A ve B olmak üzere iki formu ve her iki form içinde alıcı ve ifade edici dil olmak üzere iki alt testi bulunmaktadır. Türkçe standardizasyon çalışması 359 katılımcıyla yapılan TEDİL'in geliştirilme amacına uygun olacak şekilde erken dönem dil gelişimini ölçerek özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların saptanıp uygun eğitime yönlendirilmelerinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir (Topbaş ve Güven, 2011, s. 1-10).

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL), Test of Language Development-Primary, Fourth Edition'ın (TOLD-P:4) Türkçe uyarlamasıdır. TODİL; dil becerisi akranlarına oranla önemli ölçüde geride ve sapma olanları belirlemek, özel bir terapi sonucundaki gelişimi belgelemek, çocukların dildeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve araştırma çalışmalarında dili ölçmek amaçlarıyla kullanılmaktadır. 2005 yılında standardizasyon çalışmaları başlayan TODİL'in norm grubu 4;0-8;11 yaşları arasında 1252 çocuktan oluşmuştur. Norm grubunun 1203'ünü tipik gelişim gösteren çocuklar, 33'ünü dil gelişim geriliği olan çocuklar ve 16'sını diğer engel grupları oluşturmuştur. Standardizasyon çalışması 2012'de tamamlanan TODİL 6 ana alt test ve 3 bütünleyici ek alt testten oluşmaktadır. Alt testler; 1. Resim-Sözcük Dağırcığı, 2. İlişkili Sözcük Dağırcığı, 3. Sözcük Betimleme, 4. Cümle Anlama, 5. Cümle Tekrarlama, 6. Morfolojik Tamamlama, 7. Sözcük Ayırtetme, 8. Fonemik Analiz, 9. Artikülasyon'dur (Topbaş vd., 2013, s. 71-73).

Okul Öncesi Dil Ölçeği 5, asıl ismi ile Preschool Language Scale, Fifth Edition (PLS-5) Şahlı ve Belgin tarafından Türkçe Okul Öncesi Dil Ölçeği 5 (TPLS-5) adı ile Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılırken, 0-7 yaş 11 ay arasında 1320 çocukla çalışılmıştır. TPLS-5 çocuklarda konuşma gecikmesini belirlemek, 0-7 yaş 11 ay arasındaki tüm çocukların alıcı ve ifade edici dillerini değerlendirmek, işitme cihazı kullanan veya koklear implant uygulaması uygulanan çocukların eğitim süreci içerisindeki gelişimlerini takip edebilmek amaçlarına hizmet etmektedir (Şahlı ve Belgin, 2017, s. 143).

Peabody Resim Kelime Testi, 2,5-18 yaş arası çocuklara uygun olacak şekilde geliştirilmiş dil gelişimini kelime bilgisine bağlı olarak ölçen testtir. Bireysel olarak uygulanan testte her biri 4 resimden oluşan 100 tane resimli kart bulunmaktadır. Çocuklardan kendisine söylenen kelimeye uygun resmi bir kartta bulunan dört resim arasından seçmesi beklenmektedir. Ortalama 15 dakikalık bir sürede uygulanan testte çocuğun her doğru yanıtı 1 puan sayılır ve son 8 soruda 6 yanlış cevap alındığında test bitirilir. Testin sonucunda çocukların alıcı dil yaşı belirlenmektedir (Katz vd., 1974, s. 129-140).

1.6.1.1.3. Türkçe geliştirilen genel gelişim testleri altında dil alt testleri

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Standart bir uygulama ve materyal seti ile 0-72 ay Türk çocuklarının gelişimlerini değerlendirme ve gelişim geriliklerini erken tespit etmek amaçlı geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Aracın geliştirilmesi sürecinde geniş bir örneklem grubundan toplanan veriler doğrultusunda Türk çocuklarının gelişim özellikleri belirlenmiş ve bu bilgiler doğrultusunda araç geliştirilmiştir. GEÇDA'da 73 maddelik psikomotor, 60 maddelik dil, 56 maddelik sosyal-duygusal gelişim alt testleri bulunmaktadır. GEÇDA gelişim hızının farklılaşmasına göre 12 aylık sürelerle 4 farklı yaş aralığına ayrılmıştır. Bu araç 15 gününü dolduran bebeklerden itibaren 12 aya kadar olan bebekleri değerlendirmeye alabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için ise daha ileri bir tanılama için yönlendirici nitelikte bir değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Temel vd., 2016, s. 8-12).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), “envanter” ismini kullanmakla birlikte norm grubu bulunan standartlaştırılmış değerlendirme araçlarındandır. 0-6 yaş çocuklarında gelişimi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu envantere çocuklar hakkında ebeveynlere çeşitli sorular sorulmaktadır. Dört boyuttan oluşan envantere; 1.

Dil-Bilişsel, 2. İnce motor, 3. Kaba motor, 4. Sosyal beceri öz bakım alanlarına ilişkin 154 madde bulunmaktadır. Ebeveynlerin bu maddelere “evet, hayır, bilmiyorum” şeklinde cevaplar vermeleri beklenmektedir. Envanterin uygulanmasında ebeveynlere sorular yöneltilirken aynı zamanda çocukta gözlem altına alınmaktadır (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994, s. 1-10).

1.6.1.1.4. Türkçeye uyarlanan genel gelişim testleri altında dil alt testleri

Denver II Gelişimsel Tarama Testi (Denver II), 1967 yılında standardize edilen Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin (DGTT) 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından gözden geçirilmiş halidir. Testin Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu 1992 yılında yapılmıştır. Denver II gelişimsel bozukluğu olan çocukların belirlenmesinde sağlık personeline yardımcı olması için geliştirilmiştir. Denver II, 0-6 yaş aralığındaki çocuklara uygun olarak düzenlenmiştir. Toplamda 134 maddeden oluşan Denver II dört alt testten oluşmaktadır; 1. Kişisel-Sosyal, 2. İnce Motor-Uyumsal, 3. Dil, 4. Kaba Motor (Anlar, Bayoğlu ve Yalaz, 2009, s. 1-10).

1.6.2. Formel olmayan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı

Formel olmayan değerlendirmede çocuğun performansı yine kendi performansına göre değerlendirilmektedir. Formel olmayan bu değerlendirmede sadece ürün değil ürünün elde edildiği süreç de önem kazanmaktadır. Sürecin değerlendirilmesinde kullanılan formel olmayan ölçme araçları; ölçüt bağımlı testler, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, formel olmayan dil envanterleri, sözlü ve yazılı dil analizleri ve diğerleridir (McLoughlin ve Lewis, 2004, s. 5-7; Uzuner, 2008, s. 209-237). Ölçüt bağımlı değerlendirmelerde çocukların performansları yine kendi performanslarına göre değerlendirilmektedir. Standartlaştırılmış bağıl testlerdeki gibi norm grubunun varlığı söz konusu değildir (Acarlar, 2002, s. 121-127).

Söz konusu dil ve iletişimin değerlendirilmesi olduğunda formel olmayan değerlendirmelerde dil verileri, dilin meydana geldiği doğal ortamlarından alınmaktadır. Veriler doğal bağlamlardan ve etkileşimlerden alındığı için çocukların sözlü ve sözsüz iletişimsel eylemlerini de örneklemektedir (Otto, 2006). Değerlendirmenin her çocuğa özel olması planlanan eğitim ve öğretimin daha etkili olmasına, bunun yanı sıra eğitimle elde edilen gelişimin de değerlendirilmesine fırsat sunmaktadır (Acarlar, 2002, s. 121-127).

Otto (2006) formel olmayan değerlendirmelerin kendi içlerinde olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmekte ve formel olmayan değerlendirmelerin formel değerlendirmelere göre hazırlık, verileri kayıt etme ve elde edilen verileri değerlendirme konusunda yoğun zaman gerektirdiğini ifade etmektedir. Formel olmayan değerlendirmelerde elde edilen doğal dil örnekleri çocuğun gerçek yaşamda kullandığı dilin analizini sağlamaktadır ve daha doğaldır. Ancak bazı dilsel etmenlerin çocuğun konuşması içerisinde ne zaman ortaya çıkacağı belirlenmemektedir. Genel olarak sohbetsel örneklerin çocuğun iletişim becerisinin tamamını belirlemede yetersiz olduğu belirtilmektedir (Owens, 2008). Bununla birlikte ölçüt bağımlı değerlendirmeyi yapacak olan kişilerin değerlendirme yapılan konu alanında yetkin kişiler olmaları gerekmektedir (Acarlar, 2002, s. 121-127).

Formel olmayan lme araçlarından formel olmayan dil/iletişim envanterleri sürecin değerlendirilmesine olanak sağlamaları nedeniyle çocuklarda dil becerilerine ilişkin kapsamlı ve doğru örnekler sağlamaktadırlar. Çocukların doğal bağlamlarda, doğal etkileşimlerde kullandıkları işlevsel dillerinin değerlendirilmelerine olanak sağlayan bu envanterlerde dil verilerinin doğal sosyal bağlamlardan alınması sayesinde çocukların hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerileri rneklendirilebilmektedir. Bununla birlikte bazı iletişim becerileri envanterlerinde verilerin, çocuğun iletişim becerilerine ilişkin ailelere yöneltilen sorular aracılığı ile elde edildiği de görülmektedir. Bu anlamda incelenen bazı envanterlere aşağıda yer verilmiştir.

The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children-Revised Edition: Geliştirilen envanterde çocukların iletişim becerileri ve ihtiyaçları hakkında genel bir perspektif sağlamak amaçlanmıştır. Tipik gelişim gösteren, dil gelişiminde gecikme yaşayan, spesifik dil yetersizliği, işitme engeli, görme bozukluğu, fiziksel zorlukları ve öğrenme güçlüğü olan 0-10 yaş arası çocuklara uygun olacak şekilde geliştirilen envanter; çocukların iletişimsel işlev, iletişime katılım ve cevaplama becerilerine ilişkin bilgi edinmeyi sağlayacak sorular içermektedir. Dil konuşma terapistleri, eğitim psikologları, klinik psikologlar ve öğretmenler tarafından kullanılabilen envanterde çocukların birincil bakıcıları ile belirlenen sorular doğrultusunda görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan görüşmelerin sonrasında çocukların güçlü ve zayıf oldukları alanlar göz önüne alınarak özetleme yapılmaktadır (Dewart ve Summers, 1995, s. 2-26).

Guide to Analysis of Language Transcripts-Second Edition: Dil üretiminin çeşitli yönlerini tanımlamak, belirlenen yapıların gelişim seviyesini analiz etmek amacıyla 1-6 yaş arası normal gelişim gösteren, dil bozukluğu veya gecikmiş dili olan çocuklara uygun olacak şekilde geliştirilmiştir. Envanterin içeriğinde dilin bileşenlerinden anlambilim, söz dizimi ve kullanım yer almaktadır. Envanterde veriler öğretmenler veya uzmanlar tarafından çocukların çeşitli bağlamlarda kullandıkları doğal dil örneklerinin video kamera ile kaydedilmesi ile toplanmaktadır. Verilerin analizinde video kamera ile kaydedilen etkileşimler bağlamın öğelerini gösterecek şekilde yazıya çevrilmiştir. Yazıya çevrilen dil örnekleri analiz tablolarına yerleştirilerek belirlenen eylemlere ilişkin çocuğun kullanım sıklığı, sayısı ve şekli örneklendirilmektedir (Retherford, 1993, s.1-14).

Bader Reading and Language Inventory-Seventh Edition: Öğrencilerin okuryazarlık düzeylerini belirlenmesi, öğretim planlamalarının yapılması ve ilerlemenin ölçülmesini amaçlayan envanter, yoğun olarak okumayla ilgilidir ancak içerisinde dil ile ilgili bölümlerde bulundurmaktadır. Hedef popülasyonu tipik gelişim gösteren, okuma problemleri yaşayan, işitme ve görme güçlüğü çeken okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise öğrencileri ve yetişkinler olan envanterde öğretmenler veya uzmanlar verileri hedef popülasyonun kendisinden toplamaktadırlar. Envanterde değerlendiriciler çocuğun olgunluk seviyesine uygun olan resmi göstererek çocuğa “resme bak ve bana resimle ilgili söyleyebildiğin kadar çok şey söyle” derler. Çocuğun cevapları kayıt altına alınmakta ve yazıya çevrilmiştir. Yazıya çevrilen cevaplara göre de ifade edici sözlü dil kontrol listesi doldurulmaktadır. Öğrencilerin var olan durumu, güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Bader ve Pearce, 2012, s. 3-16). Tablo 1.10’da açıklanan envanterlerin özellikleri bir arada verilmiştir.

Tablo 1.10. *Formel olmayan dil/iletişim becerileri envanterleri*

Envanterler	The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children-Revised Edition	Guide to Analysis of Language Transcripts-Second Edition	Bader Reading and Language Inventory-Seventh Edition
Özellikler			
Amaç	İletişim becerileri hakkında perspektif alma	Dil üretiminin çeşitli yönlerini analiz etme	Okuryazarlık düzeyini saptama, öğretim planlama, takip etme
İçerik	İletişimsel işlev, iletişime katılma, cevaplama	Semantik, sentaktik, pragmatik	Okuma ve dil (alıcı, ifade edici sözlü dil)
Hedef popülasyon	0-10 yaş	1-6 yaş	Okulöncesi-yetişkinlik
Veriler kimlerden toplanır	Ebeveynler, öğretmenler	Hedef popülasyon	Hedef popülasyon
Değerlendirmeciler	Psikologlar, öğretmenler, terapistler	Öğretmenler, uzmanlar	Öğretmenler, uzmanlar
Veri toplama	Görüşme	Doğal etkileşim	Yapılandırılmış etkileşim
Analiz	Cevaplar yazılır	Video teyp analizi	Videoteyp analizi
Raporlaştırma	Özetleme	Analiz tablosu	Özetleme
Geçerlik güvenilirlik	Veri çeşitilmesi	Uygulama örnekleri	Ulaşılamadı

Tablo 1.10’da görüldüğü gibi envanterlerde verilerin kimlerden toplandığı, veri toplama şekilleri ve buna bağılı olarak verilerin analizi ve raporlaştırılmasında farklılıklar olduğı görülmektedir. Verilerin hedef popülasyonun kendisinden toplandığı envanterlerde veriler, doğal etkileşimlerden ve yapılandırılmış etkileşimlerden elde edilmiştir. Verilerin çocuğun iletişim becerilerine ilişkin sorular aracılığı ile elde edildiğı envanterde ise çocuğun birincil bakıcısı/bakıcıları veya öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin analizleri yazıya çevirme ve özetleme olarak yapılmasına karşılık doğal etkileşim ve yapılandırılmış etkileşimlerin verileri video kameralar ile kaydedilerek videoteyp analizi yapılmakta ve analiz tabloları ve kontrol listeleri doldurulmaktadır. Envanterlerin içerik analizleri sonucunda bu araştırma kapsamında geliştirilmesi planlanan envanter için çeşitli çıkarımlar yapılmıştır.

1.7. Problem

İletişim, günlük hayatta her yerdedir ve insan gereksinimlerinin en önemlilerinden birisidir. Bir isteğı ifade edebilmek, yardım istemek, sohbete katılmak bir topluma ait olabilmek kişiler arası iletişimle mümkün olabilmektedir. Dil ise iletişim kurmak için kullanılan bir araçtır. İsteklerin, ihtiyaçların, bilgilerin diğeri kişilere doğru bir şekilde ulaştırılabilmesi, dil gelişimi için de temel teşkil eden iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. İletişim becerileri sözlü dilin geliştirilmesinde

oldukça önemli bir yere sahiptirler ve dilin çeşitli bağlamlarda, uygun şekilde kullanılmasına hizmet ederler. Çocuklar dil ve iletişim becerilerini içerisinde yaşadıkları toplumda diğer yetişkinlerle veya bireylerle girdikleri çok ve çeşitli iletişim deneyimleri aracılığıyla edinmekte ve geliştirmektedirler. Tipik gelişim gösteren çocuklarda erken çocukluk döneminde iletişim becerileri büyük ölçüde kazanılmaktadır. Dil ve iletişim becerilerindeki yeterlikleri çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini de etkilemektedir. Söz konusu işitme kayıplı çocuklar olduğunda ise bu becerilerin gelişiminin gereksinimlerine bağlı olarak gerekli müdahalelerin ve uygun eğitimlerin olmasıyla birlikte akranlarıyla aynı basamaklardan geçerek ancak daha geriden geliştiği kabul edilmektedir.

İşitme kayıplı çocuklarda erken dönemde yapılan tanılama, tanıya uygun cihazlandırma ve gerekli eğitim koşullarının sağlanması sözlü dilin geliştirilmesi için ön koşul niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte son yıllarda erken dönemde uygulaması yapılan koklear implant uygulamalarının normal işiten çocuklar ile işitme kayıplı çocuklar arasındaki dil ve iletişime ilişkin farklılıkları azaltacağı beklentisi oldukça yaygındır. Bu nedenle özellikle işitme kayıplı çocuklarda erken dönemlerde iletişim becerilerinin değerlendirilmesi; çocukların iletişim becerileri gelişim durumlarının belirlenmesi, uygun öğretimlerin planlanması, öğretimin etkililiğinin kontrol edilmesi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi için oldukça önemlidir. İletişim becerilerinin değerlendirilmesinde formel ve formel olmayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldıkları görülmektedir. Formel ölçme ve değerlendirmeler uygulanması ve puanlanması standart olan standartlaştırılmış bağıl testler aracılığı ile yapılan, elde edilen bilgilerin norm grubu verileri ile karşılaştırılmasına olanak sağlayan, sürecin değerlendirilmesine izin vermeyen, ürün değerlendirmesini sağlayan ölçme ve değerlendirmelerdir. Formel olmayan ölçme ve değerlendirmeler ise, bireyin performansının yine kendi performansına göre değerlendirildiği, üründen çok sürecin dikkate alındığı ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Ülkemizde çocuklarda dil ve iletişim becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda formel ölçme ve değerlendirme yöntemine dayalı araçların kullanıldığı, sürecin dikkate alınmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu dil ve iletişim gelişimi olduğunda yapılacak olan değerlendirmelerde sürecin de sonuç kadar önem kazandığı bir gerçektir. Sürecin ele alınması daha sonra planlanacak olan öğretim programı konusunda uzman veya öğretmene yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bununla birlikte ülkemizde erken dönem iletişim becerilerinin

değerlendirilmesine izin veren formel olmayan envanterlerin bulunmaması da bu çalışma kapsamında geliştirilen formel olmayan iletişim becerileri envanterinin geliştirilmesine gereksinim duyulma sebeplerindendir. Ayrıca yine ülkemizde koklear implant kullanan çocuklarda iletişim becerilerinin formel olmayan ölçme ve değerlendirme yöntemine dayalı bir araç kullanılarak incelendiği ve normal işiten çocuklar ile karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmaması araştırmaya gereksinim duyulmasının sebeplerindendir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı ana dili Türkçe olan 0-5,11 yaş arası çocukların iletişim becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesini sağlayan geçerli, güvenilir ve kullanışlı Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri'nin (FOİBE) geliştirilmesidir. Araştırmanın ikinci amacı; 3-5,11 yaş arasındaki işitme kayıplı koklear implant kullanıcısı ve işiten çocukların iletişim becerilerinin FOİBE kullanılarak, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Ayrıca hem koklear implantlı hem de işitme kayıplı çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenleri belirlemesi de araştırmanın amaçları arasındadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri'nin uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerliliği var mıdır?
2. Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtları nelerdir?
3. Koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklar ile işiten çocuklar arasında;
 - a) Dikkati yöneltme becerileri
 - b) Taklit
 - c) Sıra alma
 - d) Sohbetin yapısı
 - e) İletişimsel amaçlar
 - f) Sohbet işlevi becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. a) Koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklarda iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler nelerdir?
 - b) Normal işiten çocuklarda iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Formel olmayan iletişim becerileri envanterleri, çocukların iletişim becerilerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapmaya, güçlü ve zayıf oldukları yönlerini belirlemeye olanak sağlamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında geliştirilen FOİBE; dikkati yöneltme becerileri, taklit, sıra alma, iletişimsel amaçlar ve sohbet becerilerine ilişkin ayrıntılı kontrol listelerini içermesine bağlı olarak çocukların iletişim becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine izin vermektedir. Doğal ve çeşitli bağlamlardan alınan veriler ile işlevsel iletişim becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlaması, çocukların sözlü ve sözsüz iletişimsel amaçlarının örneklendirilmesi nedeniyle de önemli olduğu düşünülen FOİBE'nin geliştirilmesinin alana bilimsel ve uygulamaya yönelik olarak katkıları olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere, uzmanlara ve ailelere; iletişim becerilerinde sorun yaşayan çocukların sorunlarının belirlenmesi, iletişim becerilerinde daha yetkin hale getirilmesini amaçlayan eğitim programlarının planlanması, uygulanan eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi aşamalarında kullanılabilecek geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı sunulmuş olacaktır. Benzer şekilde alanda çalışan araştırmacılara özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuklarla yapacakları iletişim becerileri araştırmalarında kullanabilecekleri bir ölçme aracı sunulması ve yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde daha önce bir örneğine rastlanmayan FOİBE'nin ilk olması nedeniyle de önemli olduğu ve formel olmayan envanter geliştirme çalışmalarında araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Koklear implantlı çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin normal işiten yaşlılarıyla aynı veya benzer olması beklentisi, erken implant olma, implant kullanım süresi, implant öncesi işitsel girdiye erişim, erken eğitim koşullarının sağlanması, yakın çevre ile geçirilen etkileşimli ve nitelikli zaman gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Daha önceki araştırmalarda koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin formel olmayan iletişim becerileri envanteri kullanılarak karşılaştırılmaması nedeniyle araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, koklear implantlı çocukların iletişim becerilerinin normal işiten yaşlılarından ne derece farklılaştığının belirlenmesiyle ve hem koklear implantlı hem de normal işiten çocukların iletişim becerilerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun anlaşılmasıyla birlikte bu öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine ilişkin eğitim gereksinimleri konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.10. Sayıtlar

Bu araştırma, çocukların özelliklerine ilişkin ailelerden alınan bilgilerinin doğru olduğu varsayımına dayalıdır.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya katılan işiten ve işitme kayıplı çocuklarla, araştırma kapsamında geliştirilip kullanılan formel olmayan iletişim becerileri envanteri ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Koklear implant: İşitsel bilginin beyne iletimini sağlamak amacıyla ameliyatla iç kulağa yerleştirilen, işitme sinirindeki canlı kalmış nöronları uyaran uygulamalardır (Menzen-Derr, Wiley ve Choo, 2011).

2. YÖNTEM

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında 0-5,11 yaş arası çocuklara uygun olacak şekilde Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri'nin (FOİBE) geliştirilmesi, ikinci aşamasında ise işitme kayıplı koklear implant kullanıcısı ve normal işiten 3,0-5,11 yaş arasındaki çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve iletişim becerileri ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bölümleri sırasıyla verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın birinci aşamasına ilişkin amacı; 0-5,11 yaş arası çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek üzere Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri geliştirmek ve bu envanterin geçerlik ve güvenirlik özelliklerini ortaya koymaktır. Bu anlamda araştırmanın birinci bölümü bir formel olmayan envanter geliştirme çalışmasıdır.

Araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin amacı; işitme kayıplı koklear implant kullanıcısı çocuklar ile normal işiten çocukların iletişim becerileri arasında farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi ve koklear implant kullanıcısı ve normal işiten çocukların ayrı ayrı iletişim becerileri ile dış değişkenlerin ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı (Causal-comparative / Ex post facto) araştırmalar kategorik bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği, deneysel olmayan araştırmalardır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 43). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda araştırmacının müdahalesi olmadan katılımcı grupları arasında doğal olarak var olan bir farklılık vardır ve bu farklılığın bağımlı değişken üzerindeki etkisi test edilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 190; Mills ve Gay, 2019, s. 250).

Araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda aralarında ilişki olup olmadığı araştırılacak olan değişkenler gerekçelere dayalı olarak seçilirler. Araştırılacak ilişki deneyimlere dayalı olarak mantıklı bir ilişki olabilecekken teori tarafından önerilen değişkenler arası ilişkiler de araştırılabilir (Mills ve Gay, 2019, s. 225; Gürbüz ve Şahin, 2017). İki değişken arasındaki yüksek korelasyon neden-sonuç ilişkisi değildir ancak değişkenler arasında yüksek bir korelasyonun tahmin yapılmasına izin verir. Değişkenler arasındaki korelasyonun yüksekliği aynı oranda tahminlerin de doğruluğuna hizmet etmektedir (Mills ve Gay, 2019, s. 225).

2.1.1. Bağımlı ve bağımsız değişkenler

Araştırmanın ikinci aşamasında gruplar arasında iletişim becerilerine ilişkin anlamlı farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi amacı doğrultusunda işitme durumu bağımsız değişken, FOİBE'nin kontrol listeleri (dikkati yöneltme, iletişimsel amaçlar, sıra alma, taklit ve sohbet becerileri) bağımlı değişkenlerdir.

Çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amacı doğrultusunda ise FOİBE'nin kontrol listeleri (dikkati yöneltme, iletişimsel amaçlar, sıra alma, taklit ve sohbet becerileri) bağımlı değişkendir. Yaş, okulöncesi eğitim almaya başlama yaşı, okul öncesi eğitim alma süresi, ebeveyn eğitim düzeyi ve kardeş sayısı bağımsız değişkenlerdir. Ayrıca koklear implant kullanıcısı çocuklarda bu değişkenlere ek olarak; işitme cihazı takma yaşı, işitme cihazı kullanım süresi, koklear implant yaşı, koklear implant kullanım süresi, işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi bağımsız değişkenlerdir.

2.2. Birinci Aşama

Araştırmanın birinci aşamasında 0-5,11 yaş arası çocuklara uygun olacak şekilde FOİBE geliştirilmiştir. Bu bölümde FOİBE'nin geliştirilmesi, geçerlik, güvenirlik, kullanışlık çalışmaları, FOİBE'nin kapsamı, uygulanışı ve pilot çalışma sırasıyla verilmiştir.

2.2.1. FOİBE'nin geliştirilmesi

Formel olmayan iletişim becerileri envanterleri, çocuklarda iletişim becerilerine ilişkin kapsamlı ve doğru örnekler sağlayarak çocukların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı amaçlayan ölçme araçlarıdır. Bu envanterler çeşitli iletişim becerileri alanlarına ilişkin kontrol listelerini, ailelere ve/veya öğretmenlere sorulmak üzere geliştirilmiş görüşme formlarını içermektedirler (Dewart ve Summers, 1995, s. 2-26; Retherford, 1993, s. 1-14). Araştırmada geliştirilen ve kullanılan envanter de formel olmayan iletişim becerileri envanteridir. FOİBE'nin temel amacı; çocukların halihazırda sahip oldukları iletişim becerilerinin değerlendirilmesi, geliştirilmeye gereksinim duyulan iletişim becerisi alanlarının belirlenmesi, bununla ilişkili olarak eğitim programlarının yapılabilmesi, yapılan eğitimin etkililiğinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması için yol gösterici olmaktır.

FOİBE'nin geliştirilmesinde ilk olarak yurt dışında geliştirilen dil, iletişim envanterleri, ülkemizde geliştirilen veya Türkçeye uyarlaması yapılarak kullanılan dil ve

iletişim lme araçları incelenmiştir (Aksu-Koç vd., 2019, s. 1-10; Dewart ve Summers, 1995, s. 2-26; Retherford, 1993, s. 1-14; Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994, s. 1-10). Bu envanterlerin ve lme araçlarının; amaçlarının ve içeriklerinin ne olduğu, hedef popülasyonlarının ve değerlendiricilerinin kimler olduğu, verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiği, sonuçlarının nasıl raporlaştırıldığı, geçerlik ve güvenirliğin nasıl sağlandığı soruları çerçevesinde içerik analizleri yapılmıştır. Bu analizler doğrultusunda FOİBE için belirtilen soruların cevaplarına karar verilmiştir. Buna göre FOİBE'nin çocukların işlevsel iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacına bağlı olarak çeşitli bağlamalarda, doğal etkileşimler sırasında sergilenen iletişim becerilerine ilişkin doğal gözlem verileri toplamaya dayalı bir lme aracı olmasına karar verilmiştir. Hedef popülasyonu 0-6 yaş olarak belirlenen envanterin iletişim becerilerine ilişkin beş alanı kapsamına karar verilmiştir. FOİBE kapsamında; bilgi formu, görüşme formu, 6 kontrol listesi ve uygulama prosedürü hazırlanmıştır.

FOİBE'nin kapsamına karar verildikten sonra ilk olarak kontrol listeleri geliştirilmiştir. Kontrol listelerinin hazırlanmasında temel başlıklar belirlendikten sonra her bir iletişim becerisi için kitaplar, alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelenmiş, daha önceden yapılan kontrol listeleri, sınıflandırmalar gözden geirilmıştir. Tüm bu kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında iletişim becerilerinin her birinin altında yer alacak olan maddeler belirlenmiştir. Bu maddelerin her biri için işe vuruk tanımlar yapılmış, örnekler hazırlanmıştır. *İletişimsel işlevler, dikkati yöneltme becerileri, taklit, sıra alma, sohbetin yapısı ve sohbetin işlevi kontrol listeleri* sırasıyla geliştirilmiştir. Hazırlanan kontrol listeleri doğrultusunda analiz sürecinde kullanılacak olan kontrol listelerinin analiz formları oluşturulmuştur. *Görüşme formu, bilgi formu* ve FOİBE'nin *uygulama prosedürü* yine alan yazındaki araştırmalar incelenerek FOİBE'nin amacına uygun olacak şekilde geliştirilmişlerdir.

Geliştirilen her bir kontrol listesi için uygulamadaki karşılığını görmek amacıyla araştırmalar tasarlanmıştır ve bu araştırmaların her biri bir ulusal veya uluslararası kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Genç ve Uzuner, 2017, s. 1242; Genç, Uzuner ve Genç, 2018a, s. 167; Genç, Uzuner ve Genç, 2018b, s. 1308; Genç, Uzuner ve Genç, 2019). Bu araştırmalar yapılırken kontrol listelerindeki eksiklikler tamamlanmış, geçerlik ve kullanışlılık açısından düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra kontrol listeleri uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların değerlendirmeleri sonucu maddeler üzerinde düzenlemeler yapılarak tüm maddelerde görüş birliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri

sonrasında son şekli verilen FOİBE ile son olarak pilot çalışmalar yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ve pilot çalışmaya ilişkin detaylı bilgiler ilerleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.2.1.1. FOİBE geçerlik çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının bir kapsama ilişkin olarak ölçmek istediği alanı ne kadar iyi ölçebildiğidir (Cohen ve Swerdlik, 2015, s. 172; Mills ve Gay, 2019, s. 178). Kapsam geçerliği; ölçme aracındaki maddelerin aracın amacı doğrultusundaki konu ve davranış alanını yeterince kapsamaması, temsil etmesi olarak tanımlanabilir. Kapsam geçerliliği yüksek olan ölçme araçları ölçülmek istenilen alanı en geniş şekli ile ele alırlar. Kapsam geçerliği yüksek olan ölçme araçları ile elde edilen bilgiler daha doğru kararlar vermeye olanak sağlarlar (Cohen ve Swerdlik, 2015, s. 176; Göçer-Şahin, 2021, s. 103; Mills ve Gay, 2019, s. 178). Sönmez ve Alacapınar (2016, s. 59), uzman görüşlerine göre kapsam geçerliğinin belirlenebileceğini belirtirler. Envanter olarak geliştirilen ölçme araçlarında temel amaç ölçülmek istenilen alana ilişkin kapsamlı genel bir profil sağlamaktır. Açıklamadan da anlaşılabileceği gibi envanterlerde kapsam geçerliliğinin sağlanması önemlidir. Kapsamlı ve genel bir profil çıkarabilmek için ölçme araçlarının ilgili alanın içeriğini en geniş şekli ile ölçmesi gerekmektedir.

FOİBE'nin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla geliştirilen kontrol listeleri işitme kayıplı çocukların eğitimi ve aile eğitimi alanlarında çalışan üç uzmana gönderilmiş ve kontrol listelerin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 59). Geri bildirimler doğrultusunda kontrol listelerinde düzenlemeler yapılmıştır.

İletişim becerileri envanteri kapsamında dikkati yöneltme becerileri, sıra alma, taklit, iletişimsel işlevler, sohbetin yapısı ve sohbetin işlevi olmak üzere beş iletişim becerisi alanı bulunmaktadır. Sohbet becerisi kendi içerisinde yapı ve işlev olarak ikiye ayrılmış ve toplamda 6 kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listeleri uzman görüşü alma formu şeklinde düzenlemiştir. Buna göre uzmanlara kısaca araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmıştır. Uzmanlardan; araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak her bir maddenin açıklığı, anlaşılabilirliği, tanım ve örneklerin incelenmesi istenilen iletişim becerisini doğru ve tam bir şekilde karşılayıp karşılamadığını belirten uygunluk derecelerini dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca kontrol listelerinde var olan maddeler dışında eklenmesini istedikleri maddelerin olması halinde

de “öneri” bölümüne yazmaları istenilmiştir. Uzman görüşü alma formu alan uzmanlarına gönderilerek görüşleri alınmıştır.

I. Uzman: Yaklaşık 35 yıldır alanda çalışan uzman, uzun yıllar Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM) odyoloji kliniğinde görev yapmıştır. Odyolojik testler ve dil gelişim değerlendirmelerini yapmanın yanı sıra aile eğitimi uygulamaları yürütmüştür. Öğretmenlere ve araştırmacılara aile eğitimi uygulamaları ve ebeveynli oyun gruplarını yürütmeleri konularında danışmanlıklar yapmıştır.

II. Uzman: Yaklaşık 10 yıldır alanda çalışmakta olan uzman yüksek lisans ve doktora tezleri kapsamında İÇEM’de uygulanan aile eğitimi uygulamalarına dayalı aile eğitimleri gerçekleştirmiş, hizmet içi eğitimler vermiştir. Uzmanın, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimleri konularında çalışmaları devam etmektedir.

III. Uzman: İşitme kayıplı çocuklarda dil ve iletişim becerileri, ölçme değerlendirme, ölçme aracı geliştirme ve nitel araştırmalar konularında önemli çalışmaları bulunan uzmanın 38 yıllık tecrübesi bulunmaktadır. Aynı alanlarda yüksek lisans ve doktora tezleri yönetmeye, lisans dersleri vermeye devam etmektedir.

2.2.1.2. FOİBE güvenirlik çalışmaları

Bir ölçme aracı ile elde edilen sonuçlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanan güvenirlik ölçme aracının ölçülmek istenilen durumu ne kadar hatasız ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2017, s. 181; Cohen ve Swerdlik, 2015, s. 13; Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 39; Tekindal, 2017, s. 75). FOİBE’de kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik, farklı kodlayıcıların aynı veriler üzerinden aynı aracı kullanarak yaptıkları kodlamaları arasındaki tutarlılığın derecesi olarak tanımlanmaktadır. Kodlayıcılar arası güvenirlik; puanlayıcılar, değerlendiriciler, gözlemciler arası güvenirlik olarak da adlandırılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 143; Mills ve Gay, 2019, s. 186). Özellikle uygulanması, puanlanması, değerlendirilmesi uygulamacı becerisi gerektiren ölçme araçlarının kullanılması durumunda verilerin en az %30’una ilişkin kodlayıcılar arası güvenirliğin alınması gereklidir (Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik çalışması tez danışmanı ile yürütülmüştür. Toplanan verilerin %35’ine karşılık gelen 5 koklear implantlı, 5 normal işiten olmak üzere toplamda 10 katılımcıya ilişkin video kayıtlarına kodlayıcılar arası güvenirlik verilmiştir. Güvenirlik verilecek olan veriler (video kaydı)

belirlenirken her bir veri toplama şeklinden (yüz yüze, çevrim içi, çevrim dışı) en az bir veri olacak şekilde belirlenmiştir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması öncesinde bazı tedbirlerin alınması gerekmiştir. Bu tedbirler şöyledir:

- Katılımcıların konuşma anlaşılabilirliği seviyeleri, videoların ses kalitesi gibi nedenler gözlem kayıtlarındaki anlaşılabilirliği etkileyebilmektedir. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin çocukların sözel dillerindeki anlaşılabilirlikten etkilenmemesi için güvenirlilik çalışması yapılacak olan 10 farklı katılımcıya ait 10’ar dakikalık videolara araştırmacı tarafından katılımcı çocukların sözel ifadelerine ilişkin alt yazı eklemesi yapılmıştır. Daha sonra tez danışmanı ve araştırmacının birlikte yaptıkları oturumlarla alt yazıların doğruluğu kontrol edilmiş ve görüş birliğine göre gerekli noktalarda düzenlemeler yapılarak alt yazılı analiz videolarına son şekli verilmiştir.
- Kodlayıcılar arası güvenirlilik çalışmasının öncesinde kodlamaya ilişkin eğitim çalışması yapılması uygun görülmektedir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 143). Bu araştırmada da güvenirlilik çalışmaları öncesinde güvenirlilik hesaplaması yapılacak olan 10 katılımcıdan farklı olarak 3 farklı katılımcı için araştırmacı ve tez danışmanı kontrol listelerinin analizine ilişkin öğrenme oturumları gerçekleştirmişlerdir. İlk olarak birlikte bir katılımcıya ilişkin tüm kontrol listelerinin analizini yapmışlardır. 2. ve 3. katılımcılar için ise ayrı ayrı analizler yaparak daha sonra bir araya gelip tekrar birlikte analiz yapmışlar ve ayrı ayrı yaptıkları analizler ile karşılaştırmışlardır. Tüm bu öğrenme oturumları 6 farklı oturumda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı (390 dakika) ile kayıt altına alınmıştır.

Öğrenme oturumlarından sonra araştırmacı ve tez danışmanı belirlenen video gözlem kayıtlarını birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmişlerdir. Yapılan bu kodlamalar sonrasında karşılaştırılıp kodlayıcılar arası güvenirlilik formülü ($\text{Görüş birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş ayrılığı} \times 100$) uygulanmıştır (Toe, Beattie ve Barr, 2007, s. 106). Karşılaştırma ve kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplamalarının yapılması araştırmacı ve tez danışmanının katılımıyla toplamda 7 farklı oturumda yapılmış ve oturumların hesaplamalar kısımları ses kaydı (92 dakika) ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde uygulamanın tüm katılımcılar için planlanan şekilde yapıp yapılmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan uygulama güvenirliliği formu kullanılarak uygulama güvenirliliği çalışması yapılmıştır.

2.2.1.3. FOİBE kullanışlılık çalışmaları

Kullanışlılık; ölçme aracının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, yorumlanması kolaylığı ve mali anlamda ulaşılabilir olması ile ilgilidir (Tekindal, 2017, s. 78). Doğal dil ve iletişim becerisi verisi toplamak çeşitli bağlamlarda doğal etkileşimlerin gözlemlenmesine bağlı olarak oldukça fazla zaman gerektirmektedir. Bu sürenin uzunluğu eğitime geçişi geciktirmekle birlikte doğal dil/iletişim verisi toplamanın kullanışlılığını da düşüren bir durumdur.

FOİBE kapsamında doğal iletişim becerileri verilerinin toplanması aşamasında kullanışlılığın sağlanması için ailelerle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılarak çocukların bağlam bilgileri ile beraber bir haftalık ortalama günlük rutinleri öğrenilmiştir. Öğrenilen rutinler içerisinde kontrol listelerini en fazla yanıtlayacağı düşünülen, çeşitli bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerin video kamera ile kayıtları yapılmıştır. Kayıtların incelenmesi ve analizi esnasında videoteyp analizi yönteminin oldukça fazla zaman gerektirmesi nedeniyle detaylı kontrol listeleri ile kamera kayıtları izlenerek kontrol listeleri doldurulmuştur. Tüm bu yöntemler aracın kullanışlılığı için alınan tedbirler arasındadır.

Araştırmacının FOİBE kullanıcıları için hazırladığı veri toplama kılavuzu Covid-19'un da etkisiyle *Uzaktan Veri Toplama Kılavuzu*'na dönüştürülmüştür (EK-1). Kılavuzda geçerli ve güvenilir çevrim dışı - çevrim içi veri toplamaya odaklanılmıştır. Bu anlamda çeşitli bağlamlardaki doğal etkileşimlere ilişkin gözlem verilerinin toplanmasında çevrim içi uygulamaların kullanılabilir olması veya ailelerin videoları kendilerinin çekebiliyor olmaları aracın kullanışlılığına hizmet etmiştir.

Envanter kapsamında ön rapor ve sonuç raporu şeklinde iki farklı raporun yer alması da yine aracın kullanışlılığına hizmet üzere yapılan çalışmalardır. Ön rapor daha önce de bahsedildiği gibi değerlendirmecilerin video kayıtlarına ilişkin hızlı bir değerlendirme yapmalarına izin vermektedir. Bu hızlı değerlendirmeler gerektiğinde ailelere de hızlı dönütler sağlamayı kolaylaştırdığı için aracın kullanışlılığını arttırmaktadır.

2.2.2. FOİBE'nin kapsamı

FOİBE'nin içeriğinde iletişim becerileri kontrol listeleri, analiz formları, bilgi formu, görüşme formu, ön rapor formu, sonuç raporu formu ve uygulama prosedürü bulunmaktadır.

Kontrol listeleri: Formel olmayan iletişim becerileri envanteri beş farklı beceri için geliştirilen ayrıntılı kontrol listelerinden oluşmaktadır. Alan yazında genel olarak araştırmacıların iletişim becerilerini beş alt boyutta ele aldıkları görülmüştür. Bunlar; dikkati yöneltme, taklit, sıra alma, iletişimsel işlevler ve sohbet becerileridir (Cole, 1992, s. 70-75, McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 35-40; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 9-10). FOİBE kapsamında da bu beş beceriye ilişkin kontrol listeleri bulunmakla birlikte sohbet becerisi 2 kontrol listesi şeklinde hazırlanarak toplamda altı alt boyuta ilişkin kontrol listeleri oluşturulmuştur. FOİBE kapsamında bulunan kontrol listeleri şunlardır; dikkati yöneltme becerileri, taklit becerileri, sıra alma becerisi, sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler, sohbetin işlevi. Görsel 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 ve 2.6’da FOİBE kapsamında bulunan kontrol listeleri örnek maddeleri sunulmuştur.

DİKKATİ YÖNELTME BECERİLERİ	
Katılımcının Adı Soyadı:	Gözlem/Video No:
Değerlendirmecinin Adı Soyadı:	Analiz Tarihi:
Dikkati yöneltme becerisi çocuğun gelişigüzel çevresine bakınmasından farklı bir durumdur. Çocuk dikkatini yönelttiği kişilerin, nesnelerin, olayların farkındadır ve ilgilidir. İletişim eşi ile birlikte bir nesneye baktığında ya da iletişim eşi ile nesne arasında bakışlarını kaydirdığında hem iletişim eşinin hem de nesnenin varlığının farkındadır. Videoyu başlatınız. Çocuğun davranışlarını dikkatli bir şekilde izleyiniz. Çocuğun kontrol listesindeki maddelerden birine karşılık gelen bir davranışını gördüğünüzde kontrol listesindeki ilgili maddenin frekans sütununa tik işareti koyunuz.	
DİKKATİ YÖNELTME BECERİLERİ	TANIM / ÖRNEK
Bakış yöneltme	Tanım: Çocuk çevresindeki, görüş açısındaki kişilere, nesnelere*, olaylara dikkatini yöneltir. Örnekler: Çocuk; • Bir şey istemek veya bir şey bildirmek amacıyla çevresindeki kişilere dikkatini yöneltir. • Kendisine seslenildiğinde gözlerini kaydırarak veya başını çevirerek seslenen kişiye bakar. • Bir ses duyduğunda (Ör. Bir araba, hayvan veya müzik sesi duyduğunda) sesin geldiği yöne gözlerini kaydırarak veya başını çevirerek bakar. • Çevresinde bir olay olduğunda (Ör. Koşan bir çocuk yere düştüğünde) olaya bakar. • Kendisiyle konuşulduğunda konuşan kişinin yüzüne bir süre bakar. Bir süre konuşan kişinin yüzünü, konuşmasını izler. • Sevdiği bir nesne (Ör. Emzik, oyuncak) veya yiyeceği vermek için yaklaşıldığında yaklaşan kişiye ve/veya elindekine bakar.

*Çocuğun dikkatini yönelttiği şey çevresinde bulunan nesne, eylem, kişi veya varlık olabilir. Burada “nesne” kelimesi hepsini kast eder şekilde kullanılmıştır.

Görsel 2.1. Dikkati yöneltme becerileri kontrol listesi örnek madde

TAKLİT

Katılımcının Adı Soyadı:		Gözlem/Video No:	
Değerlendirmecinin Adı Soyadı:		Analiz Tarihi:	
Videoyu başlatınız. Çocuğun ve iletişim eşinin ifadelerini, davranışlarını dikkatli bir şekilde izleyiniz. Çocuğun kontrol listesindeki maddelerden birine karşılık gelen bir ifadesini, davranışını gördüğünüzde kontrol listesindeki ilgili maddenin frekans sütununa tik işareti koyunuz. Gözlemlenen davranışlarda aynı davranış üzerinde kontrol listesinde yer alan farklı iki taklit türü aynı anda gözlemlenebilir. Çocuğun sergilediği bir taklit türünün iki farklı maddeye uygun olduğunu düşündüğünüzde her iki maddeye de işaretlemekten çekinmeyiniz. Maddelerde yer alan “Sözel Olmayan İfadeler” ifadesi ile anlatılmak istenen jestler, mimikler ve eylemlerdir. “Sözel İfadeler” ise sesler, sözcükler, cümlecikler ve cümlelerdir.			
TAKLİT BECERİLERİ		TANIM/ÖRNEK	
ANLIK	Kendiliğinden Sözel Taklit	Tanım: Çocuk çevresinde duyduğu sesleri kendiliğinden yetişkinden hemen sonra olabildiğince aynı şekilde üretmeye çalışarak taklit eder. Örnekler: Bir kişi aşağıdaki örneklerden herhangi birini yaptıktan sonra, çocuk onu kendiliğinden taklit eder. - Ünlü sesler: aaaa, ooooo. - Bir ünsüz + bir ünlü içeren heceler: Bu. Me. - Bir ünsüz + bir ünlü içeren kalıplar: Bababa, dedede, mamama, dadada. - Tek ünlü + ünsüz içeren heceler: Düt dü. Bay bay. - İki heceli kalıplar: Dadi-dadi. - Cümlecikler: Mama bitti. Baba gitti. - Cümleler: Haydi oyuncakları toplayalım.	
ERTELENMİŞ			

Görsel 2.2. Taklit kontrol listesi örnek madde

SIRA ALMA

Katılımcının Adı Soyadı:		Gözlem/Video No:	
Değerlendirmecinin Adı Soyadı:		Analiz Tarihi:	
Videoyu başlatınız. Çocuk ve iletişim eşinin karşılıklı konuşma-etkileşim içerisindeyken ki davranışlarını dikkatli bir şekilde izleyiniz. Çocuğun kontrol listesindeki maddelerden birine karşılık gelen sıralı veya örtüşük katılımını gördüğünüzde kontrol listesindeki ilgili maddenin frekans sütununa tik işareti koyunuz.			
SIRA ALMA BECERİLERİ		TANIM/ÖRNEK	
SÖZEL SIRA ALMA	Sıralı katılım	Tanım: Çocuk iletişim eşi ile karşılıklı konuşma-etkileşim içerisindeyken iletişim eşini dinler. İletişim eşinin sıra vermesiyle sıranın kendisine geldiğini anlar ve sıra alır. Kendi sırasında sesler çıkararak, sözcükler, cümlecikler veya cümlelerle konuştuktan sonra iletişim eşine işitsel, görsel, dokunsal bir şekilde sıra verir. Örnekler: - Yetişkin ve çocuk birlikte kitap bakarlar: Çocuk: Miyav miyav. (Kitaptaki kedi resmini gösterir. Sonra susup yetişkine bakar.) Yetişkin: Evet kedi gelmiş miyav miyav demiş. Ne istiyor acaba? (Çocuğun kendisine gösterdiği kediye bakarak konuşur. Sonra susup çocuğa bakar.) Çocuk: Karnı acıktı. Yetişkin: Aa! Süt verelim ona biraz o zaman. (Sohbet sıralı konuşma şeklinde devam eder.) - Yetişkin ve çocuk birlikte bir çocuk şarkısını söylerlerken sıra alırlar: Yetişkin: Mini mini bir kuş donmuştu. (Susup çocuğa bakarak bekler.) Çocuk: Pencereye konmuştu. (Susup yetişkine bakarak bekler.) Yetişkin: Aldım onu içeriye... şeklinde sıralı olarak devam eder.	
SÖZEL OLMAYAN SIRA ALMA			

Görsel 2.3. Sıra alma kontrol listesi örnek madde

SOHBETİN YAPISI	
Katılımcının Adı Soyadı:	Gözlem/Video No:
Değerlendirmecinin Adı Soyadı:	Analiz Tarihi:
Videoyu başlattınız. Çocuk ve iletişim eşinin sohbet içerisindeyken ki davranışlarını dikkatli bir şekilde izleyiniz. Çocuğun sohbet içerisinde kontrol listesindeki maddelerden birine karşılık gelen bir ifadesini, davranışını gördüğünüzde videoyu durdurup ifadenin, davranışın görüldüğü video dakika ve saniyesini kontrol listesindeki ilgili maddenin zaman sütununa yazınız. Sohbetin yapısı incelenirken ne yaptı? sorusu çerçevesinde incelenmelidir. Başlatma, sürdürme ve sonlandırmanın ne amaçla yapıldığı sorusu sohbetin işlevi bölümünde dikkate alınmalıdır.	
SOHBETİN YAPISI	TANIM/ÖRNEK
Başlatma	<u>Tanım:</u> Çocuk sözel (kelime, cümlecik, cümle vb.) ve/veya sözel olmayan (gülümseme, göz kontağı kurma, ağlama, dokunma, gösterme vb.) ifadeleri ile ilgisini veya ulaşmak istediklerini iletişim eşine ileterek sohbeti başlatır. Örnekler: • Çocuk iletişim eşine dokunarak sohbet etmeye hazır olduğunu iletir ve sohbeti başlatır. • Çocuk yetiştikine yaklaşır ve “anne!” diye seslenerek sohbeti başlatır. • Çocuk arkadaşına “Evcilik oynayalım mı?” diye sorarak sohbeti başlatır. • Çocuk yetiştikine önce göz kontağı kurup sonra hikaye kitabına bakarak (kitap bakma isteğini iletir) sohbet başlatır.

[illegible]

SOHBETİN İŞLEVİ

Katılımcının Adı Soyadı:		Gözlem/Video No:
Değerlendirmecinin Adı Soyadı:		Analiz Tarihi:
Videoyu başlatınız. Çocuk ve iletişim eşinin sohbet içerisindeyken ki davranışlarını dikkatli bir şekilde izleyiniz. Çocuğun sohbet içerisinde kontrol listesindeki maddelerden birine karşılık gelen bir ifadesini, davranışını gördüğünüzde kontrol listesindeki ilgili maddenin frekans sütununa tik işareti koyunuz. <u>Sohbetin işlevi konu başlatma, sürdürme ve sonlandırmanın ne amaçla yapıldığı sorusu çerçevesinde incelenmelidir.</u>		
SOHBETİN İŞLEVİ		TANIM/ÖRNEK
KONU BAŞLATMA	Bilgi verme	<u>Tanım:</u> Çocuk jest, mimik ve/veya sözel ifadeleriyle bir konu, durum, olay hakkında tanımlama, açıklama, yorum yapma, bildirme gibi stratejilerle konu, durum, olay hakkında bilgi vererek sohbet başlatır. Burada çocuğun başlatıcı olduğu unutulmamalıdır. <u>Örnekler:</u> • Çocuk yetişğine parmağıyla kendilerine doğru gelen kediyi göstererek sohbet başlatır. (Yetişkin “aa kedi gelmiş” diyerek sohbeti sürdürebilir.) • Çocuk hikaye kitabındaki uçak resmine dokunup “uçak” diyerek sohbet başlatır. (Yetişkin cevap vererek sohbeti sürdürebilir.) • Çocuk odaya giren babasına “legolarla oynuyorum ben” diyerek sohbet başlatır. (Yetişkin cevap vererek sohbeti sürdürebilir.)
KONU SÜRDÜRME		
İLETİŞİM KOPUKLUĞUNU DÜZENLEME		
KONU BİTİRME		
KONUSAL TUTARLILIK		
SÖYLEM TÜRLERİ		

Görsel 2.6. Sohbetin işlevi örnek madde

Analiz formları: Analiz formları kontrol listeleri ile aynı başlıklarla oluşturulmuştur. Formlar, nasıl kullanılacağına ilişkin verilen yönergeden sonra iki sütundan oluşan tablo şeklindedir ve her bir madde için bir satır bulunmaktadır. İlk sütunlarda maddelerin adları yer alırken ikinci sütun maddelere ilişkin bir davranış, ifade görüldüğünde işaretleme yapılabilmesi için boş bırakılmıştır. Envanter kapsamında yer alan her bir kontrol listesi için aynı formatta analiz formları yer almaktadır. Formların en alt kısmında verilerin özetlenebilmesi için aynı tablo formatının küçük hali bulunmaktadır.

Bilgi formu ve görüşme formu: Bilgi formu çocuk ve ailesi hakkında çeşitli bilgiler almayı amaçlayan bir formdur. Formda çocuğa ilişkin demografik, eğitsel, odyolojik değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır. Formda her soru için uygun boşluklar bırakılarak cevapların yazılması için yerler bulunmaktadır. FOİBE'nin kullanım amacına göre forma eklemeler veya çıkarmalar yapılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formatında oluşturulan görüşme formunda; çocuğun günlük rutinlerinin neler olduğu, gün boyunca hangi zamanlarda neler yaptığı, rutinlerinin hangi gün ve zamanlarda değiştiği, bu rutinler sırasında kimlerle birlikte olduğu, sevdiği oyunlar ve oyuncakların neler olduğu, hangi zamanlarda ve etkileşimlerde daha keyifli ve katılımcı olduğu gibi günlük rutinlerini anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca formda her bir sorunun altında soru ile ilgili notlar alınabilecek şekilde boşluklar bırakılmıştır.

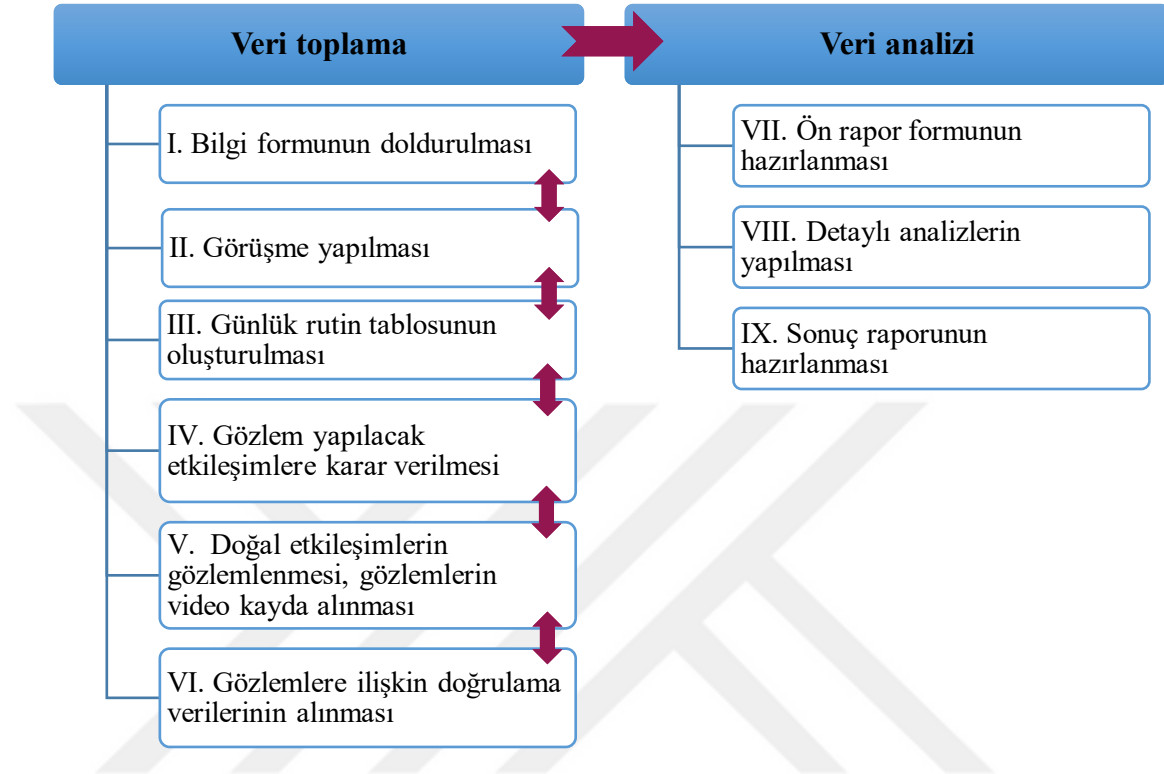
Ön rapor ve sonuç raporu: FOİBE kapsamında ön rapor ve sonuç raporu şeklinde iki farklı rapor hazırlanmaktadır. Doğal dil ve iletişim verileri toplanmasına dayalı olan ölçme araçlarının en önemli sınırlılığı sonuç raporunun hazırlanmasının uzun zaman almasıdır. Özellikle uygulamada hızlı sonuç almak, hızlı bir planlama yapmak için oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araç kapsamında hızlı bir şekilde dönüt vermeye olanak sağlayacak şekilde hazırlanan ön rapor formunun geliştirilmesine karar verilmiştir. Ön rapor tüm kontrol listelerinde yer alan maddelerin bulunduğu ve değerlendirmecinin videoyu genel olarak izledikten sonra var-yok şeklinde işaretleyeceği formdur. Ön raporda iletişim becerilerinin varlığı ya da yokluğu dikkate alınmaktadır. Sonuç raporu formu ise daha detaylı olacak şekilde kontrol listelerindeki her bir maddenin sergileniş sıklığını yansıtacak şekilde hazırlanmış bir formdur. Ayrıca değerlendirmecinin kendi görüş ve önerilerini bildirebileceği bir bölüm de bulunmaktadır. Her iki form da geliştirilen kontrol listeleri paralelinde geliştirilmiştir.

Uygulama Prosedürü: Uygulama prosedürü, FOİBE'nin uygulandığının nasıl olduğuna, veri toplama ve analizi sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir kılavuzdur. Uygulama prosedüründe veri toplama ve analizinde takip edilmesi gereken adımlar ve dikkat edilmesi gereken noktalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.3. FOİBE'nin uygulandığı

FOİBE'nin uygulandığı araç kapsamında geliştirilen uygulama prosedürü doğrultusunda yapılmaktadır. Detaylı olarak her bir adımı ve o adımda neler yapılması

gerektiğini, nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklayan uygulama prosedürüne ilişkin görsel şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. FOİBE uygulama prosedürü

Şekil 2.1’den takip edilebileceği gibi FOİBE’de veri toplama ve analizi toplamda 9 basamakta gerçekleşmektedir. FOİBE’nin uygulanışında her basamak bir sonraki basamak için hazırlık niteliğindedir. Bir diğer ifadeyle her basamakta bir önceki basamaktan elde edilen bilgilerin kullanılmaktadır. Bu nedenle FOİBE herhangi bir aşamada eksik kalan bilgilerin olması halinde geri dönüp eksiklikler tamamlanarak bir sonraki basamağa geçilmesine izin verir niteliktedir. Bu bilgiler doğrultusunda FOİBE’nin uygulama prosedürü sıralı olarak açıklanmıştır.

I. Bilgi formunun doldurulması: Bilgi formu ebeveyn ile yüz yüze veya uzaktan (görüntülü görüşme, telefon görüşmesi) yapılarak birlikte doldurulabilir. Veya form ebeveynlere ulaştırılarak, formu dikkatlice okumaları ve eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenebilir. Hazırlanan forma çocuğun özel gereksinimine, ailenin özel durumuna veya FOİBE’nin uygulanma amacına göre farklı bölüm(ler) veya madde(ler) eklenebilir. Form doldurulurken tüm soruların cevaplarının alınmasına özen gösterilmelidir.

II. Görüşmenin yapılması: Bilgi formunun doldurulmasının ardından ebeveyn(ler) ile çocuğun yaklaşık bir haftalık günlük rutinlerinin neler olduğunu öğrenmeyi amaçlayan bir görüşme yapılır. Bu görüşme ile çocuğa ilişkin genel bilgiler ile birlikte çocuğun bir haftalık rutin programını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu nedenle soruların cevaplarında bağlam bilgileri (kimlerle, nerede, ne zaman, nasıl) detaylı olarak öğrenilmeye çalışılır. Yarı yapılandırılmış görüşme formatında olan görüşmelerde zaman zaman bir sorunun cevabı başka bir soruya verilen cevap içerisinde verilebilir. Bu gibi durumlarda cevaba ilişkin herhangi bir eksiklik kalmamasına dikkat edilmelidir. Görüşme formundaki tüm soruların cevaplarının alınması gereklidir. Görüşme yapılırken aynı zamanda görüşme formu kullanılarak formda her bir soru için boş bırakılan yerlere cevaplar kısa ve hızlı bir şekilde yazılır. Görüşmenin gerektiğinde tekrar tekrar dinlenebilmesi için ses veya görüntü kaydı ile kaydedilmelidir. Görüşmeler katılımcı ebeveyn(ler) ile yüz yüze veya uzaktan (çevrim içi, çevrim dışı) olacak şekilde gerçekleştirilebilir.

III. Günlük rutin tablosunun oluşturulması: Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bilgiler doğrultusunda çocuğun ortalama bir haftada, günlük rutin olarak neler yaptığı, ne zamanlarda, nerelerde ve kimlerle birlikte yaptığını içeren bir tablo oluşturulur. Bu tablonun oluşturulmasındaki amaç çocuğun iletişim becerilerine ilişkin yapılacak olan doğal gözlemlerin hangi zamanlarda yapılacağına karar vermektir. Günlük rutin tablosu oluşturulurken ilk olarak ebeveyn ile yapılan görüşmenin dökümü yapılır. Görüşme sırasında hızlıca not alınan görüşme formu, ses kaydı dinlenilerek gözden geçirilir ve eksik olan kısımlar hızlıca tamamlanır. Burada detaylı ve harfi harfine bir döküm yapmak şart değildir. Önemli olan sorulan soruların cevaplarının alınmış ve yazıya geçirilmiş olmasıdır. Daha sonra bu döküm üzerinden hareketle bir haftalık rutin etkileşimler ortalama saat belirtilerek tablolastırılır. Günlük rutinelere ilişkin örnek tablo EK-2’de verilmiştir.

IV. Gözlem yapılacak etkileşimlere karar verilmesi: Çocukların günlük yaşantılarında doğal bir şekilde oluşmuş olan rutin etkinliklere aktif ve istekli olarak katıldıkları bilinir. Rutin etkileşimler veya etkinlikler çocukların hayatlarında tekrarlı olarak meydana geldiği için çocukların aşına oldukları daha öncede deneyimledikleri etkinliklerdir. Dolayısıyla günlük rutinler sırasında çocukların işlevsel iletişim becerileri de en doğal şekli ile ortaya çıkmaktadır. Günlük rutinlerin hem çeşitli doğal bağlam hem de doğal etkileşimlere zemin hazırlaması nedeniyle FOİBE kapsamında iletişim becerilerine ilişkin gözlemler günlük rutin etkileşimlerin gözlemlenmesine

dayanmaktadır. Gözlemler sırasında çocukların her zaman oldukları gibi olmaları, doğal olmaları önemli olduğu için rutin olarak yapılan etkinliklerden ve etkileşimlerden, her zaman bir arada olunan kişilerle birlikteyken veri toplanması önemlidir.

Görüşmeler sonucunda oluşturulacak tablodaki bilgiden hareketle çocuğun rutinleri gözden geçirilerek hangi etkileşimlerin gözlemleneceğine aile ile konuşarak karar verilir. Günlük rutin tablosundaki hangi etkinliklerin gözlemleneceğinin seçiminde bağlamın söylem çeşitlerini (öykü, betimleme, açıklama, ikna etme) karşılayacak şekilde çeşitli olmasına, etkinliklerin çeşitli iletişim becerilerini sergilemeye izin veren etkinlikler olmasına (örneğin; kitap bakma, evcilik oynama, araba oyunları, oyun hamuru ile oynama, rutin olarak gerçekleşen ev işlerini yapma gibi) dikkat edilmelidir. FOİBE kapsamında bulunan iletişimsel amaçlar kontrol listesinin diğer listelere göre daha geniş bir çerçevede iletişim becerilerini incelemeye olanak sağlaması nedeniyle bu listenin maddelerini maksimum düzeyde karşılama potansiyeli olan etkinliklerde diğer iletişim becerileri kontrol listelerinin maddelerine de örneklerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle iletişimsel amaçlar kontrol listesinin maddelerinin değerlendirilmesine izin veren etkileşimlerin büyük oranda sıra alma, taklit, dikkati yöneltme ve sohbet becerilerine de örnek davranışların sergilenmesine izin vereceği düşünülmektedir. Gözlemlenmesine karar verilecek etkinliklerin bu bakışla seçilmesi önemlidir. Bu nedenle gözlemlenecek olan etkinliklere karar verilmeden önce kontrol listelerinin içeriklerinin bilinmesi önemlidir.

V. Doğal etkileşimlerin gözlemlenmesi, gözlemlerin video kayda alınması: Hazırlanan günlük rutin tablosuna göre gözlemlenmesi istenen etkinlikler ailenin de uygunluk durumuna göre kararlaştırılır. Zamanı netleştirilir. Gözlemlenmesine karar verilen etkinlikler tekrarlı bir şekilde izlenebilmesi için belirlenen gün ve saatlerde doğal ortamlarında ve doğal şekillerinde gerçekleşirken video kamera ile kayıt altına alınacaktır. İlk olarak gözlemlerin nasıl yapılacağına karar verilmelidir. Çekimler çevrim dışı, çevrim içi veya yüz yüze olacak şekilde yapılabilir. Çevrim dışı çekimlerde aileler kendileri belirlenen etkinlikleri video kaydına alarak araştırmacıya / uzmana iletebilirler. Çevrim içi yöntemde ise araştırmacı ile ebeveyn çevrim içi görüntülü görüşme yöntemlerinden uygun olan bir tanesi ile belirlenen gün ve saatlerde çevrim içi bağlanarak gözlemleri kaydedebilirler veya araştırmacı kendisi bizzat giderek gözlemleri video kayda alabilir. Hangi yöntemle gözlemlerin yapılacağına ailelerin içinde bulundukları koşullar doğrultusunda karar verilmelidir.

Çevrim içi veya çevrim dışı veri toplama yöntemlerinden birisine karar verilmesi halinde ebeveynlerle FOİBE kapsamında yer alan “uzaktan veri toplama kılavuzu” paylaşılarak süreç hakkında detaylı bilgilendirmenin yapılması önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Gözlemlerin çevrim dışı veya çevrim içi yapılması halinde FOİBE’de detaylıca açıklanan verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayacak çeşitli önemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemler araştırmanın geçerlik güvenilirlik başlığı altında detaylıca açıklandığı için burada yer verilmemiştir.

Gözlem kayıtlarına başlamadan önce netleştirilmesi gereken bir diğer konu bir gözlem kaydının ne kadar süre yapılacağı konusudur. Doğal etkileşimlerin ne kadarının gözlemlenmesi gerektiği konusunda çeşitli araştırmacıların çalışmaları incelenmiştir. Çocukların doğal dil verilerinin elde edildiği çalışmalarda bazı araştırmacıların dil verilerini belirli süre tutarak topladıkları görülmüştür. Çeşitli doğal etkileşimler olmasına dikkat edilerek 15, 20, 30 ve 60’ar dakikalık süreler tutarak etkileşimleri kaydetmişlerdir (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Wetherby ve Rodriguez, 1992, s. 130-138). Diğer bir yöntem olarak araştırmacılar süreden bağımsız olarak etkileşimlere odaklanmışlar ve belirledikleri etkinlikler sonlanana kadar doğal dil verilerini kaydetmişlerdir (Eken, 2008, s. 1-149; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002, s. 1-45; Yont, Snow ve Vernon-Feagan, 2003, s. 435-454). Bunların dışında Retherford (1993, s.1-14), dil üretiminin çeşitli yönlerini tanımlamak, belirlenen yapıların gelişim seviyesini analiz etmek amacıyla geliştirdiği envanterinde doğal dil örneklerini toplarken sözce (utterance) sayısını dikkate almıştır. Yüz sözcenin kayda değer kapsamlı örnekler sağlayacağını belirtmiştir.

Bu envanter kapsamında dil verilerinin ne kadar toplanacağı konusunda etkinliklerin ve etkileşimlerin doğal süreci dikkate alınmasına karar verilmiştir. Etkinliklerin, etkileşimlerin tıkanıp, devam etmediği, çocuğun veya ebeveynin sıkıldığı, devam etmek istemediği anlaşıldığında çekim bitirilebilir. Kaç farklı etkileşimin gözleneceği ise öncelikle çocukların rutinlerin etkinliklerine, etkinliklerin kapsamına ve iletişim becerilerinin ne kadarının sergilenmesine ortam oluşturacak içerikte olduğuna göre değişecektir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda gözlemlenmesine karar verilen etkinlikler veya etkileşimler doğası bozulmadan, doğallığı etkilenmeden video kaydına alınır.

VI. Yapılan her bir gözlemden sonra gözlemlere ilişkin doğrulama verilerinin alınması: Video çekimi bitirildikten sonra kayda alınan etkinliklerin ve kişilerin

doğallığını anlayabilmek ve analiz sırasında bağlamsal bilgileri doğru kullanabilmek için yapılan çekimle ilgili ebeveyne bazı soruların sorulması gerekmektedir. Ayrıca gözlem sırasında değerlendirmeci dikkatini çeken, anlamlandıramadığı veya anlamlandırdığı ancak emin olamadığı davranışlar, ifadeler ve/veya durumlar olduğunda bunları hemen gözlemden sonra ebeveyne sormalıdır. Gözlem sırasında merak uyandıran, dikkat çeken herhangi bir davranış, ifade veya durum olmasa bile gözlenen etkinliklerin ve etkileşimlerin onların doğalları olup olmadığını anlamaya yardımcı olacak olan soruların mutlaka sorulması gerekir. Bu sorulara verilen cevaplar yapılan gözlemden çocuğun dil ve iletişim becerilerine ilişkin ne kadar geçerli veri alındığı ile ilgilidir.

Gözlemlerin doğallığının sorgulandığı sohbet tarzı görüşmelerde soruların standart bir şekli yoktur. Bu sorular gözlemlenen etkileşime göre kendiliğinden gelişir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 129). Genel anlamda amaç etkileşimde anlaşılmayan ifadelerin, davranışların anlamlandırılması, çocuğun ve diğer katılımcıların doğallıklarının sorgulanmasıdır. Sorulara ilişkin cevaplar kamera kaydını tekrar başlatarak, ses kayıt cihazı veya cep telefonu ile ses kaydı yaparak kaydedilebilir. Tüm soruların cevabı alındıktan sonra saat söylenerek kayıt sona erdirilmelidir. Aşağıda örnek niteliğinde bazı sorular verilmiştir. Sorular bağlama göre çeşitlendirilebilir.

Çekime ilişkin sorular;

- Çocuğunuzun davranışları her zamanki gibi miydi? Farklılıklar var mıydı? Varsa sizce neden?
- Siz nasıldınız, her zamanki gibi miydiniz?
- Her zaman böyle mi etkileşirsiniz veya oynarsınız?
- Neden bu etkinliği gerçekleştirdiniz veya oyunu oynadınız?
- Neden bu nesneleri veya oyuncakları kullandınız?
- Oyundan oyuna ne zaman geçiyorsunuz?

VII. Ön rapor formunun hazırlaması: Verilerin toplanması aşaması bitirildikten sonra kontrol listelerinin tek tek ve ayrıntılı analizlerinden önce ön raporun hazırlanması gerekmektedir. Ön rapor tüm kontrol listelerinde yer alan maddelerin bulunduğu ve değerlendirmecinin / araştırmacının videoyu genel olarak izledikten sonra var-yok şeklinde işaretleyeceği formdur. Ön raporda iletişim becerilerinin sergileniş sayısı, sergileniş şekli dikkate alınmamaktadır; yalnızca bahsi geçen iletişim becerilerinin varlığı ya da yokluğu dikkate alınmaktadır. Ön rapor ayrıntılı kontrol listelerinin analizine kıyasla daha hızlı bir değerlendirmeye izin verir. Video kayıtlarının hemen sonrasında

çocuğun iletişim becerilerine ilişkin varlık-yokluk anlamında genel bilgi sağlanmış olmaktadır. Bu hızlı bakışın öğretmenlere çocukların iletişim becerilerine ilişkin eğitim programlarının düzenlenmesi konusunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda hızlı bakış sayesinde veri toplamanın hemen ardından ailelere toplanılan verilerle ilgili hızlı bir bilgilendirme geri dönüşü yapılabilir.

Analize başlamadan önce değerlendirmecinin tüm kontrol listelerindeki maddelerin tanımlarını ve örneklerini okuyarak iyice anlaması gereklidir. Değerlendirmecinin iletişim becerilerinin tanımlarına, uygulamaya ilişkin örneklerine iyice hakim olması gerekmektedir. Maddelerin açıklamalarının, tanımlarının iyice anlaşılması sürecin hem geçerliğini, hem güvenilirliğini hem de kısa zaman almasını etkileyen oldukça önemli bir adımdır. Analiz yapılırken video başlatılır ve ön raporda yer alan herhangi bir iletişim becerisi görülene kadar izlenir. Çocuğun sergilediği herhangi bir iletişim becerisi gözlemlendiğinde video durdurulur ve ilgili maddenin yanındaki kutucuk işaretlenir. Video tekrar kaldığı yerden oynatılarak izlenmeye devam edilir. Bir başka iletişim becerisi görüldüğünde video tekrar durdurulur ve ilgili madde işaretlenir. Ön raporda iletişim becerilerinin sayısı dikkate alınmadığı için işaretlenen becerilerin tekrar başka bir örneğinin görülmesi halinde videoya devam edilir. Görülmeyen becerileri görmek için odaklı bir şekilde video izlenmeye devam edilir.

VIII. Kontrol listelerinin her biri için detaylı analizlerin yapılması: Formel olmayan iletişim becerileri envanteri ile analiz aşamasına geçilmeden önce envanteri kullanacak olan değerlendirmeci/öğretmen tarafından kontrol listelerine ilişkin açıklamalar ve kontrol listelerindeki maddelerin tanımları, örnekleri dikkatlice okunmalıdır. Kontrol listelerindeki maddelerin değerlendirmeciler tarafından iyi bilinmesi sürecin güvenirliliği ve hızı açısından oldukça önemlidir.

Kaydedilen video kamera görüntülerinin envanter kapsamında yer alan her bir iletişim becerisi kontrol listesi doğrultusunda tekrarlı bir şekilde izlenilerek analizi yapılır. Kontrol listelerinin her biri için video kayıtları baştan izlenir. Özellikle FOİBE'yi yeni kullanan araştırmacılar, değerlendirmeciler için bazı kontrol listelerinin analizinde ilgili videonun birden fazla kez izlenmesi önerilir. Bu kontrol listeleri kendi içerisinde bölümlere ayrılarak her bir bölüm için videoların tekrar bölüm odaklı izlenmesi önemlidir. Buna göre sıra alma kontrol listesi kendi içerisinde 2, sohbetin işlevi kontrol listesi ise 3 bölüme ayrılarak tekrarlı izlenerek analiz edilir. Belirli bir kontrol listesi odaklı analiz yapılırken o listenin içerdiği becerilere odaklı bakmayı gerektirmektedir.

Bazı becerilere odaklı bakmak ise benzer özellikler taşıyan ya da becerilerin doğası gereği birbirine yakın olan diğer becerileri görmeyi kolaylaştırmaktadır. Envanter kapsamındaki kontrol listeleri analiz yapılırken izlenmesi tavsiye edilen sıra ile verilmiştir. Bir video kaydında tüm becerilerin analiz edilmesi söz konusu olduğunda verilen sıra ile gidilmesi değerlendirmecinin hem daha hızlı hem de daha kolay bir şekilde analiz yapmasına olanak sağlayacak şekilde sıralanmıştır. Ancak yalnızca tek bir kontrol listesine ilişkin bir analiz yapılması gerektiğinde ilgili kontrol listesinden başlanarak da analiz yapılabilir.

FOİBE kapsamında her bir kontrol listesinin analizi için dikkat edilmesi gerekenler, yapılması gerekenler detaylı ve sıralı bir şekilde açıklanmıştır. En genel hali ile analizin nasıl yapıldığı aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Formun üst kısmında bulunan yönerge okunur ve bilgi kısmı ilgili video kaydı doğrultusunda doldurulur.
- Video başlatılır ve analiz yapılan kontrol listesinde bulunan maddelerden herhangi biri görülene kadar video izlenir.
- Çocuğun sergilediği kontrol listesindeki maddelerden herhangi bir iletişim becerisi görüldüğünde video durdurulur ve ilgili maddenin frekans sütunu işaretlenir.
- Video tekrar kaldığı yerden başlatılır ve bir sonraki sergilediği iletişim becerisi görülene kadar izlenir. Bir sonraki iletişim becerisi bir önceki beceriyle aynı maddeye ilişkin veya farklı bir maddeye ilişkin olabilir.
- Görülen her bir iletişim becerisi ilgili maddenin sağ tarafında bulunan frekans sütununa işaretlenir. Tüm video kaydı bitene kadar bu işleme devam edilir ve tüm video bitirilir.

IX. Sonuç raporunun hazırlanması: Detaylı analizleri yapılan kontrol listelerinden yola çıkılarak sonuç raporu formu hazırlanır. Sonuç raporu formu her bir kontrol listesinin her bir maddesine ilişkin frekans verilecek şekilde hazırlanır.

2.2.4. Pilot çalışmanın yapılması

Kontrol listeleri, görüşme formları, veri toplama ve analizi protokolü hazırlandıktan sonra FOİBE'nin; kontrol listelerinin işlerliğini test etmek, uygulanabilirliğini incelemek, herhangi bir eksikliğin olup olmadığını sınamak üzere pilot çalışma yapılmıştır. FOİBE'nin hedef popülasyonu daha önce de belirtildiği gibi 0-6 yaş aralığıdır. Pilot çalışmada da kontrol listelerinin hedeflenen popülasyonun tamamına uygun olup

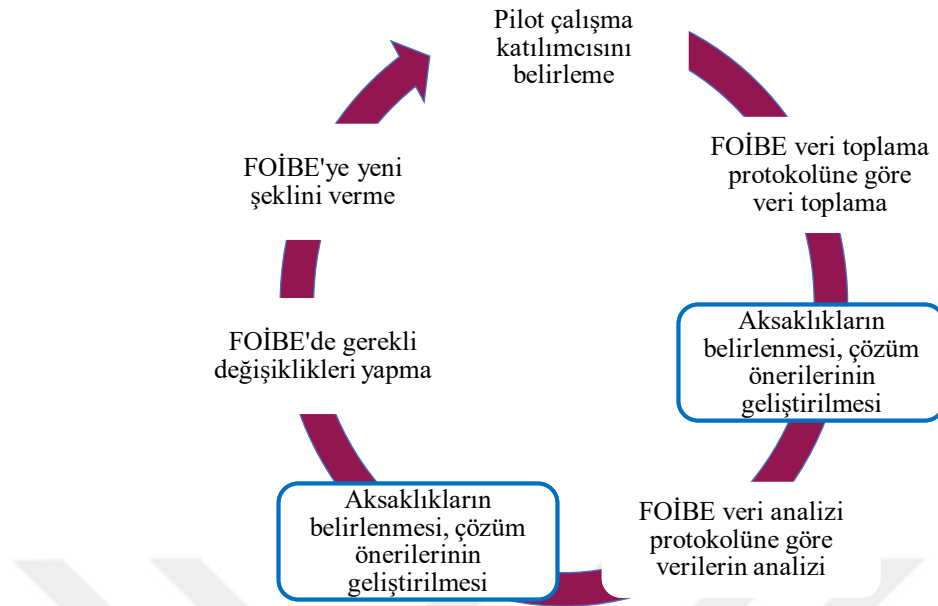
olmadığının anlaşılabilmesi ve gerekli ise düzenlemelerin yapılabilmesi adına her yaş grubundan en az bir çocuğun yer alması hedeflenmiştir. Pilot çalışma gönüllü ailelerin bilgilendirilmiş onam formunu (EK-3) imzalamaları ile başlatılmıştır. Pilot çalışma katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Pilot çalışma katılımcıları demografik değişkenler*

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kız	3	42.86
Erkek	4	57.14
Yaş		
0-12 (ay)	2	28.57
13-18 (ay)	2	28.57
19-24 (ay)	1	14.29
25-36 (ay)	1	14.29
37+ (ay)	1	14.29
Kardeş Sayısı		
0	5	71.43
1	2	28.57
Anne/Baba Eğitim Durumu*		
Üniversite	4/2	57.14/28.58
Lisansüstü	3/5	42.86/71.42
Ailenin gelir düzeyi** (TL/ay)		
0- 3500		
3501-7000	2	28.57
7001-10500	5	71.43
Okulöncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	1	14.29
Hayır	6	85.71

*İlk sayı anneye, ikinci sayı babaya aittir. **Veri toplama tarihi brüt asgari ücret ve katları şeklinde kategorileştirilmiştir.

Tablo 2.1’de de görüldüğü üzere pilot çalışma katılımcılarının tamamı normal işiten çocuklardan oluşmuştur. Pilot çalışmada veri toplama ve analizi süreci FOİBE’de taslak olarak hazırlanan *veri toplama ve analizi protokolü* çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma katılımcılar temelinde sıralı olarak gerçekleştirilirken aynı zamanda revizyon çalışmaları da sürdürülmüştür. Şekil 2.2’de pilot çalışma süreci verilmiştir.



Şekil 2.2. Pilot çalışma döngüsü

Şekil 2.2’den izlenebileceği gibi bir katılımcıya ilişkin verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi aşamalarının hemen sonrasında araştırmacı ve tez danışmanı çeşitli oturumlar düzenleyerek veri toplama ve analiz protokolüne, kontrol listelerine, görüşme ve analiz formlarına ilişkin süreçte yaşanan aksaklıkları belirlemişler ve bunları gidermeye yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Gereki değişiklikler yapılarak FOİBE’ye yeni şekli verilmiş ve pilot çalışma bir sonraki katılımcı ile FOİBE’nin düzenlenen şekli doğrultusunda aynı aşamalardan geçilerek devam ettirilmiştir.

2.2.4.1. Pilot çalışma uygulama güvenirliliği alınması

Her bir verinin toplanması süreci bitirildikten sonra sürece ilişkin uygulama güvenirliliği alınmıştır. Bu amaçla envanter kapsamında hazırlanan uygulama prosedüründen yola çıkılarak bir “Uygulama Güvenirliliği Formu” hazırlanmıştır. Bu form her bir veri için veri toplama işleminden hemen sonra aynı alanda çalışan bir araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı, formları doldurulurken veri toplama sürecinde kaydedilen ses kayıtları, görüntü kayıtları, kısa mesaj ve WhatsApp mesajları kayıtlarından yararlanmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin %30’una tez danışmanı tarafından ayrıca uygulama güvenirliliği verilmiştir. Tez danışmanı ve alanda çalışan diğer araştırmacının uygulama formu üzerinden yaptıkları işaretlemelere göre güvenirlilik

hesaplaması yapılmıştır. Uygulama güvenirliği; Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100 formülü ile hesaplanmıştır (Billingsely, White ve Munson, 1980'den aktaran Doğan, 2011, s. 120). Buna göre uygulama güvenirliği %100 bulunmuştur.

2.3. İkinci Aşama

Araştırmanın ikinci aşamasında işitme kayıplı koklear implant kullanıcısı ve normal işiten 3,0-5,11 yaş arasındaki çocukların iletişim becerilerinin geliştirilen FOİBE ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve iletişim becerileri ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde sırasıyla katılımcılar, veri toplama aracı ve süreci ile verilerin analizi verilmiştir.

2.3.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 3,0-5,11 yaş aralığındaki normal işiten 14 ve 3,0-5,11 yaş aralığındaki koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı 14 olmak üzere toplam 28 çocuk ve bu çocukların ebeveynleridir. Ülkemizde koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı çocukların tanınması, koklear implant uygulamalarının yapılması, cihazların programlandırılması kullanmaya başlamalarının yaşamın yaklaşık ilk 2-3 yılını aldığı bilinmektedir. Turan ve Baş'ın (2019, s.1-2) 2000-2017 yılları arasında doğan çocukların koklear implant olma yaşlarını inceledikleri çalışmalarında 2010-2017 yılları arasında doğan 25 çocuğun koklear implant olma yaş ortalamaları 19,4 ay (± 10.63) olarak belirlenmiştir. Cihazların programlandırılması eğitim desteğiyle koklear implanttan tam verim alarak kullanmaya başlama süreleri de düşünülerek araştırmanın katılımcı yaş alt sınırı 3,0 olarak belirlenmiştir. Çocuklarda pragmatik gelişimin büyük ölçüde 6 yaşa kadar geliştiği ve yaklaşık 6 yaş civarında karmaşık dil yapılarının edinilmeye başlandığı bilinir (Acar-Ünalgan ve Ünsal, 2021, s. 159; Dewart ve Summers, 1995, s. 6; Goberis vd., 2012, s. 297-309; Luinge vd., 2006, 923-940). Buna bağlı olarak da katılımcı yaş üst sınırının 5,11 yaş olmasına karar verilmiştir. Buna göre katılımcı yaş aralığı 3,0-5,11 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deseninin de bir gereği olarak grupların iletişim becerilerinin işitme durumu (Kİ/Nİ) özelliğinden başka bir faktörden etkilenme ihtimalini en aza indirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar belirlenirken çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmaya ebeveyn ve/veya öğretmen beyanına ve araştırmacı gözlemine bağlı olarak

herhangi bir ek problemi bulunmayan çocuklar dahil edilmiştir. Ayrıca gruplar yaş ortalamalarına göre eşleştirilmeye çalışılmıştır. İşitme kayıplı çocuklarda ise bunlara ek olarak bazı başka dahil etme kriterleri aranmıştır. İlk olarak çocukların ebeveynlerinin ve birincil bakıcılarının normal işiten bireyler olmaları ve ailede iletişim modu olarak sözel dil kullanıyor olmaları koşulu aranmıştır. Ayrıca araştırmaya dahil olan ve okul öncesi eğitimi ve/veya aile eğitimi alan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant kullanımları ile birlikte işitme kalıntısından en üst düzeyde yararın sağlanmasına dayalı sözlü dil kullanımını destekleyen yaklaşımlarla (Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım, İşitsel-Sözel Terapi) eğitim almaları şartı aranmıştır. Araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklere ilişkin kategorik değişkenler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Katılımcılara ilişkin belirtilmesi gereken bir diğer durum katılımcı çocukların belirlenmesi ile birlikte etkileşimin ve bağlamın gerektirdiği şekilde ortamda bulunan diğer bireylerin de araştırmaya dahil olmalarının gerekliliğidir. Çeşitli bağlamlarda doğal etkileşimlerde sergilenen iletişim becerilerinin incelenmesinde bütüncül bir bakışın olması gerekliliği nedeni ile çocuklarla etkileşim içerisinde olan bireyler, çocuklara sağladıkları dilsel çevre kapsamında araştırmaya dahil olmuşlardır.

Tablo 2.2. Koklear implantlı ve normal işiten çocuklarda ortak demografik ve eğitim bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Kİ (n = 14)					Nİ (n = 14)				
	n	%	Ort.	SS	Min.-Maks.	n	%	Ort.	SS	Min.-Maks.
Cinsiyet										
Kız	8	57.1				10	71.4			
Erkek	6	42.9				4	28.6			
Yaş										
36-47 ay	4	28.6	42.50	4.80	36-47	4	28.6	43.50	5.00	36-46
48-59 ay	4	28.6	55.25	2.75	52-58	4	28.6	55.50	3.11	51-58
60-71 ay	6	42.9	62.50	2.51	60-66	6	42.9	64.17	4.02	60-69
Kardeş Sayısı										
0	2	14.3				7	50.0			
1	10	71.4				7	50.0			
2	2	14.3				0				
Anne/Baba Eğitim Durumu*										
İlkokul	0/0	0.0/0.0				0/1	0.0/7.1			
Ortaokul	2/1	14.3/7.1				1/0	7.1/0.0			
Lise	4/5	28.6/35.7				1/1	7.1/7.1			
Üniversite	8/7	57.1/50.0				8/5	57.1/35.7			
Lisansüstü	0/1	0.0/7.1				4/7	28.6/50.0			
Ailenin aylık gelir düzeyi (TL)**										
0- 3500	3	21.43				1	7.14			
3501-7000	5	35.71				1	7.14			
7001-10500	3	21.43				3	21.43			
10501-14000	0					4	28.57			
14001+	3	21.43				5	35.71			
Okulöncesi Eğitim Alma Durumu										
Evet	12	85.7				12	85.7			
Hayır	2	14.3				2	14.3			

Not: Kİ= Koklear implant; Nİ= Normal işiten. *İlk sayı anneye, ikinci sayı babaya aittir. **Veri toplama tarihi brüt asgari ücret ve katları şeklinde kategorileştirilmiştir.

Tablo 2.2’den de anlaşılabileceği gibi koklear implantlı gruptaki çocukların 8’i (%57.1) kız, 6’sı (%42.9) erkektir. Normal işiten grupta ise çocukların 10’u (%71.4) kız, 4’ü (28.6) erkektir. Araştırmanın doğası gereği önemli değişkenlerden bir diğeri ise yaştır. Yaş değişkenine ilişkin incelendiğinde ise hem normal işiten hem de koklear implantlı grupta 36-47 ay grubunda 4 (%28.6), 48-59 ay grubunda 4 (%28.6), 60-71 ay grubunda ise 6 (%42.9) katılımcı yer almıştır. Koklear implantlı çocuklarda grup yaş ortalaması (54.71), normal işiten çocuklarda grup yaş ortalaması ise (55.78)’dir. Yaş ortalamalarına göre gruplar arası anlamlı bir fark çıkmamıştır, $t(26) = -.302, p > .05$.

Tablo 2.3'te koklear implantlı çocuklara ilişkin kategorik eğitimsel ve odyolojik değişkenler verilirken Tablo 2.4'te aynı grup için sürekli değişkenler verilmiştir.

Tablo 2.3. Koklear implantlı çocuklarda odyolojik ve eğitimsel kategorik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	%
İşitme kaybı oluş zamanı		
Doğuştan	12	85.7
Sonradan	1	7.1
Bilinmiyor	1	7.1
Kİ sayısı		
Tek	3	21.4
Çift	11	78.6
Aile eğitimi alma durumu		
Evet	4	28.6
Hayır	10	71.4
ÖERM'den eğitim alma durumu		
Evet	14	100
Hayır	0	0

Not: Kİ= Koklear implant; ÖERM= Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi.

Tablo 2.4. Koklear implantlı çocuklarda odyolojik ve eğitimsel sürekli değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	Ort.	SS	Min.-Maks.
Tanı yaşı (ay)	14	6.78	2.43	1.0-30.0
Kİ yaşı (ay)	14	20.86	2.32	12.0-36.0
Aile eğitimi alma süresi (ay)	4	16.50	4.33	9.0-24.0
Okulöncesi eğitimi alma süresi (ay)	12	24.42	4.55	1.0-48.0
Kİ öncesi işitme cihaz kullanım süresi (ay)	14	14.21	2.37	1.0-31.0
Kİ kullanım süresi (ay)	14	32.29	3.64	9.0-52.0
İşitme cihazı ve Kİ toplam kullanım süresi (ay)	14	47.21	3.98	10.0-65.0

Not: Kİ= Koklear implant; ÖERM= Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi.

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere koklear implantlı çocuklarda tanı yaşı ortalaması 6.78 (SS = 2.43) aydır. Koklear implant yaşı ortalaması ise 20.86 (SS = 2.32) aydır. Koklear implant kullanma süresi ise ortalama 32.29 (SS = 2.64) aydır.

2.3.2 Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmanın verileri araştırma kapsamında geliştirilen Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri (FOİBE) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın yapılmasına ilişkin etik onay alınmıştır (Protokol No: 30783) (EK-4). Araştırmaya çocuklarıyla birlikte gönüllü olarak katılmak isteyen ebeveynlere

ayrıca bilgilendirilmiş onam formu iletilerek hem araştırmaya ilişkin kendilerine bilgiler verilmiş hem de çocuklarıyla birlikte araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin yazılı ve/veya sözlü onay alınmıştır (EK-5).

Katılımcı gruplarda yaş değişkeninin sabitlenmeye çalışması nedeniyle araştırma ilk olarak koklear implantlı grup katılımcıları ile başlatılmıştır. Koklear implantlı grup katılımcılarının yaşları ile eşleştirilecek şekilde normal işiten grubun katılımcıları da belirlenmiştir. Veri toplama süreci kullanılan ölçme aracının veri toplama protokolü temelinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre; ilk olarak katılımcı ebeveyn(ler) ile yarı yapılandırılmış bir görüşme düzenlenmiştir. Bu görüşme ile katılımcı çocuğun yaklaşık bir haftalık ortalama günlük rutinleri ve bu rutinlerin gerçekleştiği bağlamlar hakkında bilgiler edinilmiştir. Edinilen bu bilgiler ses veya görüntü kaydı ile kayıt altına alınmış ve görüşmelerden hemen sonra dökülerek çocuğa ilişkin günlük rutin tablosu oluşturulmuştur. Bu rutin tablosu içerisinde hangi rutin etkileşim veya etkinliklerin çocuğun dil ve iletişim becerilerini daha fazla yansıtacağına ilişkin belirlemeler yapılmış ve her bir çocuk için gözlemlenmek üzere 2-3 farklı etkileşime, etkinliğe karar verilmiştir.

Gözlemlenmek üzere seçilen etkinlik veya etkileşimlerin uygunluğuna ebeveyn(ler)le birlikte karar verildikten sonra bu etkileşimler video kaydı ile kayıt altına alınarak gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerin en az iki farklı bağlamda olmasına dikkat edilmiştir. Gözlem kayıtlarının süresi ise FOİBE’de belirtildiği üzere gözlemlenen etkileşimlerin kendi doğası gereği bittiği, oyunun ya da iletişim becerilerinin tekrara dönüştüğü, kişilerin sıkıldığı veya doğallıklarının bozulduğu zamana kadar kayıt altına alınmıştır. Bu nedenle gözlem kayıtlarının süreleri sabit değildir etkileşime göre değişiklik göstermektedir. Her bir gözlem kaydının ardından araştırmacı gözlem kaydına katılan ebeveyn ile iletişime geçerek etkinliklerde çocuğun sergilediği iletişim davranışlarına, etkileşimlerin doğallığına ilişkin doğrulama verisi almıştır. Bu kısa görüşmeler ses veya görüntü kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması süreci Covid19 pandemi dönemine denk gelmesi nedeniyle veriler yüz yüze, çevrim içi veya çevrim dışı üzere üç farklı şekilde toplanmıştır. Pandemi koşullarının el verdiği ölçüde veriler yüz yüze toplanmaya çalışılmıştır. Ancak verilerin büyük çoğunluğu çevrim içi veya çevrim dışı olacak şekilde toplanmıştır. Katılımcı ailelerin internet erişimine ilişkin sorun yaşayıp yaşamamalarına bağlı olarak gözlemlerin çevrim içi veya çevrim dışı olmasına karar verilmiştir.

Çevrim içi toplanan verilerde görüşmeler, gözlemler yapılırken çevrim içi görüntülü görüşme uygulamaları (Skype, Zoom, WhatsApp) kullanılmıştır. Çevrim dışı toplanan verilerde görüşmeler sırasında bazı katılımcılarda çevrim içi uygulamalar kullanılmış bazı katılımcılarla da telefon görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Çevrim dışı toplanan gözlem verilerinde ebeveynler belirlenen etkileşimlere ilişkin gözlemleri kendileri kamera kaydına alarak araştırmacıya iletmışlerdir. Tablo 2.5’de verilere ilişkin özet bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.5. *Toplanan verilere ilişkin özetleyici tablo.*

	Katılımcı No:	Yaş (yıl,ay)	Cinsiyet	Gözlem sayısı	Toplam video süresi (dk)	Veri toplama şekli
Kİ	1	3,0	E	3	68	Çevrim dışı
	2	3,6	E	3	59	Çevrim içi
	3	3,9	E	4	92	Çevrim dışı
	4	3,11	K	2	63	Çevrim içi
	5	4,4	K	3	101	Çevrim içi
	6	4,4	K	3	45	Çevrim dışı
	7	4,9	K	3	79	Çevrim içi
	8	4,10	E	5	140	Çevrim dışı
	9	5,0	K	2	31	Çevrim dışı
	10	5,0	K	2	31	Çevrim dışı
	11	5,1	K	4	26	Çevrim dışı
	12	5,4	E	5	104	Çevrim dışı
	13	5,4	E	3	74	Yüz yüze
	14	5,6	K	3	106	Çevrim içi
Nİ	15	3,10	K	3	71	Çevrim içi
	16	3,10	K	3	67	Çevrim dışı
	17	3,0	K	2	42	Çevrim dışı
	18	3,10	E	3	45	Çevrim dışı
	19	4,3	E	3	51	Çevrim dışı
	20	4,10	K	4	73	Çevrim dışı
	21	4,10	K	3	96	Çevrim dışı
	22	4,8	E	3	64	Çevrim dışı
	23	5,0	K	3	71	Çevrim dışı
	24	5,6	E	3	58	Çevrim içi
	25	5,8	K	3	68	Çevrim dışı
	26	5,10	K	3	63	Çevrim dışı
	27	5,0	K	3	61	Çevrim dışı
	28	5,9	K	2	57	Çevrim içi

Not: Kİ= Koklear implant; Nİ= Normal işiten.

Tablo 2.5’de görüldüğü üzere her bir katılımcı için çeşitli bağlamlarda doğal etkileşimler gözlemlenmiştir. Gözlemler çocukların günlük rutinleri, ailelerin uygunluk durumlarına göre yapıldığı için eşit sayı ve sürede olamamıştır. Buna göre en fazla 5, en az 2 farklı bağlamdan gözlem verileri toplanmıştır. Gözlemlerin toplam süreleri incelendiğinde ise en az toplam gözlem video süre 26 dakika iken en fazla az toplam gözlem video süresi 140 dakikadır. Veri toplama şekli ise 3 farklı şekilde gerçekleşmiştir.

19 katılımcıya ilişkin veriler çevrim dışı toplanırken, 8 katılımcıya ilişkin veriler çevrim içi, 1 katılımcıya ilişkin veriler de yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır.

2.3.3. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizi doğal gözlem verilerinin analizi ve gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi sürecinde yapılan analizler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

2.3.3.1. Doğal gözlem verilerinin analizi

Her bir katılımcı için çeşitli bağlamlarda doğal etkileşimler gözlemlenmiştir. Gözlemler çocukların günlük rutinleri, ailelerin uygunluk durumlarına göre yapılmıştır. Ayrıca videolar FOİBE’de belirtildiği gibi etkileşimlerin doğasına göre kaydedildiği için süreleri de farklılık göstermektedir. Bu nedenlerle video gözlem kayıtları katılımcılar için farklı sayı ve sürelerdedir. Gözlem video kayıtlarının analizi yapılmadan önce bu araştırma kapsamında analizi yapılacak videolara, video sürelerine karar verilmiştir. Bu gözlemlerin ne kadarının analiz edilmesi gerektiği sorusuna karşılık olarak Cole ve Clair-Stokes (1984, s. 200) dil ve iletişim becerilerinin analizinde 3 dakikalık bir gözlem kaydı analizinin yeterli ve uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise iletişim becerilerinin hepsinin gözlenebilmesi için daha fazla zamana gerek duyulmasına ve aynı zamanda aracın kullanılabilirliğinin düşürülmemesine de dikkat edilerek her bir katılımcı için 10 dakikalık gözlem kaydının analiz edilmesine karar verilmiştir. Analizi yapılacak olan 10’ar dakikalar belirlenirken her bir katılımcının tüm gözlemlerinden belirli bir kalıp yakalanarak toplamda 10 dakika olacak şekilde ayarlanmasına karar verilmiştir. Kalıp yakalamak; her bir etkileşimin kendi yapısı içerisinde belirli bir noktada yapısal olarak tekrara döndüğü zamanların belirlenmesidir. Bu zaman aralığı bir kalıp olarak ele alınmıştır.

Tüm bu düzenlemeler ve videolardan alınan kalıplar belirlenirken Araştırmacı ve tez danışmanı birlikte çalışmışlardır. Her bir katılımcıya ait analiz edilecek toplam 10’ar dakikalık video kaydı belirlenirken katılımcıya ilişkin çekilen her bir gözlem kaydı izlenerek belirli kalıpların olduğu zaman aralıkları belirlenmiştir. Videolardan alınmasına karar verilen zaman aralıklarının o videoyu çocuğun dil ve iletişim becerileri ile ilgili olarak temsil edecek şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Bir katılımcıya ait tüm gözlem

kayıtları izlendikten sonra toplamda 10 dakika olacak şekilde hangi video kaydından hangi zaman aralığını ya da aralıklarının alınacağına karar verilmiştir.

Bir katılımcının 2 videosu varsa bu iki videodan toplamda 10 dakika belirlenmiştir. Aynı şey 3 ve daha fazla videosu olan katılımcılar için de geçerlidir. Daha sonra araştırmacı tarafından kalıplar birleştirilerek 10 dakikalık analizi yapılacak olan video oluşturulmuştur. Videolardan alınacak aralıklar belirlenirken; katılımcıların kamera duyarlılıklarının olmadığı, etkileşimlerin doğal olduğu, görüntülerde katılımcıların en fazla olduğu, görüntü ve ses kalitesinin iyi olduğu, bağlamın öğelerine göre ve söylem türlerine göre çeşitlendirecek şekilde seçimler yapılmıştır.

Her bir katılımcı için araştırma kapsamında analizi yapılacak olan 10’ar dakikalık gözlem kayıtları düzenlenerek tek bir video haline getirildikten sonra araştırmacı tarafından kontrol listelerine göre detaylı analizleri yapılmıştır. Bu detaylı analizlerde bir katılımcıya ilişkin tüm kontrol listelerinin analizi yapıldıktan sonra bir diğer katılımcıya geçilmiştir. Kontrol listelerinin analizi FOİBE’nin veri analizi protokolü çerçevesinde videoların tekrarlı bir şekilde izlenmesiyle ve kontrol listelerinin kullanımında tavsiye edilen sıra ile yapılmıştır.

2.3.3.2. Gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi sürecinde yapılan analizler

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten çocukların dikkati yöneltme becerileri, sıra alma, taklit, iletişimsel işlevler, sohbetin yapısı ve işlevi becerilerine ilişkin farklılıkları olup olmadığı incelenmiştir. Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde normallik varsayımlarının karşılanma durumuna göre parametrik test olan “bağımsız örneklem t testi” veya non-parametrik karşılığı “Mann-Whitney U” testi yapılmıştır (Pallant, 2017, s. 249-265).

Araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler incelenmiştir. Normallik analizi sonuçlarına göre normal dağılım gösteren değişkenler arasındaki korelasyonlara Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ise Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları birinci aşamaya ilişkin bulgular ve ikinci aşamaya ilişkin bulgular olmak üzere ikiye ayrıldıktan sonra ikinci aşama kendi içerisinde koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesine ilişkin bulgular olmak üzere sırayla verilmiştir.

3.1. Birinci Aşamaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde FOİBE'nin kapsam geçerliği ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1.1. FOİBE'nin kapsam geçerliği

FOİBE'nin geliştirilmesi aşamasında yapılan uzman görüşü alma çalışmasında uzmanlardan gelen dönütlere ilişkin görüş birliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenlemeler yapılarak tüm maddeler üzerinde %100 görüş birliği sağlanmıştır.

Geçerlik kanıtlarına ek olarak FOİBE toplam ve kontrol listeleri arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonu hesaplamak amacıyla öncelikli olarak verilerin normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Analiz sonucunda taklit kontrol listesi dışında tüm veriler verilerin normal dağıldıkları belirlenmiştir. Bu nedenle ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Taklit kontrol listesinde ise Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. FOİBE toplam ve kontrol listeleri arasındaki korelasyonlar (N = 28)

FOİBE	FOİBE toplam	Dikkati yöneltme	Taklit	Sıra alma	Sohbetin yapısı	İletişimsel işlevler	Sohbetin işlevi
FOİBE toplam	1						
Dikkati yöneltme	.44*	1					
Taklit	.48 ^a	.61 ^{**a}	1				
Sıra alma	.87 ^{**}	.28	.47 ^a	1			
Sohbetin yapısı	.60 ^{**}	-.18	.39 ^a	.65 ^{**}	1		
İletişimsel işlevler	.88 ^{**}	.17	.25 ^a	.71 ^{**}	.47*	1	
Sohbetin işlevi	.76 ^{**}	.11	.09 ^a	.48*	.31	.78 ^{**}	1

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

^a Spearman sıra farkları korelasyonundan elde edilen değer.

Not: FOİBE = formel olmayan iletişim becerileri envanteri.

Tablo 3.1 incelendiğinde tüm kontrol listelerinin FOİBE toplam ile orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol listeleri temelinde bakıldığında; dikkati yöneltme becerilerinin taklit becerileriyle, taklit becerilerinin sıra alma ve sohbetin yapısına ilişkin becerilerle, sıra alma becerilerinin sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler ve sohbetin işlevine ilişkin becerilerle, sohbetin yapısına ilişkin becerilerin iletişimsel işlevlerle, iletişimsel işlevlerin sohbetin işlevine ilişkin becerilerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak FOİBE toplam ve kontrol listeleri arasında genellikle orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir.

3.1.2. FOİBE'nin güvenilirliği

FOİBE'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Kodlayıcılar belirlenen video gözlem kayıtlarını birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmişler ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik; dikkati yöneltme becerileri için %92, taklit için %99, Sıra alma için %97, sohbetin yapısı için %95, İletişimsel işlevler için %99 ve sohbetin yapısı için %99'dur.

Yapılan bir diğer güvenilirlik çalışması ise uygulama güvenilirliğidir. Uygulama güvenilirliği çalışması, hazırlanan uygulama güvenilirliği formu kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak aynı alanda çalışan bir alan uzmanı tarafından tüm verilere, daha sonra da yine alan uzmanı olan tez danışmanı tarafından her iki grubun ayrı ayrı %35'ine ($n = 10$) uygulama güvenilirliği verilmiştir. Uygulama güvenilirliği her iki adımda da %100 bulunmuştur.

3.2. İkinci Aşamaya İlişkin Bulgular

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel testlere karar vermeden önce normallik varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımlarının test edilmesinde; normallik testi sonuçlarının $p > .05$ olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.00 ile +1.00 arasında olması, mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin yakınlığı ve Q-Q Plot grafikleri incelenmiştir (Pallant, 2017, s. 226). FOİBE'de toplam puan hesaplaması yapılmaması sebebiyle veriler toplam frekanslar üzerinden analiz edilmiştir.

3.2.1. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılması

İletişim becerilerinin bağımsız değişken dışındaki değişkenlerden etkilenme olasılığını düşürmek için karıştırıcı değişkenlerin etkilerini kontrol altına almak gerekmektedir. İletişim becerilerinin gelişiminde yaş, okulöncesi eğitim durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-babayla geçirilen sürenin etkili oldukları bilinmektedir. Nedensel karşılaştırmalı modellerde karıştırıcı değişkenlerin gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi önemlidir (Mills ve Gay, 2019, s. 250). Aşağıda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı değişkenler tanımlanmıştır. Kategorik değişkenler ki kare analizi ile, sürekli değişkenler ise verilerin normal dağılım koşullarını sağlama durumlarına göre bağımsız örneklem t testi ya da Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Gruplarda eşleşen değişkenler aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet: Gruplar arasında cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değerlerin %20'nin altında olması sebebiyle ki kare testi sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $\chi^2(1) = 0.62$, $p = 0.43$.

Yaş: Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre koklear implantlı çocuklarla ($Ort. = 54.71$, $SS = 9.14$) normal işiten çocuklar ($Ort. = 55.79$, $SS = 9.65$) arasında yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $t(26) = -0.30$, $p = 0.77$.

Annenin yaşı: Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre koklear implantlı çocuklarla ($Ort. = 32.36$, $SS = 4.40$) normal işiten çocuklar ($Ort. = 33.57$, $SS = 3.65$) arasında annenin yaşı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $t(26) = -0.80$, $p = 0.43$.

Annenin öğrenim düzeyi: Gruplar arasında annenin öğrenim düzeyi değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olduğu için Fisher's Exact test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.12$.

Babanın yaşı: Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre koklear implantlı çocuklarla ($Ort. = 35.79$, $SS = 4.39$) normal işiten çocuklar ($Ort. = 35.36$, $SS = 2.73$) arasında babanın yaşı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $t(26) = 0.31$, $p = 0.76$.

Babanın öğrenim düzeyi: Gruplar arasında babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olmasına rağmen minimum beklenen değer .25'ten büyük olması sebebiyle ki kare test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.05$.

Babanın çalışma durumu: Gruplar arasında babanın çalışma durumu değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olmasına rağmen minimum beklenen değer .25'ten büyük olması sebebiyle ki kare test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.31$.

Ailenin çocuk sayısı: Gruplar arasında ailelerinin çocuk sayısı durumu değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olduğu için Fisher's Exact test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.06$.

Değerlendirilen çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu: Gruplar arasında değerlendirilen çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu durumu değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olduğu için Fisher's Exact test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.06$.

Okul öncesi eğitim alma durumu: Gruplar arasında okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre fark olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. 5'ten daha küçük beklenen değer oranı %20 den fazla olduğu için Fisher's Exact test sonuçları raporlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $p = 0.48$.

Anne ile birlikte geçirilen süre: Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre koklear implantlı çocuklar ($Mdn = 6.50$) ve normal işiten çocuklar ($Mdn = 4.50$) arasında anne ile birlikte geçirilen süre bakımından anlamlı bir fark yoktur, $U = 66.50$, $z = -1.47$, $p = 0.14$, $r = -0.28$.

Baba ile birlikte geçirilen süre: Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre koklear implantlı çocuklar ($Mdn = 4.50$) ve normal işiten çocuklar ($Mdn = 4.50$) arasında baba ile

birlikte geçirilen süre bakımından anlamlı bir fark yoktur, $U = 72.00$, $z = -1.21$, $p = 0.23$, $r = -0.29$.

Yukarıda belirtildiği üzere koklear implantlı ve normal işiten çocuk gruplarında özellikle yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne- baba ile geçirilen süre olmak üzere birçok değişkenin farklılık göstermemesi sebebiyle gruplar arası karşılaştırma analizlerinde herhangi bir karıştırıcı değişken kontrol altına alınmamıştır.

Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerine ilişkin aralarında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için kullanılacak testler öncesinde normallik varsayımları test edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda hangi analizin kullanılacağına karar vermeden önce normallik analizleri yapılmış ve verilerin normal dağılması halinde t testi, normal dağılmaması halinde Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. İletişim becerileri ilk olarak FOİBE genel toplamı ve kontrol listeleri genel toplamlarına göre karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların FOİBE karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FOİBE toplam	Kİ	14	14.54	203.50	97.50	.98
	Nİ	14	14.46	202.50		
Taklit toplam	Kİ	14	18.82	263.50	37.50	.005*
	Nİ	14	10.18	142.50		

* $p < 0.01$

Not: FOİBE = Formel olmayan iletişim becerileri envanteri; Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.2 incelendiğinde formel olmayan iletişim becerileri toplamında gruplar arasında istatistiksel anlamda fark olmadığı görülmektedir. Ancak koklear implantlı ve normal işiten çocukların taklit becerilerinde gruplar arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Belirlenen fark koklear implantlı çocuklar lehinedir.

Tablo 3.3. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların FOİBE karşılaştırmaları bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	Sd	t	p
Dikkati yöneltme becerileri	Kİ	14	130.43	22.09	26	1.73	.10
	Nİ	14	110.36	37.31			
Sıra alma toplam	Kİ	14	113.43	30.48	26	.18	.86
	Nİ	14	111.64	22.80			
Sohbetin yapısı	Kİ	14	95.79	23.70	26	.55	.59
	Nİ	14	90.43	27.69			
İletişimsel işlevler	Kİ	14	96.64	30.88	26	-.45	.66
	Nİ	14	101.57	27.24			
Sohbetin işlevi toplam	Kİ	14	126.64	38.71	26	-1.90	.07
	Nİ	14	154.93	39.87			

Not: Kİ = Koklear implantlı; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.3 incelendiğinde yapılan analiz sonuçlarına göre koklear implantlı ve normal işiten çocukların dikkati yöneltme becerileri, sıra alma, sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler ve sohbetin işlevi becerilerinde gruplar arasında istatistiksel anlamda fark olmadığı görülmektedir. Ancak dikkati yöneltme, sıra alma, sohbetin yapısı becerilerini koklear implantlı çocukların daha fazla sergiledikleri görünürken iletişimsel işlevler ve sohbetin işlevi becerilerini normal işiten çocuklar daha fazla sergilemişlerdir. Koklear implantlı ve normal işiten çocuklar gruplar arası fark belirlenen taklit becerileri kontrol listesinin alt bölümlerine göre tekrar karşılaştırılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların taklit alt bölümleri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anlık taklit toplam	Kİ	14	19.21	269.0	32.0	.002*
	Nİ	14	9.79	137.0		
Ertelenmiş taklit toplam	Kİ	14	14.86	208.0	93.0	.82
	Nİ	14	14.14	198.0		

* $p < 0.01$

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Taklit becerileri anlık ve ertelenmiş olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Tablo 3.4 incelendiğinde anlık taklit becerilerinde koklear implantlı çocuklar lehine istatistiksel olarak fark olduğu, ertelenmiş taklit becerilerinde ise gruplar arasında fark olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade ile koklear implantlı çocuklar anlık taklit becerilerini normal işiten çocuklara göre daha fazla sergilemişlerdir. FOİBE kapsamında anlık taklit

becerileri, kendiliğinden ve yönlendirilmiş anlık taklit olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Analiz sonuçları Tablo 3.5 ve Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.5. *Koklear implantlı ve normal işiten çocukların kendiliğinden anlık taklit karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testi sonuçları*

	Gruplar	N	Ort	SS	Sd	t	p
Kendiliğinden anlık taklit	Kİ	14	6.71	3.95	26	1.09	.29
	Nİ	14	5.29	2.89			

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi yapılan analiz sonuçlarına göre kendiliğinden anlık taklit becerilerinde gruplar arasında istatistiksel olarak fark olmadığı görülmüştür. Her ne kadar gruplar arasında istatistiksel anlamda fark görülme de kendiliğinden anlık taklit becerilerini koklear implantlı çocukların normal işiten çocuklardan daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 3.6. *Koklear implantlı ve normal işiten çocukların anlık yönlendirilmiş taklit karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları*

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönlendirilmiş anlık taklit	Kİ	14	20.75	290.50	10.50	.000*
	Nİ	14	8.25	115.50		

* $p < 0.00$

Tablo 3.6’ya göre yönlendirilmiş anlık taklit becerileri karşılaştırıldığında Kİ çocuklarla normal işiten çocuklar arasında istatistiksel olarak koklear implantlı grup lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasında fark olduğu belirlenen yönlendirilmiş anlık taklit becerileri, anlık yönlendirilmiş sözel taklit ve anlık yönlendirilmiş sözel olmayan taklit olmak üzere iki maddede incelenmektedir. Sözü geçen maddelere ilişkin verilerin normal dağılım şartlarını sağlamamalarından dolayı karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır. Maddelere ilişkin karşılaştırma analiz sonuçları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların yönlendirilmiş anlık taklit becerileri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönlendirilmiş anlık sözel taklit	Kİ	14	10.82	277.50	23.50	.00**
	Nİ	14	9.18	128.50		
Yönlendirilmiş anlık sözel olmayan taklit	Kİ	14	18.64	261.00	40.00	.003*
	Nİ	14	10.36	145.00		

* $p < 0.01$; ** $p < 0.001$

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Yönlendirilmiş anlık taklit becerileri alt maddeleri karşılaştırıldığında hem yönlendirilmiş anlık sözel taklit hem de yönlendirilmiş anlık sözel olmayan taklit becerilerinde gruplar arasında koklear implantlı çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde koklear implantlı çocukların yaklaşık iki kat daha fazla bu becerileri sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 3.2’de de görüldüğü üzere sohbetin işlevi becerisine ilişkin olarak yapılan karşılaştırma analizinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır, $p = .07$. Ancak anlamlılık düzeyinin farka ilişkin sınır değere (.05) çok yakın olması sebebiyle alt bölümlere ilişkin karşılaştırma analizleri incelenmiştir. Analiz sonuçları verilerin normal dağılım şartlarını karşılama durumlarına göre Tablo 3.8 ve Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.8. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbetin işlevi karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	sd	t	p
Sohbetin işlevi toplam	Kİ	14	126.64	38.71	26	-1.90	.07
	Nİ	14	154.93	39.87			
Konu başlatma	Kİ	14	5.14	2.35	26	-.61	.55
	Nİ	14	5.79	3.17			
Konu sürdürme	Kİ	14	67.36	22.76	26	-1.83	.08
	Nİ	14	82.57	21.27			
Konusal tutarlılık	Kİ	14	30.14	17.47	26	-2.11	.045*
	Nİ	14	44.14	17.64			

* $p < .05$

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.8’e göre koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbetin işlevi alt becerilerinden konusal tutarlılıkta normal işiten çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü hesaplamasına göre gruplar arasındaki farklılığın yüksek etki değerinde olduğu belirlenmiştir, eta kare = .146. Başka bir deyişle normal işiten çocuklar koklear implantlı çocuklara göre sohbette daha fazla

konusal tutarlılığı sağlayan ifadeler kullanmışlardır. Konu başlatma ve konu sürdürme alt becerilerinde ise gruplar arasında bir fark bulunamamıştır. Bahsedilen alt beceriler de her ne kadar gruplar arası fark çıkmamış olsa da ortalamalar incelendiğinde normal işiten çocukların bu becerileri daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 3.9. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbetin işlevi karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim kopukluğunu düzenleme	Kİ	14	16.82	235.50	65.50	.13
Konu bitirme	Nİ	14	12.18	170.50		
	Kİ	14	9.68	135.50	30.50	.001*
	Nİ	14	19.32	270.50		
Söylem türleri	Kİ	14	11.50	161.0	56.0	.052
	Nİ	14	17.50	245.0		

* $p < 0.01$

Not: Kİ= Koklear implant; Nİ= Normal işiten.

Tablo 3.9’da görülebileceği üzere konu bitirme alt becerisinde koklear implantlı ve normal işiten gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın normal işiten çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Normal işiten çocuklar sohbet bitirme becerilerini koklear implantlı çocuklara göre daha fazla kullanmışlardır. İletişim kopukluklarını düzenleme ve söylem türlerine ilişkin ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen iletişim kopukluklarını düzenleme becerisini koklear implantlı çocukların, söylem türlerini ise normal işiten çocukların daha fazla kullandıkları görülmektedir. Gruplar arasında fark olduğu belirlenen konusal tutarlılık, üç alt maddeden oluşmaktadır. Normal dağılım şartlarını sağlayan iki maddeye ilişkin gruplar arası karşılaştırma bulguları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların konusal tutarlılık karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Gruplar	N	Ort	SS	Sd	t	p
Zamirler	Kİ	14	18.57	10.40	21.90	-1.44	.17
	Nİ	14	26.07	16.54			
Eksik fakat anlaşılır cümle	Kİ	14	11.21	8.58	26	-1.28	.21
	Nİ	14	15.50	9.13			

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere konusal tutarlılık alt boyutlarından zamirler ve eksik fakat anlaşılır cümleler maddelerine ilişkin koklear implantlı ve normal işiten çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir alt madde olan işaret sıfatlarına ilişkin yapılan analizde ise Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların işaret sıfatları karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İşaret sıfatları	Kİ	14	10.07	141.0	36.0	.002*
	Nİ	14	18.93	265.0		

* $p < .01$

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.11'e göre koklear implantlı çocuklarla normal işiten çocuklar arasında normal işiten çocuklar lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası fark belirlenen sohbeti bitirme becerisi üç alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelere ilişkin karşılaştırma sonuçları Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların sohbeti bitirme becerileri karşılaştırmalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilgi verme	Kİ	14	9.86	138.0	33.0	.001*
	Nİ	14	19.14	268.0		
İsteme	Kİ	14	13.43	188.0	83.0	.26
	Nİ	14	15.57	218.0		
Vedalaşma	Kİ	14	14.0	196.0	91.0	.32
	Nİ	14	15.0	210.0		

* $p < 0.01$

Not: Kİ = Koklear implant; Nİ = Normal işiten.

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere konu bitirme alt maddelerinden bilgi vermede gruplar arasında normal işiten çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sohbet sırasında normal işiten çocukların koklear implantlı çocuklara oranla daha fazla bilgi vererek konu bitirdikleri anlaşılmaktadır. İsteme ve vedalaşma maddelerinde ise gruplar arasında fark görülmemektedir.

Özetle gruplar arasında FOİBE toplama ilişkin fark bulunmamıştır. Ancak taklit becerileri toplamında ve alt bölümlerinden yönlendirilmiş anlık taklit becerilerinde (hem sözel hem de sözel olmayan yönlendirilmiş anlık taklitte) koklear implantlı grup lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca her ne kadar sohbetin işlevi becerileri toplamında gruplar arasında anlamlı fark belirlenmese de alt bölümlerinden konusal tutarlılık ve sohbeti bitirmede normal işiten çocuklar lehine fark olduğu belirlenmiştir. Konusal tutarlılığın alt maddelerinden olan işaret sıfatı kullanımında ve sohbeti bitirme becerilerinin alt maddelerinden bilgi vermede normal işiten çocuklar lehine fark olduğu görülmüştür.

3.2.2. Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler

Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler her bir grup için ayrı ayrı incelenmiştir. Koklear implantlı çocuklar için demografik ve odyolojik değişkenler incelenirken işitme kayıplı çocukları için demografik değişkenler incelenmiştir. Normallik analizi sonuçlarına göre normal dağılım gösteren değişkenler arasındaki korelasyonlara Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ise Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3.2.2.1. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler

Koklear implantlı çocukların demografik ve odyolojik bilgileri FOİBE kapsamında bulunan bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların iletişim becerileri ile olası ilişkisi bulunan 14 demografik değişken incelenmiştir. Bu değişkenlerden 10'u iletişim becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan demografik değişkenlerin korelasyon değerleri Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile demografik değişkenler arasındaki korelasyonlar

FOİBE- Kontrol listeleri- Alt bölümleri	Cinsiyet ^a	Yaş (ay)	Anne öğrenim düzeyi	Anne çalışma düzeyi	Baba yaş	Aile geliri	Kaçıncı çocuk	Okul öncesi eğitim süresi	Anneyle birlikte geçirilen süre (saat)	Babayla birlikte geçirilen süre (saat)
FOİBE toplam										
Dikkati yöneltme becerileri								.59*		
Taklit		-.55*								
<i>Anlık taklit</i>		-.64*								
<i>Kendiliğinden anlık taklit</i>					-.55*					
<i>Yönlendirilmiş anlık taklit</i>		-.76**								
<i>Ertelenmiş taklit</i>				-.61*		-.55*	.60*	.61*		
Sıra alma	.58*					-.63*				
<i>Sözel sıra alma</i>						-.59*				
<i>Sözel olmayan sıra alma</i>	.58*			-.56*						
<i>Sıralı katılım</i>	.60*									
<i>Örtüşük katılım</i>			-.55*							
Sohbetin yapısı	.62*									
İletişimsel işlevler										
Sohbetin işlevi									-.60*	-.60*
<i>Konu başlatma</i>								-.56*		
<i>İletişim kopukluklarını düzenleme</i>	.55*									
<i>Konu bitirme</i>					-.55*					
<i>Konusal tutarlılık</i>		.74*							-.64*	-.56*
<i>Söylem türleri</i>										-.56*

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

^a= Nokta çift serili korelasyon katsayısı.

Not: FOİBE = Formel olmayan iletişim becerileri envanteri.

Tablo 3.13 incelendiğinde iletişim becerilerinin tamamına ilişkin değerlendirme sonuçları ile hiçbir demografik değişkenin ilişkili olmadığı görülmektedir. FOİBE toplam 6 farklı kontrol listesinden oluşmaktadır. Her bir kontrol listesi için ilişkili değişkenler ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk kontrol listesi olan “dikkati yöneltme becerileri” kontrol listesi 4 maddeden oluşmaktadır. Dikkati yöneltme becerileriyle okul öncesi eğitim alma süresi pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .59, p < .05$). Buna göre koklear implantlı çocuklarda okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça dikkati yöneltme becerilerinin sergileniş sayısı da artmıştır.

Bir diğer kontrol listesi “taklit” kontrol listesidir. Taklit kontrol listesi *anlık taklit* ve *ertelenmiş taklit* olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Anlık taklit; *yönlendirilmiş anlık taklit* (2 madde) ve *kendiliğinden anlık taklit* (2 madde) olarak tekrar ikiye ayrılmakta ve toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Ertelenmiş taklit ise 2 maddeden oluşmaktadır. Taklit kontrol listesi tüm alt bölümleriyle birlikte toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Taklit toplam ile yaş arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.55, p < .05$). Anlık taklit de benzer olarak yaş ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = -.64, p < .05$). Buna göre yaş arttıkça çocukların taklit toplam ve anlık taklitleri sergileme sayıları azalmıştır. Anlık taklidin altında yer alan maddeler incelendiğinde; kendiliğinden anlık taklit babanın yaşı ile orta düzeyde ($r = -.55, p < .05$), yönlendirilmiş anlık taklit ise yaş ile yüksek düzeyde negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = -.76, p < .01$). Diğer bir ifadeyle babaların yaşı arttıkça çocukların kendiliğinden anlık taklit sergileme sayıları, çocukların yaşları arttıkça da yönlendirilmiş anlık taklit sergileme sayıları azalmıştır. Ertelenmiş taklit ise anne çalışma durumu ($r = -.61, p < .05$) ve aile geliri ile negatif ($r = -.55, p < .05$), değerlendirilen çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu ($r = .60, p < .05$) ve okul öncesi eğitim süresi ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .61, p < .05$). Bu bulgulara göre çalışan anne sayısı ve aile geliri arttıkça ertelenmiş taklidin sergilenme sıklığı azalmakta; değerlendirilen çocuğun kendisinden büyük kardeşlerinin olma durumu ve okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça da ertelenmiş taklidin sergilenme sıklığı artmaktadır.

FOİBE’nin üçüncü kontrol listesi “sıra alma” kontrol listesidir. Sıra alma kendi içerisinde *sözel sıra alma* ve *sözel olmayan sıra alma* olarak iki bölüme ayrılmıştır. Her bir bölüm kendi içerisinde *sıralı katılım* ve *örtüşük katılım* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sıra alma kontrol listesi toplamda dört maddeden oluşmaktadır. Sıra alma genel toplamı cinsiyet ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r_{ncs} = .58, p < .05$). Koklear implantlı erkek çocuklar daha fazla sıra alma becerisi sergilemişlerdir. Sıra alma

genel toplamı aile geliri ile ise negatif yönde ($r = -.63, p < .05$) ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde sözel sıra alma da aile geliri ile negatif yönde ilişkili çıkmıştır ($r = -.59, p < .05$). Bu bulgulara göre aile geliri arttıkça çocukların hem genel sıra alma hem de sözel sıra alma sergileme sayıları azalmıştır. Sözel olmayan sıra alma cinsiyet ile pozitif ($r_{n\text{cs}} = .58, p < .05$), anne çalışma durumu ile negatif yönde ($r = -.56, p < .05$) ilişkili bulunmuştur. Sıralı katılım cinsiyet ile pozitif yönde ($r_{n\text{cs}} = .60, p < .05$) ilişkili bulunurken örtüşük katılım anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde ($r = -.55, p < .05$) ilişkili bulunmuştur. Buna göre koklear implantlı erkek çocuklar daha fazla sözel olmayan sıra alma ve sıralı katılım becerisi sergilemişlerdir. Annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların örtüşük katılımları azalmıştır.

“Sohbetin yapısı” bir diğer kontrol listesidir ve üç maddeden oluşmaktadır. Sohbetin yapısı yaş ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .62, p < .05$). Buna göre yaş arttıkça çocuklar daha fazla sohbetin yapısı genel toplamına ilişkin beceriler sergilemişlerdir. FOİBE’de yer alan diğer bir kontrol listesi “iletişimsel işlevler” kontrol listesidir. On yedi maddeden oluşan iletişimsel işlevler kontrol listesi herhangi bir demografik değişkenle ilişkili bulunmamıştır.

FOİBE kapsamında yer alan 6. kontrol listesi “sohbetin işlevi” kontrol listesidir. Toplamda 25 maddeden oluşan kontrol listesi 6 alt bölümden oluşmaktadır. Bu alt bölümler sırasıyla; *konu başlatma, konu sürdürme, iletişim kopukluğunu düzenleme, konu bitirme, konusal tutarlılık ve söylem türleridir*. Sohbetin işlevi genel toplamı hem anneye birlikte geçirilen süre hem de babayla geçirilen süreyle aynı derecede negatif yönde ilişki çıkmıştır ($r = -.60; r = -.60, p < .05$). Konu başlatma ise anneye birlikte geçirilen süre ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = -.56, p < .05$). Diğer bir ifadeyle anneye ve babayla geçirilen süre arttıkça çocukların sohbetin işlevi genel toplamına ilişkin becerileri sergileme sıklıkları azalmıştır. Benzer şekilde anneye birlikte geçirilen süre arttıkça çocukların konu başlatma sayıları azalmıştır. İletişim kopukluklarını düzenleme cinsiyet ile pozitif yönde ilişkiliyken ($r_{n\text{cs}} = .55, p < .05$), konu bitirme babanın yaşı ile negatif yönde ilişkilidir ($r = -.55, p < .05$). Erkek çocuklar iletişim kopukluklarını düzenleme becerilerini daha fazla sergilemişlerdir. Konu bitirmede ise babanın yaşı arttıkça çocukların konu bitirme becerileri sergileme sayıları azalmıştır. Konusal tutarlılık yaş ile pozitif ($r = .74, p < .05$), anneye birlikte geçirilen süre ve babayla geçirilen süre ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur (sırasıyla $r = -.64; r = -.56, p < .05$). Bu bulgulara göre yaş arttıkça çocukların konusal tutarlılık becerileri sergileme sayıları artarken; anneye ve

babayla geçirilen süre arttıkça azalmıştır. Son olarak söylem türleri toplam ile babayla birlikte geçirilen süre negatif yönde ilişki çıkmıştır ($r = -.56, p < .05$). Diğer bir ifadeyle babayla birlikte geçirilen süre arttıkça söylem türleri toplam sergileniş sayısı azalmaktadır.

Özetle FOİBE toplamı ile herhangi bir demografik değişkenin ilişkili olmadığı ancak iletişim becerilerinin yaş, cinsiyet, aile geliri, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-baba ile geçirilen süre değişkenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. İletişim becerileri alt bölümleri ve maddeleri bağlamında ise annenin öğrenim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın yaşı, değerlendirilen çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ve okul öncesi eğitim alma süresi ilişkili bulunan diğer demografik değişkenlerdir.

Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken grubu odyolojik değişkenlerdir. Buna göre ilişkili olabileceği düşünülen 9 odyolojik değişken incelenmiştir. Yedi değişken iletişim becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Normal işiten çocukların iletişim becerileriyle ilişkili bulunan odyolojik değişkenlerin korelasyon değerleri Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile odyolojik değişkenler arasındaki korelasyonlar

FOİBE- Kontrol listeleri- Alt bölümleri	Aile eğitimi alma sıklığı	Aile eğitimi alma süresi	Tam yaşı (ay)	Kİ sayısı	Kİ öncesi İK kullanım süresi (ay)	Kİ kullanım süresi (ay)	İK ve Kİ toplam kullanım süresi
FOİBE toplam							
Dikkati yöneltme becerileri							
Taklit							
<i>Anlık taklit</i>	.60*	-.56*					
<i>Yönlendirilmiş anlık taklit</i>	.61*	-.64*		.59*	-.58*		-.66*
Sıra alma							
Sohbetin yapısı	.56*						
İletişimsel işlevler							
Sohbetin işlevi							.63*
<i>Konuyu sürdürme</i>					.55*		.55*
<i>Konu bitirme</i>				-.63*	.67**		
<i>Konusal tutarlılık</i>						.56*	.68**

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

Not: FOİBE = Formel olmayan iletişim becerileri envanteri; İK = İşitme kaybı; Kİ = Koklear implant; İC = İşitme cihazı.

Tablo 3.14'ten takip edilebileceği gibi FOİBE toplamı hiçbir değişkenle ilişkili çıkmamıştır. “Dikkati yöneltme” becerileri ile tanı yaşı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.55, p < .05$). Tanı yaşı arttıkça dikkati yöneltme becerilerinin sergilenişi azalmaktadır.

“Taklit” genel toplamı herhangi bir değişken ile ilişkili bulunmamışken anlık taklit ile aile eğitimi alma sıklığı pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .60, p < .05$). Diğer bir ifadeyle aile eğitimi alma sıklığı arttıkça anlık taklitlerin sergilenme sayısı da artmıştır. Yönlendirilmiş anlık taklit koklear implant sayısı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .59, p < .05$). Ayrıca yönlendirilmiş anlık taklit ile aile eğitimi alma sıklığı pozitif yönde ($r = .61, p < .05$); aile eğitimi alma süresi ise negatif yönde ($r = -.61, p < .05$) ilişkili olan değişkenlerdir. Benzer şekilde koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süresi ($r = -.58, p < .05$), işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi ($r = -.66, p < .05$) de yine yönlendirilmiş anlık taklit ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara göre koklear implant sayısı ve aile eğitimi alma sıklığı arttıkça yönlendirilmiş anlık taklitlerin sergileniş sıklığı artmıştır. Ancak aile eğitimi alma süresi, koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süresi ile işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi arttıkça yönlendirilmiş anlık taklitlerin sergileniş sayısı azalmıştır.

“Sıra alma” becerisi hiçbir odyolojik değişkenle ilişkili bulunmamışken “sohbetin yapısı” aile eğitimi alma sıklığı ile pozitif yönde ilişkilidir ($r = .56, p < .05$). Diğer bir deyişle aile eğitimi alma sıklığı arttıkça sohbetin yapısına ilişkin becerilerin sergileniş sayısı da artmıştır. “İletişimsel işlevler” ise herhangi bir odyolojik değişkenle ilişkili bulunmamıştır.

“Sohbetin işlevi”, işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi ile pozitif yönde ilişkili çıkmıştır ($r = .63, p < .05$). Konu sürdürme ile koklear implant öncesi işitme cihazı kullanma süresi ($r = .55, p < .05$) ve işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .55, p < .05$). Konu bitirme; koklear implant sayısı ile negatif yönde ($r = -.63, p < .05$), koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süresi ile pozitif yönde güçlü ilişkili bulunmuştur ($r = .67, p < .01$). Buna göre işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi arttıkça sohbetin işlevi genel toplamı ve konu sürdürme becerilerinin sergileniş sıklığı da artmıştır. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süresi arttıkça ise konu sürdürme ve konu bitirme becerilerinin sergileniş sayısı artmıştır. Koklear implant sayısı arttıkça ise konu bitirme becerilerinin sergilenişi azalmıştır. Konusal tutarlılık ise koklear implant kullanma süresi

ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki gösterirken ($r = .56, p < .05$), işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi ile pozitif yönde güçlü bir ilişki göstermiştir ($r = .68, p < .01$). Diğer bir ifadeyle koklear implant kullanım süresi ile işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi arttıkça konusal tutarlılık becerilerinin sergileniş sayısı da artmıştır.

Özetle FOİBE toplamı ile herhangi bir odyolojik değişkenin ilişkili olmadığı ancak iletişim becerilerinin tanı yaşı, aile eğitimi alma sıklığı ve işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi değişkenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. İletişim becerileri alt bölümlerinin ve/veya maddelerin ise aile eğitimi alma süresi, koklear implant sayısı, koklear implant kullanma süresi, koklear implant öncesi işitme cihazı kullanma süresi ile ilişkili bulunmuştur.

3.2.2.2. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler

Normal işiten çocukların demografik bilgileri FOİBE kapsamında bulunan bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Çocuklara ilişkin on dört demografik değişkene ilişkin veri toplanmıştır ve 8 değişken iletişim becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenlerin korelasyon değerleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile demografik değişkenler arasındaki korelasyonlar

FOİBE- Kontrol listeleri- Alt bölümleri	Cinsiyet^a	Anne öğrenim düzeyi	Anne çalışma durumu	Baba yaşı	Baba öğrenim düzeyi	Baba çalışma durumu	Aile geliri	Babayla birlikte geçirilen süre (saat)
FOİBE toplam		-.64*						.54*
Dikkati yöneltme becerileri								
Taklit			-.61*					.57*
<i>Ertelenmiş taklit</i>		-.54*						.74**
Sıra alma								
<i>Sözel olmayan sıra alma</i>								.60*
<i>Sıralı katılım</i>	.60*					-.58*		
Sohbetin yapısı		-.65*						
İletişimsel işlevler		-.64*						
Sohbetin işlevi		-.73**			-.61*	-.63*	-.58*	.61*
<i>Konu başlatma</i>							-.67**	
<i>Konuyu sürdürme</i>		-.82**				-.63*	-.59*	
<i>İletişim kopukluklarını düzenleme</i>	.76**	-.62*				-.65*		.64*
<i>Konu bitirme</i>				-.71**				
<i>Söylem türleri</i>								.54*

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

^a = Nokta çift serili korelasyon katsayısı.

Tablo 3.15'te belirtildiği üzere FOİBE toplamı, anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde ($r = -.64, p < .05$); babayla birlikte geçirilen süre ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .54, p < .05$). Buna göre FOİBE toplamına ilişkin becerilerin sergileniş sayısı annenin öğrenim düzeyi arttıkça azalırken, babayla geçirilen süre arttıkça artmıştır. “Dikkati yöneltme becerileri” ise herhangi bir değişkenle ilişkili bulunmamıştır.

“Taklit” genel toplamı, anne çalışma durumu ile negatif yönde ilişkili bulunurken ($r = -.61, p < .05$); babayla birlikte geçirilen süreyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .57, p < .05$). Taklidin alt bölümlerinden ertelenmiş taklidin anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde ($r = -.54, p < .05$); babayla birlikte geçirilen süreyle ise pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur ($r = .74, p < .01$). Bu bulgulara göre annenin çalışması durumunda normal işiten çocukların taklit genel toplamına ilişkin sergiledikleri becerilerin sayısı azalırken; babayla birlikte geçirilen süre arttıkça

artmaktadır. Benzer şekilde babayla geçirilen süre arttıkça çocukların ertelenmiş taklit sayıları artmıştır. Ancak anne öğrenim düzeyi arttıkça ertelenmiş taklit sayısı azalmıştır.

“Sıra alma” genel toplamı ile hiçbir değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Sıra almanın alt bölümlerinden sözel olmayan sıra alma ve babayla birlikte geçirilen süre pozitif yönde ilişkili çıkmıştır ($r = .60, p < .05$). Bir diğer ifadeyle babayla geçirilen süre arttıkça sözel olmayan sıra alma sayısı da artmıştır. Sıralı katılım ise cinsiyetle pozitif yönde ($r_{n\check{s}} = .60, p < .05$); baba çalışma durumu ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = -.58, p < .05$). Erkek çocuklar daha fazla sıralı katılım gösterirken, babası çalışan normal işiten çocuklar daha az sıralı katılım göstermişlerdir.

“Sohbetin yapısı” ile anne öğrenim düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = -.65, p < .05$). Benzer şekilde “iletişimsel işlevler” ile de anne öğrenim düzeyi arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur ($r = -.64, p < .05$). Bu bulgulara göre anne öğrenim düzeyi arttıkça sohbet yapısına ilişkin sergilenen becerilerin ve iletişimsel işlevlerin sergilenme sıklığı azalmaktadır.

“Sohbetin işlevi” toplamı, anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur ($r = -.73, p < .01$). Yine sohbetin işlevi toplamı; baba öğrenim düzeyi, baba çalışma durumu ve aile geliri ile de negatif yönde (sırasıyla $r = -.61$; $r = -.63$; $r = -.58$; $p < .05$), babayla birlikte geçirilen süreyle ise pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .61, p < .05$). Buna göre anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve aile geliri arttıkça sohbetin işlevi toplam becerilerinin sergileniş sayısı azalmıştır. Benzer şekilde babası çalışan normal işiten çocuklar çalışmayanlardan daha az sohbetin işlevi toplamına ilişkin beceri sergilemişlerdir. Buna karşılık babayla geçirilen süre arttıkça sohbetin işlevi becerileri sergileniş sayısı artmaktadır.

Sohbetin işlevi alt bölümlerinden konu başlatma ile aile geliri arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r = -.67, p < .01$). Aile geliri arttıkça konu başlatma sayısı azalmıştır. Konu sürdürme; anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde yüksek düzeyde ilişkili bulunurken ($r = -.82, p < .01$), baba çalışma durumu ve aile geliri ile yine negatif yönde ancak orta düzeyde ilişkili bulunmuştur (sırasıyla $r = -.63$; $r = -.59$; $p < .05$). Buna göre anne öğrenim düzeyi, aile geliri arttıkça ve babanın çalışıyor olması halinde konu sürdürme sayısı azalmıştır. İletişim kopukluklarını düzenleme; cinsiyet ile pozitif yönde yüksek düzeyde ($r_{n\check{s}} = .76, p < .01$), anne öğrenim düzeyi ile negatif yönde ($r = -.62, p < .05$), baba çalışma durumu ile negatif yönde ($r = -.65, p < .05$), babayla birlikte geçirilen süreyle ise pozitif yönde ilişkilidir ($r = .64, p < .05$). Diğer bir ifadeyle

erkek çocuklar daha fazla iletişim kopukluklarını düzenleme yapmışlardır. Ayrıca hem kız hem erkek normal işiten çocuklarda anne öğrenim düzeyi arttıkça iletişim kopukluklarını düzenleme sergilenme sayısı artarken babayla birlikte geçirilen süre arttıkça azalmıştır. Babası çalışıyor olan çocuklar ise daha az iletişim kopukluklarını düzenlemişlerdir. Konu bitirme ile babanın yaşı arasında ise negatif yönde güçlü bir ilişki ortaya koyulmuştur ($r = -.71, p < .01$). Baba yaşı arttıkça çocukların konu bitirme becerilerini sergileme sayıları azalmıştır. Son olarak söylem türleri ile babayla birlikte geçirilen süre pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .54, p < .05$). Diğer bir deyişle babayla birlikte geçirilen süre arttıkça söylem türleri sergilenme sayısı artmıştır.

Özetle normal işiten çocukların FOİBE toplamı ile annenin öğrenim düzeyi ve baba ile geçirilen süre ilişkili bulunmuştur. İletişim becerileri ile annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, babanın öğrenim düzeyi, baba ile birlikte geçirilen süre ve aile geliri ilişkili değişkenlerdir. Ayrıca cinsiyet ve babanın yaşı iletişim becerileri alt maddeleri ile ilişkili bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın birinci aşamasında çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri (FOİBE) geliştirilmiştir. İkinci aşamasında ise geliştirilen FOİBE kullanılarak koklear implantlı ve işiten çocukların iletişim becerileri değerlendirilmiş ve karşılıklı olarak incelenmiştir. İkinci aşama doğrultusunda araştırmanın amacı koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve ayrı ayrı iletişim becerileri ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesidir. Bu bölümde araştırmanın ikinci aşaması doğrultusunda bulgular, araştırma soruları dahilinde tartışılmış ve ileride yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Koklear İmplantlı ve Normal İşiten Çocukların İletişim Becerilerinin

Karşılaştırılması

Koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılmasında kullanılan, bu araştırma kapsamında geliştirilen FOİBE'nin genel özellikleri alan yazında yapılan araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılmasında, tutarlılık veya tutarsızlıkların daha iyi anlaşılmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle kısaca hatırlatmak gerekirse FOİBE, çocuklarda işlevsel iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş, verilerin çeşitli bağlamlarda rutin olarak gerçekleştirilen doğal etkileşimlerden alınmasına dayalı formel olmayan bir ölçme aracıdır. FOİBE'de veriler toplanırken ortam, oynanan oyunlar ve/veya oyuncaklarla ilgili herhangi bir standartlaştırma, yapılandırma söz konusu değildir. Çocuklarda istedik iletişim veya dil becerisini ortaya çıkarmayı amaçlayan, yetişkin tarafından sergilenmesi beklenen herhangi bir yönerge veya davranış bulunmamaktadır. Aksine çocukların, katılımcıların, ortamların, etkinliklerin, oyunların, oyuncakların kısacası bağlamların en doğal hali ile gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu bilgilerle birlikte koklear implantlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tartışma araştırma bulguları doğrultusunda verilmiştir. Buna göre FOİBE genel toplamına ilişkin tartışma sunulduktan sonra gruplar arası fark olan bulguların tartışması verilmiş daha sonra ise FOİBE kontrol listeleri sırası takip edilmiştir.

FOİBE genel toplamı: Araştırma sonuçlarına göre koklear implantlı ve normal işiten çocukların formel olmayan iletişim becerileri toplamında gruplar arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Koklear implantlı ve normal işiten çocuklar iletişim becerilerinde

benzer performans sergilemişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde iletişim becerilerini bir bütün olarak ele alan başka çalışmalara rastlanmamıştır. İletişim becerilerinin gelişiminde; yaş, okul öncesi eğitim durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-babayla geçirilen süre önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır (Ching, 2015, s. 345-348; Ching vd., 2013, s. 535-552; Walker, Redfern ve Oleson, 2019, s. 525-542). Bu araştırmada koklear implantlı ve normal işiten çocuk gruplarında; yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne- baba ile geçirilen süre gibi değişkenlerde gruplar arasında fark bulunmamaktadır. Kİ ve Nİ çocukların FOİBE toplamda benzer performans sergilemelerinin iletişim becerileri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bu karıştırıcı değişkenlerin gruplar arasında farklılık göstermemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca işitme kayıplı çocuklarda erken tanı, cihazlandırma, Kİ olma yaşı, Kİ kullanım süresi ve uygun eğitim gibi odyolojik değişkenlerin de dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olduğu belirtilir (Cleary, Dillon ve Pisoni, 2002, s. 91-96; Houston, vd., 2012, s. 448-461; Rudge, 2020, s. 13). Bu araştırmadaki koklear implantlı çocukların sözü geçen odyolojik değişkenlerden olabilecek maksimum düzeyde ve erken dönemde yararlanmaları iletişim becerileri toplamında normal işiten çocuklarla benzer performans sergilemelerinin bir diğer sebebi olarak belirtilebilir.

Taklit: Koklear implantlı ve normal işiten çocukların formel olmayan iletişim becerileri alt boyutlarına göre karşılaştırılmalarında yalnızca taklit becerilerinde gruplar arasında fark belirlenmiştir. Koklear implantlı çocuklar normal işiten çocuklara göre daha fazla taklit becerileri sergilemişlerdir. Alan yazın incelendiğinde koklear implantlı ve normal işiten çocukların taklit becerilerini ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Araştırma bulguları bu araştırma ile benzer yapıda olan Kondaurova, Fagan ve Zheng'in (2020, s. 827-850) araştırmalarıyla tutarlı değildir. Sözü geçen araştırmada koklear implantlı grubun yaş olarak eşleştirilen normal işiten gruptan daha az sayıda taklit becerileri sergiledikleri belirtilmektedir. Kondaurova, Fagan ve Zheng'in (2020, s. 827-850) araştırmalarında anne-çocuk olarak eşleştirilen tüm gruplardan belirli bir ortamda, belirli oyuncaklarla oynamaları istenmiştir. Bu oyunlardan alınan kayıtlar incelenerek çocukların taklit becerileri incelenmiştir. Bu araştırmada ise veriler çocukların günlük yaşamlarında rutin olarak gerçekleştirdikleri çeşitli doğal etkileşimlerden alınmıştır. Araştırmalar arasındaki tutarsızlığın sebebinin verilerin toplanma şekline kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çocukların aşına olmadıkları ortamlarda

değerlendirilmelerinin gerçek performanslarını yansıtmalarını olumsuz etkileyebildiği bilinmektedir (Barkley ve Murphy, 2010, s. 157-173). Ortamların her zamanki oyun oynadıkları yerden farklı olması çocukların doğallıklarını ve dolayısıyla hem oyuna katılımlarını hem de iletişim ve dil becerilerini sergilemelerini etkilemektedir. Rutin olarak gerçekleştirdikleri etkileşimler, oyunlar sırasında ise daha doğal oldukları, dil ve iletişim becerilerini günlük hayatlarında kullandıkları şekli ile sergiledikleri bilinmektedir (Clark, 2007, s. 17-23). Ayrıca araştırma sonuçlarının örtüşmemesinin bir diğer nedeninin ise bu araştırmalardaki Kİ çocukların yaşlarının farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kondaurova, Fagan ve Zheng'in (2020, s. 827-850) araştırmasında Kİ çocukların yaş ortalaması 27,4 ay iken bu araştırmada 54,7 aydır. İşitme kayıplı çocuklar ve koklear implantlı çocukların hem bireysel hem grup hem de aile eğitimlerinde taklit bir öğretim stratejisi olarak hem çocuklara hem de ailelere öğretilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın katılımcıları olan Kİ çocukların yaş ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda alınan aile eğitimi, okul öncesi eğitim gibi eğitim durumlarına bağlı olarak hem çocukların hem de ebeveynlerin taklit becerilerinin kullanımı konusunda daha fazla deneyimli olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca daha öncede belirtildiği gibi araştırmalarda verilerinin toplanma şekline bağlı olarak doğal dil bağlamlarının çocukların daha fazla taklit becerisi sergilemelerine zemin hazırlayıcı olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Gruplar arasında fark olduğu belirlenen taklit becerileri derinlemesine incelendiğinde zamansal sınıflamaya göre anlık taklitte gruplar arasında fark bulunurken, ertelenmiş taklitte gruplar arasında fark bulunmamıştır. Anlık taklit becerileri detaylı incelendiğinde yönlendirilmiş anlık sözel taklit ve yönlendirilmiş anlık sözel olmayan taklit becerilerini Kİ çocuklar normal işiten çocuklardan daha fazla sergilemişlerdir. Ancak alan yazındaki çalışmalarda Kİ çocukların yönlendirilmiş anlık sözel ve yönlendirilmiş anlık sözel olmayan taklitlerde işiten akranlarından daha düşük performanslar sergiledikleri görülmektedir (Wang vd., 2013, s. 1-8; Wang vd., 2020, s. 84-92). Dolayısıyla bu bulgu alan yazınla örtüşmemektedir. Wang ve diğerleri (2013, s. 1-8), Kİ ve normal işiten çocukların anlık sözel taklit becerilerini inceledikleri araştırmalarında 8 ifade belirlenmiştir. Belirlenen bu ifadeler modeller tarafından mutlu ve üzgün olacak şekilde seslendirilmiştir. Çocukların verilen ifadeleri anlamlarından bağımsız bir şekilde, ifadelerin bürünsel özelliklerini taklit etmelerini istemişlerdir. Araştırma sonuçlarında normal işiten çocuklar anlamdan bağımsız bürünsel özellikleri

anlık taklit etmede Kİ çocuklardan daha iyi performans sergilemişlerdir. Araştırmada çocukların taklit becerileri frekansı değil uygunluk derecesi dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Anlık sözel olmayan taklit becerilerini inceleyen Wang ve diğerleri (2020, s. 84-92) ise, Kİ çocukların da yer aldığı işitme kayıplı çocuklar ile normal işiten çocukların aşırı taklit becerilerini incelemişlerdir. Araştırma verileri toplanırken çocuklara bir nesnenin kullanımına ilişkin üç alakasız, bir alakalı eylem gösterilmiştir. Çocuklardan kendilerine gösterilen bu eylemleri taklit etmeleri istenmiştir. Değerlendirme sürecinde çocukların alakasız eylemleri taklit etme dereceleri incelenmiştir. Kİ çocukların taklit becerilerini işiten akranlarıyla karşılaştıran araştırmalarla bu araştırma sonuçlarının farklı çıkmasının temel sebebinin veri toplama şekli farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki araştırmada da araştırma verileri yapılandırılmış ortamlarda, yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla toplanmıştır. Bir diğer farklılık sebebi ise bu araştırmaların temelde amaçları gereği bu araştırmadaki gibi taklit becerilerinin sergileniş sıklığı değil, doğruluk derecesidir. Bu nedenle sözü geçen araştırmalar her ne kadar anlık sözel taklit ve anlık sözel olmayan taklit becerilerini ele almış olsalar da araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile doğrudan karşılaştırılabilir olmadığı düşünülmektedir.

Dikkati yöneltme becerileri: Koklear implantlı ve normal işiten çocukların formel olmayan iletişim becerileri alt boyutlarına göre karşılaştırılmalarında dikkati yöneltme becerilerinde gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Dikkati yöneltme becerileriyle ilgili olarak araştırma sonuçları Kİ çocuklar ile normal işiten çocuklar arasında ortak dikkat becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı (Tasker, Nowakowski ve Schmidt, 2010, s. 509-532), ve her ne kadar işitme kayıplı çocuk grubunun tamamı Kİ olmasa da yarı yapılandırılmış tasklarda gruplar arasında ortak dikkat oluşturma becerisi açısından fark bulunmadığı araştırma sonucuyla uyumludur (MacGowan, Tasker ve Schmidt, 2021, s. 1388-1402). Ancak normal işiten çocukların işitme kayıplı çocuklara göre serbest oyun taskında istatistiksel olarak daha yüksek ortak dikkat oluşturma becerisi sergiledikleri bulgusuyla ise uyumlu değildir (MacGowan, Tasker ve Schmidt, 2021, s. 1388-1402). Görülmektedir ki sözü geçen son araştırma ile araştırma sonuçları hem tutarlı hem de tutarsızdır. Bu durumun öncelikle katılımcı grubunun yalnızca Kİ çocuklardan oluşmuyor olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Dikkatin kontrolünün çoklu duyu organizasyonu ile sağlanabileceği (Quittner vd., 1994, s. 347-353) ve koklear implantın sözlü dil becerilerinin gelişimini desteklediği (Meinzen-Derr vd., 2011, s. 580-

596) göz önünde bulundurulduğunda sözü geçen araştırmadaki koklear implant kullanmayan işitme kayıplı çocukların tutarsızlığın kaynağını oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sözü geçen araştırmada ortak dikkat oluşturma becerisi hem yarı yapılandırılmış tasklarla hem de serbest oyun taskı ile değerlendirilmiştir. Oyunun gidişatı kendi içerisinde serbest olsa da oyuncakların, oyun ortamının yapılandırılmış olması çocukların dikkati yöneltme becerilerini etkilemektedir. Bu araştırmada ise veriler çocukların çeşitli doğal bağlamlarda gerçekleştirdikleri günlük rutin etkileşimlerinden doğal gözlemler yoluyla alınmıştır. Araştırma sonuçları arasındaki tutarsızlığın temel sebebinin verilerin toplanma şeklindeki farklılıkla açıklanabileceği düşünülmektedir.

Sıra alma: Koklear implantlı ve normal işiten çocukların formel olmayan iletişim becerileri alt boyutlarından sıra alma becerilerine göre karşılaştırılmalarında gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Kİ çocukların normal işiten çocuklardan daha az sıralı katılım gösterdikleri ve daha fazla örtüşük katılım gösterdikleri bulguları ile tutarsızdır (Kondaurova vd., 2020, s. 362-373; Tait, De Raeve ve Nikolopoulos, 2007, s. 1605-1611). Daha önce de açıklandığı gibi Kondaurova ve diğerleri (2020, s. 362-373) ortalama 27,5 aylık Kİ ve normal işiten çocukların anneleri ile olan etkileşimlerini yapılandırılmış oyun bağlamında gözlemlemiştir. Bu araştırmada ise çocukların yaş ortalamaları 54,7 aydır ve veriler çeşitli bağlamlardan ebeveyn ve çocukların birlikte yer aldıkları doğal etkileşimlerden toplanmıştır. Çocuklarda sıra alma becerisinin zamanla gelişen beceriler oldukları ve etkileşimlerin doğallığından ve rutin olmasından etkilenebildiği bilinmektedir (Caskey vd., 2011, s. 910-916; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 24). Sözü geçen araştırma ve bu araştırmanın katılımcıları arasında yaş farkı olmasının ve verilerin toplandıkları ortamların farklılaşmasının araştırma bulgularının örtüşmemesini açıklayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının benzerlik göstermemesinin bir diğer sebebinin yine daha önce belirtildiği gibi veri toplama şekline kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. İlgili araştırmada veriler anne-çocuk eşlerinin belirli ortam ve oyuncaklarla oynadıkları oyunlar sırasında yapılan gözlemlerden alınırken bu araştırmada gözlemler doğal ortamlarda, doğal etkileşimlerden alınmıştır. Ortamların, etkileşimlerin doğallığının sıra alma iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde de oldukça önemli bir yer tuttuğunu belirtmek gerekir. Ayrıca Kondaurova ve diğerlerinin (2020, s. 362-373) araştırmasında çocukların sıra alma becerileri Kİ'den sonraki 3. ve 12. ayda incelenmiştir. Kİ kullanım süresinin artması sözlü dil becerilerinin geliştirmesine bağlı olarak sıra alma becerilerini

de olumlu etkilemektedir (Tait, Nikolopoulos ve Lutman, 2007, s. 603-610). Bu araştırmada ise çocukların Kİ kullanım süreleri ortalama 32,29 aydır. Her iki araştırmanın katılımcıları arasındaki koklear implant kullanım süresi farklılığının araştırma sonuçlarının örtüşmemesini açıklayıcı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Tait, De Raeve ve Nikolopoulos (2007, s. 1605-1611) 12 aydan küçük yaşta implant olan çocukların implanttan 6 ay ve 1 yıl sonraki sıra alma becerilerini incelemişlerdir. Her iki ölçümde de normal işiten çocuklar Kİ çocuklardan daha fazla sözel sıra alma becerisi sergilemişlerdir. Ancak gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak 1 yıl sonra anlamlı hale gelmiştir. Araştırma sonuçlarının bu araştırma ile tutarsız olma sebebinin Kİ kullanım süresine bağlı olarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadaki Kİ çocukların Kİ kullanım sürelerinin fazlalığının işitme kayıplı akranları ile aralarındaki farkı azaltmış olabileceği düşünülmektedir.

İletişimsel işlevler: İletişimsel işlevler ile ilgili olarak araştırmanın bulgularında gruplar arasında fark bulunmamıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda ise işitme kayıplı çocukları (Kİ/Nİ) tek grup olarak ele alan çalışmaların olduğu, gruplar arası karşılaştırma yapmaya izin veren çalışmaların bulunmadığı görülmektedir (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Çekirdek, 1997, s. 1-77; Day, 1986, s. 367-385; Genç, Uzuner ve Genç, 2017, s. 355-381). Bu araştırmada gruplar arasında fark olmamasının ise iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğu bildirilen çeşitli değişkenlere ilişkin olarak gruplar arasında fark olmaması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Erken tanı, cihazlandırma, Kİ olma yaşı, Kİ kullanım süresi ile birlikte anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-babayla geçirilen süre gibi değişkenlerin dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli yer tuttukları bildirilmiştir (Ching, 2015, s. 345-348; Ching vd., 2013, s. 535-552; Cleary, Dillion ve Pisoni, 2002, s. 91-96; Houston, vd., 2012, s. 448-461; Meinzen-Derr vd., 2011, s. 580-596; Rudge, 2020, s. 13; Walker, Redfern ve Oleson, 2019, s. 525-542). Bu araştırmada gruplar arasında anne-baba öğrenim düzeyi ve anne- baba ile geçirilen süre değişkenleri ile ilgili fark bulunmadığından daha önce de bahsedilmiştir. Ayrıca Kİ çocuklarda; tanı yaşı (*Ort.* 6.78), Kİ olma yaşı (*Ort.* 20.86), işitme cihazı ve Kİ toplam kullanım süresi (*Ort.* 47.21) gibi değişkenlerin de dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve işiten akranlarıyla benzer olmasına katkıda bulunduğu belirtilebilir.

Sohbetin yapısı: Koklear implantlı ve normal işiten çocukların formel olmayan iletişim becerileri alt boyutlarından sohbetin yapısına göre karşılaştırılmalarında gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Kİ çocukların sohbeti başlatma davranışlarının işiten akranlarıyla benzer olduğu araştırma sonucuyla uyumludur (Most, Shina-August ve Meilijson, 2010, s. 422-437). İlgili araştırmada içerisinde Kİ çocuklarında bulunduğu işitme kayıplı çocuklar ile normal işiten çocukların pragmatik becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri toplanırken yetişkin ve çocuk eşlerine konuşmalarını desteklemek amacıyla belirli oyuncaklar ve materyaller verilmiştir. Belirlenen odada kendi aralarında istedikleri gibi sohbet etmeleri istenmiştir ve 15 dakikalık kayıtlar alınmıştır. Araştırma sonuçları Kİ ve işitme cihazlı çocuklar için tek bir grup olarak verilmiştir. Sonuçlarda işitme kayıplı çocukların genel pragmatik becerilerin tutarlı ve uygun kullanımında işiten akranları kadar ustalaşmış olmadıklarını bildirmekle birlikte sohbetin yapısı ile ilgili olarak işitme kayıplı çocukların sohbeti başlatma davranışlarının işiten akranlarıyla benzer olduğu bilgisi verilmektedir. Araştırmanın verileri daha önce birçok araştırmada da belirtildiği gibi bu araştırmadan farklı olarak belirli bir ortamda belirli oyuncak veya materyallerle yapılan etkinlikler sırasındaki sohbetlerinden alınmıştır. Verilerin toplanma şeklinin farklı olmasına rağmen bu araştırma ile araştırma sonuçları tutarlıdır. İlgili araştırmada katılımcı çocukların yaş ortalamaları 91 ay, Kİ yaşı 30 ay ve Kİ kullanım süresi 61 aydır. Bu araştırmada ise çocukların yaş ortalamaları 54,7 ay, Kİ yaşı 20,86 ay ve Kİ kullanım süresi 32,29 aydır. İletişim becerilerinde olduğu gibi sohbeti başlatma becerileri de işitsel uyarana erken erişim ile Kİ kullanım süresinden etkilenen ve yaşla birlikte gelişen becerilerdir. Çocukların yaşlarının farklılığının, Kİ yaşı ve kullanım süresindeki farklılıklarının veri toplama şekline göre doğabilecek olan potansiyel farkı azaltmış olabileceği düşünülebilir.

Sohbetin işlevi: Bir diğer iletişim becerisi olan sohbetin işlevi becerisi toplamında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak anlamlılık düzeyinin farka yakın çıkması nedeniyle alt bölümlerde karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Sohbetin işlevi alt becerilerinden konusal tutarlılık içerisinde yer alan işaret sıfatlarının kullanımında gruplar arası fark bulunmuştur. Normal işiten çocuklar Kİ çocuklardan daha fazla işaret sıfatları kullanmışlardır. Benzer şekilde bilgi vererek konu bitirmede gruplar arası fark bulunmuştur. Normal işiten çocuklar Kİ çocuklardan daha fazla bilgi vererek konu bitirmişlerdir. Alan yazında Kİ çocuklarda konusal tutarlılık ve konu bitirmeyi inceleyen çalışmalara ulaşılamamıştır. Her ne kadar odyolojik ve

demografik değişkenlere bağlı olarak birçok iletişim becerisinde gruplar arasında bir fark çıkmasa da işaret sıfatlarının kullanımı görece daha gelişkin szlı dil becerisi gerektiren karmaşık dil yapıları arasında gösterilebilir. Ayrıca bu araştırmada dil verilerinin doğal ve çeşitli bağlamlardan alınıyor olması bağlamların gerektirdiği iletişim becerilerinin sergilenmesine izin vermektedir. Bu nedenle gruplar arasındaki işaret sıfatları ve bilgi vererek konu bitirme maddelerinin içerisinde bulunan bağlamin, gerçekleştirilen etkinliklerin bir gereği olarak normal işiten çocuklarda daha fazla ortaya ıkmaş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

İşitme kayıplı (hem koklear implantlı hem de işitme cihazlı) ocuklarda sohbet işlevini normal işiten çocuklarla karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalarda çoğunlukla iletişim bozukluklarının incelendiği görülmektedir (Church, Paatsch ve Toe, 2017, s. 49-68; Fitzpatrick, Squire ve Kay-Raining Bird, 2020, s. 490-504). Bu araştırmada ise iletişim kopukluklarını düzenlemede gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucu, Kİ ocuklarda onarım stratejilerinin kullanımında gruplar arasında normal işiten çocuklar lehine farklılıklar olduğunu bildiren araştırma sonucuyla uyumlu değildir (Church, Paatsch ve Toe, 2017, s. 49-68). Church, Paatsch ve Toe (2017, s. 49-68) araştırmalarında 7-12 yaş arası Kİ ve Nİ ocukların yapılandırılmış bir ortamda kendi aralarında herhangi bir konuda sohbet etmeleri istenmiştir. Sözü geçen araştırmanın katılımcıları okul ağı ocuklarıyken, bu araştırmanın katılımcıları okul öncesi çocuklardır. İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinde normal işiten akranlarına kıyasla daha fazla sorun yaşadıkları düşünüldüğünde yüksek yaş grubu normal işiten çocuklarının daha fazla onarım stratejisi kullanmalarının olası olduğu düşünülmektedir. İletişim becerilerinin Kİ kullanım süresi, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim alma durumu, sıklığı ve süresi ile birlikte anne baba ile geçirilen süre ile orantılı olarak geliştirildiği dikkate alındığında ve bu araştırmadaki çocukların yaşlarının daha küçük olmasına bağlı olarak gruplar arasında işitsel uyarandan fayda sağlamaya ilişkin farkın az olduğu da dikkate alındığında gruplar arasında fark ıkmmaması anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca sözü geçen araştırmada çocukların değerlendirmeleri formel bir araç kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada ise FOİBE kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının örtüşmemesinin kullanılan değerlendirme araçlarının farklılığıyla da açıklanabileceği düşünülmektedir.

4.2. Koklear İmplantlı ve Normal İşiten Çocukların İletişim Becerileri ile İlişkili Değişkenler

Bu bölümde ilk olarak koklear implantlı çocuklarda demografik ve odyolojik değişkenler daha sonra da normal işiten çocuklarda odyolojik değişkenler araştırma bulguları doğrultusunda tartışılmıştır.

4.2.1. Koklear implantlı çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler

Araştırmanın son sorusu çerçevesinde ilk olarak Kİ çocuklarda iletişim becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülen demografik ve odyolojik değişkenler incelenmiştir.

4.2.1.1. Kİ çocuklarda iletişim becerileri ile ilişkili bulunan demografik değişkenler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda demografik değişkenlerle ilişkili bulunan iletişim becerileri tartışılmıştır. Çocuklarda iletişim becerileriyle ilişkili bulunan demografik değişkenler tek başlarına neden sonuç ilişkisi olarak ele alınmak yerine diğer değişkenler ve koşullarla birleştiklerinde aradaki ilişki anlaşılır nitelikte olmaktadır. Bu nedenle ilişkili bulunan değişkenlerin dolaylı olarak etkilendikleri diğer değişkenler ve olası durumların da dikkate alınarak tartışılması önemlidir. Tartışma bu bakış açısıyla demografik değişkenler doğrultusunda bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. FOİBE genel toplamı ile kontrol listelerinden iletişimsel işlevler ve alt maddeleriyle herhangi bir demografik değişken ilişkili bulunmamıştır.

Kİ çocuklarda demografik değişkenlerden yaş ile taklit toplam ve alt bölümleri negatif, konusal tutarlılık ise pozitif ilişkili bulunmuştur. Yaş arttıkça taklit toplam, anlık taklit ve yönlendirilmiş anlık taklit becerilerinin sergileniş sayısı azalmıştır. Kİ çocuklarda taklit becerileri ile ilişkili değişkenleri ele alan çalışmalara ulaşamamıştır. Bu araştırma kapsamında taklit becerileri ile yaş arasındaki ilişkinin çocukların aldıkları aile eğitimleri, çocukların dil gelişimlerinin artması ve büyümeleriyle birlikte anne babaların çocukların dil gelişimleri için nitelikli etkileşim kurma çabalarının azalmış olabileceği ile açıklanabileceği düşünülmektedir. İşitme kayıplı çocukların tanılama ve cihazlandırmadan sonra uygun şekilde eğitime alınmaları esastır. Buna göre işitme kayıplı çocukların bireysel, grup ve aile eğitimlerinde etkileşimi destekleyen yetişkin davranışlarıyla birlikte “dinle-tekrar et” gibi öğretim stratejileri hem çocuklara hem de ailelere öğretilmektedir (Ertürk-Mustul, 2020, s. 75). Çocukların yetişkinleri dinleyerek

yetişkinlerin yönlendirmeleri ile sözcükleri ya da cümleleri tekrar ettikleri bu stratejiyle yönlendirilmiş anlık taklit becerisinin öğretilmesi ve kullanımı desteklenmekte ve kendiliğinden anlık taklit becerilerinin gelişmesine de zemin oluşturmaktadır.

Davranışçı kurama göre dil ediniminin erken dönemlerinden itibaren çocuklar çevrelerindeki bireylerin jest mimiklerini, seslerini, konuşmalarını taklit etmeye çalışmaktadırlar. Bu taklitlerin çevredeki bireyler tarafından pekiştirilmesiyle ise çocuklarda bir koşullanma meydana gelerek daha fazla taklit davranışları sergilenmektedir. Kuram bu şekildeki etkileşimleri bolca deneyimleyen çocukların zamanla dil ve iletişim becerilerinin gelişerek yetkin dil kullanıcılar haline geldiklerini belirtmektedir. Bu anlamda davranışçı kuram dil öğreniminde taklit, pekiştirme, koşullanma ve çevrenin etkin rolüne vurgu yapmaktadır (Bee ve Boyd, 2009, s. 456; Maviş, 2006, s. 32; Senemoğlu, 2018, s. 106). Bu bağlamda çocukları daha küçük yaşlardayken anne ve babaların çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için çocukları daha fazla taklit etmeleri konusunda yönlendirmeleri cesaretlendirmeleri söz konusudur. Yaşla birlikte Kİ kullanım süresinin de artması çocukların sözel dil becerilerindeki gelişmeler çocukların sözel ve sözel olmayan ifadeleri daha doğru bir şekilde sergilemelerine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte anne babalar da daha küçük yaşta çocuklarıyla dinle-tekrar et gibi teknikleri günlük hayatlarında, girdikleri etkileşimlerde, oyunlarda daha fazla kullanırken yaşı artmasına bağlı olarak çocuklardaki dil gelişimiyle birlikte bu tekniklerin ve stratejilerin kullanımına daha az özen göstermeye, daha az etkileşim içerisine girmeye başlamaktadırlar. Bu bilgilerden hareketle yaşı artmasına bağlı olarak hem çocukların kendiliğinden anlık taklit becerilerinin doğal bir şekilde azalması hem de ailelerin çocuklarını taklit etmeleri konusunda yönlendirmelerinin azalmasının belirtilen gerekçelerle açıklanabileceği düşünülmektedir. Konusal tutarlılık ile yaş arasındaki ilişki de benzer şekilde çocuklarda Kİ kullanım süresinin artmasının da etkisiyle dil ve iletişim becerilerinin gelişimine bağlı olarak görece daha karmaşık dilsel becerilerin geliştirilmesiyle açıklanabilir. Çocukların dilsel becerilerindeki artışın sohbetlerde konusal tutarlılığa hizmet eden öğeleri kullanımlarını arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların yaşla birlikte daha uzun süre işitsel ve dilsel girdiye maruz kaldıkları, daha fazla etkileşim deneyimleri yaşadıkları düşünüldüğünde tüm iletişim becerilerinde gelişmeler göstermeleri beklendik bir durum olarak görülmektedir.

Anne öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu ve anneyle birlikte geçirilen zaman Kİ çocuklarda iletişim becerileriyle negatif ilişkili bulunan demografik değişkenlerdendir. Anne öğrenim düzeyi ile çocukların örtüşük katılımları negatif ilişkili bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi arttıkça örtüşük katılım sayıları da azalmıştır. Anne çalışma durumu da ertelenmiş taklit ve sözel olmayan sıra alma ile negatif ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde anneyle geçirilen süre ile sohbetin işlevi genel toplamı, alt bölümlerden konu başlatma ve konusal tutarlılık ta negatif ilişkili bulunmuştur. Buna göre annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukların örtüşük katılımları azalmıştır. Annelerin çalışması halinde ertelenmiş taklit ve sözel olmayan sıra alma davranışları sergileme sayıları azalmıştır. Anneyle geçirilen süre arttıkça sohbet genel toplamı, konu başlatma sayısı ve konusal tutarlılık azalmıştır.

Diğer demografik değişkenlerden babanın yaşı ve babayla birlikte geçirilen süre negatif yönlü ilişki bulunan değişkenlerdendir. Babanın yaşı ile kendiliğinden anlık taklit, konu bitirme negatif ilişkili bulunmuştur. Babayla geçirilen süre ise; sohbetin işlevi genel toplamı, konusal tutarlılık ve söylem türleri ile negatif yönlü ilişkili bulunmuştur. Buna göre babaların yaşı arttıkça kendiliğinden anlık taklit ve konu bitirme sergilenme sayısı azalmıştır. Babayla geçirilen süre arttıkça da konu başlatma, konusal tutarlılık ve söylem türleri sergilenme sayısı azalmıştır. İletişim becerileriyle negatif yönlü bulunan bir diğer demografik değişken de aile geliridir. Aile geliri ertelenmiş taklit, sıra alma ve sözel sıra alma ile negatif ilişkili bulunmuştur. Buna göre; aile geliri arttıkça ertelenmiş taklit, sıra alma ve sözel sıra alma sergileme sayısı azalmıştır.

Tüm bu demografik değişkenler ve iletişim becerileri arasındaki negatif yönlü ilişkilerin tek başlarına değil başka değişkenlerle bir araya geldiklerinde açıklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmacılar çocuklarla geçirilen nitelikli zamanın (Hoff, 2003, s. 1368; Huttenlocher vd., 2007, s. 1062), çocuklara sağlanan dilsel girdinin nitelik ve niceliğinin (Hoff, 2003, s. 1368; Holzinger vd., 2020, s. 1077; Huttenlocher vd., 2007, s. 1062) ve annelerin eğitim durumlarının (Ching, 2015, s. 345-348; Ching vd., 2013, s. 535-552) çocukların dil ve iletişim becerileri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu belirtirler. Sosyal etkileşim kuramı, dil ediniminde çocukların etkileşim içindeki aktif rolünü vurgulamaktadır. Vygotsky, dil ediniminin çocukların çevrelerindeki diğer insanlarla çeşitli etkileşimleri sonucu gerçekleştiğini belirtir (Maviş, 2006, s. 43-50; Topbaş, 2006a, s.70). Yeterli ve nitelikli dilsel girdiye erişimin olmadığı ve/veya etkileşime girebilecekleri yetişkinlerin olmadığı bir çevrede büyüyen çocukların dil

becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşandığı da belirtilmektedir (Bee ve Boyd, 2015, s. 457).

Kİ çocuklarda da benzer şekilde odyolojik faktörlerle birlikte erken dil yaşantısı, nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi, çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması, uygun erken eğitim koşullarının sağlanması gibi faktörlerin dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olduğu belirtilir (Cole, 1992, s. 67; Uzuner, 2003c, s. 100). Buna göre anne çalışma durumu, babanın yaşı, aile geliri, anne ve babayla geçirilen süre demografik değişkenlerinin iletişim becerileriyle ilişkilerinin çocuklarla geçirilen nitelikli zaman, rutin etkileşim ve oyunların nitelik ve niceliği, farklı bağlamlarda çeşitli etkileşim deneyimlerinin sağlanıp sağlanamaması gibi farklı değişkenler ve durumlarla birlikte düşünüldüğün de aradaki negatif ilişkinin açıklanabileceği düşünülmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer ilişki ise anne öğrenim düzeyi ve örtüşük katılım arasındaki negatif ilişkidir. Anne öğrenim düzeyinin artması ile örtüşük katılımın azalması negatif bir ilişki içerisinde olmakla birlikte dil ve iletişim gelişimi açısından pozitif bir durumu vurgulamaktadır. Sacks, Schegloff, Jefferson'ın (1974, s. 696-735) günlük konuşmalar sırasında çoğunlukla sıralı konuşmanın daha fazla örtüşük katılımın daha az miktarda olmasının sohbetin akıcılığı, anlaşılabilirliği için önemli olduğunu belirtirler. Her ne kadar sıralı veya örtüşük katılım içinde bulunan bağlam ve söylem türüne göre belirlense de genel anlamda çocuklarda örtüşük katılımın azalması sohbetin akıcılığını olumlu etkilemektedir. Annelerin öğrenim durumlarının artmasının yine nitelikli zaman geçirme vurgusuyla birlikte çocuklarda iletişim becerilerinin genel gelişimine zemin hazırlamasıyla bağlantılı olarak örtüşük katılımların azalmasının sebebi olarak görülebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan anneler ve çocukları arasında yapılan sohbetlerde anneler tarafından sıralı katılım kurallarının uygulanmaya çalışılmasına bağlı olarak örtüşük katılım sayısının azalmış olabileceği düşünülmektedir.

Kİ'li çocuklarda okul öncesi eğitimi alma süresi ve ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu iletişim becerileriyle pozitif ilişkili bulunan değişkenlerdir. Okulöncesi eğitimi alma süresi dikkati yöneltme becerileri ve ertelenmiş taklit ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça dikkati yöneltme becerilerinin ve ertelenmiş taklit sergilenme sayısı da artmıştır. Benzer şekilde ertelenmiş taklit kendisinden büyük kardeşlerin olması ile de pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Daha önce de bahsedildiği gibi sosyal etkileşim kuramına göre dil çocukların yetişkinler ve akranları ile çeşitli sosyal bağlamlarda kurdukları etkileşimler aracılığıyla gelişmektedir (Maviş, 2006, s. 43-50;

Topbaş, 2006a, s.70). Okul öncesi eğitiminin çocuklara akranlarla ve yetişkinlerle çeşitli etkileşim deneyimleri sağlamasına bağlı olarak çocuklarda dil ve iletişim becerilerini etkilediği kabul edilebilir. Çocukların nitelikli dilsel çevrede iletişim becerilerini daha iyi geliştirdikleri düşünüldüğünde dikkati yöneltme becerilerinin de benzer şekilde nitelikli, yetişkin ve akran etkileşimli, oyun temelli okul öncesi eğitimi alma süresine bağlı olarak daha fazla geliştiği düşünülmektedir. Rogers ve diğerleri (2008, s. 443-447) ertelenmiş takliti, çocukların çevrelerindeki bireylerin davranış ve/veya ifadelerini araya zaman girdikten sonra uygun yer ve zamanda sergilemeleri olarak kısaca tanımlamaktadırlar. Tanımdan yola çıkıldığına nitelikli sosyal etkileşimlerin ertelenmiş taklit gelişimi için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bodrova, Leong ve Cole (2007, s. 214), sosyal etkileşim kuramına göre hayali oyunların her ne kadar oyun kendi içerisinde özgür olsa da birtakım roller ve bu rollere uygun konuşma, davranma gibi kuralları beraberinde getirdiğini belirtirler. Hayali oyunlar çocukların üstlendikleri rollere uygun dil yapıları kullanmalarını ve davranışlar sergilemelerini gerektirmektedir. Bu anlamda bu oyunların ertelenmiş taklit becerisini sergilemek, kullanmak ve deneyimlemek için oldukça uygun olduğu söylenebilir. Kardeşler ve akranlar ile birlikte oynanan oyunların ertelenmiş taklit becerisi geliştirmeye sergilemeye izin verir nitelikte olması da aradaki ilişkiyi açıkladığı düşünülen bir diğer durumdur. Özellikle hayali oyunun zihinde sembolleştirmelere ve rol üstlenmelere olanak vermesine bağlı (Jones, 2007, s. 72-73) olarak ertelenmiş taklit becerilerini de geliştirmesi beklendik bir durumdur.

Bat-Chava ve Martin (2002, s. 73-91) normal işiten çocukların işitme kayıplı kardeşlerinin dil ve sosyal gelişiminde oldukça önemli bir yere sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada kendisinden büyük kardeşlerinin olmasının Kİ çocukların ertelenmiş taklit becerilerinin gelişimine zemin hazırlamış olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde okul öncesi eğitim alma süresinin artması da ayrıca akran etkileşimine bağlı olarak ertelenmiş davranışlarının gelişmesine daha fazla zemin hazırlamış olabileceği düşünülmektedir.

4.2.1.2. Kİ çocuklarda İletişim becerileri ile ilişkili bulunan odyolojik değişkenler

Kİ çocuklarda çeşitli odyolojik değişkenlerle iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. FOİBE genel toplam, taklit toplam, sıra alma ve iletişimsel işlevler herhangi bir odyolojik değişkenle ilişkili bulunmamıştır. İlişkili bulunan değişkenler bütüncül bir bakışla tartışılmıştır.

Odyolojik değişkenlerden aile eğitimi alma sıklığı ile anlık taklit, yönlendirilmiş anlık taklit ve sohbetin yapısı genel toplamı pozitif ilişkili bulunmuştur. Aile eğitimi alma süresi ise anlık taklit ve yönlendirilmiş anlık taklitte ise negatif ilişkili bulunmuştur. Buna göre aile eğitimi alma sıklığı arttıkça anlık taklit, yönlendirilmiş anlık taklit ve sohbetin yapısı genel toplamı becerileri sergileme sayısı artmıştır. Aile eğitimi alma süresi arttıkça ise anlık taklit ve yönlendirilmiş anlık taklit becerisi sergilenme sayısı azalmıştır.

Aile eğitimleri ve ailelere yönelik programları ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl iletişim kuracaklarına, etkileşimlerini nasıl geliştireceklerine yönelik bilgiler sağlayan eğitim hizmetleridir (Movallalı, Dousti ve Abedi-Shapourabadi, 2015, s. 286-290). Daha önce de belirtildiği gibi bu eğitimlerde hem çocuklara hem ailelere çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli teknik ve stratejiler öğretilmektedir. Bu stratejilerden birisi de dinle ve tekrar et olarak kısaca açıklanabilecek olan anlık sözel taklit becerisini geliştirmeye olanak sağlayan stratejidir. Ayrıca bu eğitimler sırasında sözel ifadelere eşlik eden etkinliklere ilişkin olarak da çocukların ebeveynlerini veya öğretmenlerini gözlemleyip sonrasında aynı davranışı sergilemeleri beklenmektedir (Ertürk-Mustul, 2020, s. 75). Aile eğitimi programlarının sıklığının bu stratejinin bolca kullanılmasına, deneyimlenmesine izin vermesine bağlı olarak çocuklarda hem anlık taklit hem de yönlendirilmiş anlık taklit becerisinin sergilenmesini arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişmesiyle birlikte ifadelerin doğruluğu, anlaşılabilirliği artmaktadır. Benzer şekilde zamanla birlikte sözel olmayan ifadelerin de sergileniş şekilleri, uygunlukları gelişmektedir. Aile eğitimi süresinin artması ise çocuklardaki dil ve iletişim becerilerinin gelişimine olanak sağlamasına bağlı olarak yetişkinler tarafından anlık taklit becerileri sergilemeye ilişkin yönlendirmelerinin azalmasıyla birlikte yönlendirilmiş anlık taklit becerilerinin sergileniş sayısının azalması anlaşılabilir bir durumdur. Diğer bir ifadeyle aile eğitimi alma süresinin artmasının çocuklarda hem sözel hem sözel olmayan iletişim becerilerinin genel gelişimine olanak vermesiyle birlikte anlık taklit ve yönlendirilmiş anlık taklit becerilerinin sergilenme sayısını azaltmış olabileceği düşünülebilir.

Ayrıca aile eğitimi programları ailelerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini günlük yaşamlarında desteklemeye yönelik olarak rutin etkileşimler üzerinden planlanan eğitimlerdir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarının iletişim becerilerini desteklerken yaşadıkları sorunlarına hızlı bir şekilde dönüt almalarına olanak sağlamaktadır (Clark,

2007, s. 17-23). Bu eğitimlerin sıklığının hem ailelerin çocukların becerilerini destekleyebilmelerine ilişkin becerilerinin hem de çocukların iletişim becerilerinin gelişimini olumlu anlamda destekleyeceği söylenebilir. Sohbetin yapısı ile aile eğitimi alma sıklığı arasındaki ilişkinin bu bilgilerle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir odyolojik değişken olan tanı yaşı ile dikkati yöneltme becerileri negatif ilişkili bulunmuştur. Tanı yaşı arttıkça dikkati yöneltme becerileri azalmıştır. Araştırma bulgularıyla uyumlu bir şekilde araştırmacılar dil ve iletişim becerileriyle erken tanılama arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Apuzzo ve Yoshinaga-Itano, 1995, s. 124-135; Meinzen-Derr vd., 2011, s. 580-596). Erken tanılama işitsel girdiye erken erişimin sağlanmasına olanak sağlamasına bağlı olarak tüm dil becerilerinde olduğu gibi dikkati yöneltme becerilerinde de önemlidir. Rudge (2020, s. 13) işitme kayıplı çocuklarda işitsel girdiye erken erişim sağlandığında dil ediniminde önemli bir yeri olan ortak dikkat becerilerini kullanma olasılıklarının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda tanı yaşının artması işitsel girdiye erişimi de geciktirmesine bağlı olarak dikkati yöneltme becerilerinin sergileniş sayısının azalmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Kİ çocuklarda işitsel uyarana erişimle ilgili olan odyolojik değişkenler Kİ sayısı, Kİ öncesi İC kullanım süresi, Kİ kullanım süresi, Kİ ve İC toplam kullanım süresidir. Kİ sayısı yönlendirilmiş anlık taklit ile pozitif; konu bitirme ile negatif ilişkili bulunmuştur. Kİ sayısı arttığında yönlendirilmiş anlık taklit becerisi sergileme sayısı artmış; konu bitirme becerisi sergileme sayısı azalmıştır. Kİ öncesi İC kullanım süresi, yönlendirilmiş anlık taklit becerileriyle negatif; konu sürdürme ve konu bitirme ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna göre, Kİ öncesi İC kullanım süresi arttıkça yönlendirilmiş anlık taklit becerisi sergileniş sıklığı azalmış, konu sürdürme ve konu bitirme artmıştır. Kİ kullanım süresi ise konusal tutarlılık ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Kİ kullanım süresi arttıkça konusal tutarlılık artmıştır. İC ve Kİ toplam kullanım süresi ise yönlendirilmiş anlık taklit becerileriyle negatif; sohbetin işlevi genel toplamı, konu sürdürme ve konusal tutarlılıkla pozitif ilişkili bulunmuştur. Buna göre İC ve Kİ toplam kullanım süresi arttıkça yönlendirilmiş anlık taklit becerileri sergilenme sayısı azalmış, sohbetin işlevi genel toplamı, konu sürdürme ve konusal tutarlılığa ilişkin becerilerin sergilenme sayısı artmıştır.

Koklear implant öncesi işime cihazı kullanım süresi ile işitme cihazı ve koklear implant toplam kullanım süresi çocukların işitsel girdiye erişimleri ile ilişkilidir.

Çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişiminin işitsel girdiye maruz kalma ile mümkün olmasına bağlı olarak ilgili değişkenlerdeki sürenin fazlalığı iletişim becerilerinin gelişimini de olumlu anlamda etkilemektedir (Rudge 2020, s. 13). Daha önce de belirtildiği gibi yönlendirilmiş anlık taklit becerileri çocukların ifadelerinin doğruluğunun ve uygunluğunun artmasıyla birlikte azalması beklendik bir durumdur. Davidson ve diğerleri (2019, s. 3620), ikinci Kİ olma yaşının işitsel girdiye erişim sağlamasına bağlı olarak dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Kİ sayısının artması ile yönlendirilmiş anlık taklit becerileri arasındaki pozitif yönlü ilişki de benzer şekilde daha iyi işitsel girdiye erişimle ilişkilendirilerek açıklanabilir.

Kİ öncesi İC kullanım süresi, Kİ kullanım süresi ile İC ve Kİ toplam kullanım süresi değişkenleri işitsel girdiye erişim için önemli değişkenlerdir. Shekari ve diğerleri (2017, s. 5-14), erken yaşlarda işitme cihazı kullanımının dil becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Bu bilgiyi destekler şekilde Tomblin ve diğerleri (2014, s. 403) de cihaz kullanım süresinin dil becerileri için önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde erken koklear implantın da dil gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır (Boons vd., 2012, s. 617-639; Hayes vd., 2009, s. 128-135; Houston vd., 2012, s. 448-461). Tüm bu değişkenlerin işitsel girdiye erişime olanak sağlamalarına bağlı olarak iletişim becerilerini geliştirmeleriyle birlikte sohbetin işlevi becerilerini de geliştirdikleri söylenebilir. Kİ sayısı ile konu bitirme arasındaki negatif yönlü ilişki ise tüm bu bilgilerden hareketle beklenmedik bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Normal işiten çocukların iletişim becerileri ile ilişkili değişkenler

Normal işiten çocuklarda iletişim becerileriyle ilişkili demografik değişkenler Kİ çocuklarda olduğu gibi yine bütüncül bir bakışla tartışılmıştır. FOİBE kontrol listelerinden dikkati yöneltme becerileri herhangi bir değişkenle ilişkili bulunmamıştır.

Normal işiten çocuklarda demografik değişkenlerden; anne öğrenim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, baba yaş, baba öğrenim düzeyi ve aile geliri negatif ilişkili bulunmuştur. Babayla geçirilen süre ise Kİ çocuklardan farklı olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi; FOİBE genel toplamı, ertelenmiş taklit, sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler, sohbetin işlev, konu sürdürme, iletişim kopukluklarının düzenlenmesi ile baba öğrenim düzeyi ise sohbetin işlevi ile negatif yönlü ilişkili

bulunmuştur. Anne çalışma durumu taklit genel toplamı ile, baba çalışma durumu ise; sıralı katılım, sohbetin işlevi, konu sürdürme ve iletişim kopukluklarını düzenleme ile negatif ilişkili bulunmuştur. Babaların yaşı konu bitirme ile negatif ilişkili bulunurken, aile geliri ise; sohbetin işlevi, konu başlatma ve konu sürdürme ile negatif ilişkili bulunmuştur. Buna göre anne öğrenim düzeyi arttıkça, FOİBE genel toplamı, ertelenmiş taklit, sohbetin yapısı, iletişimsel işlevler, sohbetin işlev, konu sürdürme, iletişim kopukluklarının düzenlenmesi sergilenme sayıları azalmıştır. Baba öğrenim düzeyi arttıkça ise sohbetin işlevi genel toplamına ilişkin sergilenen beceri sayısı azalmıştır. Annelerin çalışmaları halinde çocuklarda taklit genel toplamı azalırken, babaların çalışmaları halinde; sıralı katılım, sohbetin işlevi, konu sürdürme ve iletişim kopukluklarını düzenleme becerilerinin sergileniş sayıları azalmıştır. Babaların yaşı arttıkça konu bitirme azalmış, aile geliri arttıkça da sohbetin işlevi, konu başlatma ve konu sürdürme becerileri sergileniş sayıları azalmıştır.

Tüm bu demografik değişkenlerin tek başlarına değil, dilsel çevrenin niteliğine ilişkin diğer durum ve değişkenlerle bir araya geldiklerinde ailelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini etkilenmesine bağlı olarak iletişim becerileriyle negatif ilişki içerisinde oldukları düşünülmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi sosyal etkileşim kuramı çocuklarda iletişim becerilerinin gelişiminde nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi üzerinde vurgu yapmaktadır. Vygotsky çocukların dil ediniminde çocuğa sağlanan nitelikli dilsel çevreyi vurgulayarak çocuğa sağlanan dilin çocuğun dilsel seviyesine uygun ve gelişimini destekleyecek şekilde sunulması gerektiğini bildirmektedir (Bodrova, Leong ve Cole, 2007, s. 29). Her ne kadar normal işiten çocukların işitsel girdiyi almaya ilişkin sorunları olmasa da nitelikli ebeveyn çocuk etkileşimi, çocuğa sağlanan zengin ve çeşitli dilsel deneyimler tüm çocukların dil ve iletişim gelişimleri için oldukça önemlidir (Uzuner, 2003c, s. 100).

Normal işiten çocuklarda babayla geçirilen süre ise iletişim becerileriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Babayla geçirilen süre arttıkça FOİBE genel toplamı, taklit genel toplamı, ertelenmiş taklit, sözel olmayan sıra alma, sohbetin işlevi genel toplamı, iletişim kopukluklarını düzenleme ve söylem türleri sergileme sayıları artmıştır. Babayla birlikte geçirilen sürenin artmasının yine çocuklara farklı dilsel deneyimler sağlanması gibi nitelikli zaman geçirme ile bağlantılı olarak iletişim becerilerinin genel gelişimini olumlu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak hem Kİ hem de normal işiten çocuklarda iletişim becerileriyle ilişkili bulunan değişkenlerin özellikle çocuklara

sağlanan dilsel çevre, nitelikli etkileşime ilişkin diğer durum ve değişkenlerle birlikte ele alınmaları ve aradaki ilişkinin daha doğru yorumlanması için önemlidir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci covid-19 pandemisine denk gelmiştir. Pandemi dönemi nedeniyle araştırma evreninin tam temsili oluşturulamamıştır ve sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır.

4.3. Öneriler

4.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmanın sınırlılığına bağlı olarak daha geniş katılımlı ve temsil gücü yüksek örneklemelerle çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu sayede daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- Alan yazında iletişim becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların çoğunlukla formel ölçme ve değerlendirme yaklaşımına dayalı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirildikleri görülmüştür. Ancak iletişim becerileri söz konusu olduğunda formel olmayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dayalı ölçme araçlarının kullanılmasının çocuklarda hem sürecin hem de sonucun değerlendirilmesine izin vermesi, eğitim programlarının planlanmasında yol gösterici olması gibi nedenlerle önemli oldukları bilinmektedir. Bu nedenlerle hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocuklarda formel olmayan ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Bir önceki öneriyle bağlantılı olarak yapılan çalışmalarda iletişim becerilerinin genellikle bir alt boyutuna odaklanıldığı görülmüştür. İletişim becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine izin veren bu araştırma kapsamında geliştirilen FOİBE'nin hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.
- Yine yapılan çalışmalarda genellikle katılımcıların tek grup olarak ele alındıkları, karşılaştırmalı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle koklear implantlı, işitme cihazlı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırılmasına izin veren çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Önceki öneriyle ilintili olarak bu araştırmada katılımcı yaş aralığı 3,0-5,11 olarak belirlenmiştir. İletişim becerilerinin daha erken ve daha geç yaşlarda karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Eylem araştırmaları, teori ve pratiği bir araya getirerek uygulamada çıkan sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen, işbirlikli çalışmaya dayanan ve öğretmenlerin eğitim süreçlerini gözden geçirerek düzenlemeler yapmalarına izin veren bilimsel araştırma yöntemidir (Uzuner, 2005, s. 1-12). Tüm bu özellikler göz önüne alındığında araştırma kapsamında geliştirilen FOİBE kullanılarak çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan eylem araştırmaları tasarımlarının yapılması önerilmektedir.

4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- FOİBE çocuklarda iletişim becerilerinin beş alt alanına ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu nedenle FOİBE'nin işitme kayıplı çocuklarda olduğu gibi tüm özel gereksinimli çocukların yerleştirilmesinde, eğitim planlarının ve öğretim programlarının yapılmasında, verilen eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesinde uygulamacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.
- FOİBE, verilerin çeşitli doğal bağlamlarda gerçekleşen etkileşimlerden alınması nedeniyle çocukların işlevsel iletişim becerilerinin hızlı bir şekilde değerlendirilmesine izin vermektedir. Bu nedenle uygulamacıların düzenli aralıklarla FOİBE'yi kullanarak çocuklardaki işlevsel iletişim becerilerinin gelişimini takip edebilecekleri düşünülmektedir.
- Ailelerin dahil edildiği ve çocukların gelişimlerine ilişkin önemli bilgilerin verildiği, dönütlerin sağlandığı aile eğitimi programlarında FOİBE kullanılarak eğitim programının planlanabileceği, etkililiğinin incelenebileceği düşünülmektedir.
- İletişim becerileri çocukların akademik gelişim, sosyal gelişim gibi diğer gelişim alanlarıyla yakından ilişkili becerilerdir. Bu ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda FOİBE'nin kullanılmasının uygulamacılara çocukların sözü geçen alanlara ilişkin gelişimleri hakkında önemli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar-Ünalğan, S. ve Ünsal, E.M. (2021). Pragmatik gelişim. E.M. Ünsal ve N.S. Saban-Dülger (Editörler), *Çocuğun dil serüveni: 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri içinde* (s. 159-219). Ankara: Nobel.
- Acar, F.M., Turan, Z., ve Uzuner, Y. (2020). Being the father of a child who is deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 165 (1), 72-113.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 121-127.
- Akın-Bülbül, A. ve Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerilerinin kuramsal temelleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 195-220.
- Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F., Aktürk-Arı, B. (2019). *Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Apuzzo, M.L., and Yoshinaga-Itano, C. (1995). Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16 (2), 124-135.
- Bader, L.A. and Pearce, D.L. (2012). *Bader Reading and Language Inventory* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Barkley, R.A. and Murphy, K.R. (2010). Impairment in occupational functioning and adult ADHD: The predictive utility of executive function (EF) ratings versus EF tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25 (3), 157-173.
- Barr, R. and Hayne, H. (2003). It's not what you know, it's who you know: Older siblings facilitate imitation during infancy. *International Journal of Early Years Education*, 11 (1), 7-21.
- Bat-Chava, Y. and Martin, D. (2002). Sibling relationships for deaf children: The impact of child and family characteristics. *Rehabilitation Psychology*, 47 (1), 73-91.
- Bates, E. (1976). *Language and context the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Beattie, R.G. and Kysela, G.M. (1995). A descriptive study of communicative intensions used by hearing teachers and preschool children with hearing loses. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17 (1), 32-41.
- Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Billingsley, F.F., White, O.R. and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral assessment*, 2 (2), 229-241'den aktaran Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 120.

- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York: Wiley.
- Bloom, L., Rocissano, L. and Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8 (4), 521-552.
- Bodrova, E., Leong, D. J. and Cole, M. (2007). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boons, T., Brokx, J.P.L., Dhooge, I., Frijns, J.H.M., Peeraer, L., Vermeulen, A., Wouters, J., Van Wieringen, A. (2012). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and hearing*, 33 (5), 617-639.
- Bortfeld, H. and Oghalai, J.S. (2018). Joint attention in hearing parent-deaf child and hearing parent-hearing child dyads. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 12 (2), 243-249.
- Brooks, R. and Meltzoff, A.N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8 (6), 535-543.
- Brooks, R., Singleton, J.L. and Meltzoff, A.N. (2019). Enhanced gaze-following behavior in Deaf infants of Deaf parents. *Developmental science*, 23 (2), e12900.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. New York: Norton.
- Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: Pegem.
- Capone, N.C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. B.B. Schulman and N.C. Capone (Eds.), In *Language development foundations, processes and clinical applications* (pp. 1-33). Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Pub.
- Cardon, T.A. and Wilcox, M.J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 654-666.
- Carter, A.K., Dillon, C.M. and Pisoni, D.B. (2002). Imitation of nonwords by hearing impaired children with cochlear implants: Suprasegmental analyses. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16 (8), 619-638.
- Caskey, M., Stephens, B., Tucker, R., Vohr, B. (2011). Importance of parent talk on the development of preterm infant vocalizations. *Pediatrics*, 128 (5), 910-916.
- Chapple, E.D. (1939). Quantitative analysis of the interaction of individuals. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 25 (2), 58-67.

- Ching, T.Y.C. (2015). Is early intervention effective in improving spoken language outcomes of children with congenital hearing loss? *American Journal of Audiology*, 24 (3), 345-348.
- Ching, T.Y.C., Dillon, H., Marnane, V., Hou, S., Day, J., Seeto, M., Crowe, K., Street, L., Thomson, J., Van Buynder, P., Zhang, V., Wong, A., Burns, L., Flynn, C., Cupples, L., Cowan, R.S.C., Leigh, G., Sjahalam-King, J., Yeh, A. (2013). Outcomes of early-and late-identified children at 3 years of age: findings from a prospective population-based study. *Ear Hear*, 34 (5), 535-552.
- Church, A., Paatsch, L. and Toe, D. (2017). Some trouble with repair: Conversations between children with cochlear implants and hearing peers. *Discourse Studies*, 19 (1), 49-68.
- Clancy, P.M., Thompson, S.A., Suzuki, R., Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26 (3), 355-387.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Cleary, M., Dillon, C. and Pisoni, D.B. (2002). Imitation of nonwords by deaf children after cochlear implantation: Preliminary findings. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 111 (5_suppl), 91-96.
- Coggins, T.E. and Carpenter, R.L. (1981). The communicative intention inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication. *Applied Psycholinguistics*, 2 (3), 235-251.
- Coggins, T.E., Olswang, L.B. and Guthrie, J. (1987). Assessing communicative intents in young children: Low structured observation or elicitation tasks? *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52 (1), 44-49.
- Cohen, R.J. and Swerdlik, M.E. (2015). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş*. (Çev Ed: E. Tavşancıl). Ankara: Nobel.
- Cole, E.B. (1992). *Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Cole, E.B. and St Clair-Stokes, J. (1984). Caregiver-child interactive behaviors: A videotape analysis procedure. *Volta Review*, 86 (4), 200-216.
- Curtiss, S., Prutting, C.A. and Lowell, E.L. (1979). Pragmatic and semantic development in young children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 22 (3), 534-552.
- Çekirdek, B. (1997). *İki öğretmen ile okul öncesi dört işitme engelli öğrencinin sınıf ortamında kullandıkları iletişim amaçlarının betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davidson, L.S., Geers, A.E., Uchanski, R.M. and Firszt, J.B. (2019). Effects of early acoustic hearing on speech perception and language for pediatric cochlear implant

- recipients. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62 (9), 3620-3637.
- Day, P.S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19 (5), 367-385.
- De Ruiter, J.P., Mitterer, H. and Enfield, N.J. (2006). Projecting the end of a speaker's turn: A cognitive cornerstone of conversation. *Language*, 82 (3), 515-535.
- Dewart, H. and Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. Nfer-Nelson.
- Dillon, C., Pisoni, D.B., Cleary, M., Carter, A.K. (2004a). Nonword imitation by children with cochlear implants: Consonant analyses. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 130 (5), 587-591.
- Dillon, C.M. and Cleary, M. (2000). Using nonword repetition to study speech production skills in hearing-impaired children with cochlear implants. *Research on Spoken Language Processing Progress Report*, 24, 113-147.
- Dillon, C.M., Burkholder, R.A., Cleary, M., Pisoni, D.B. (2004b). Nonword repetition by children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47 (5), 1103-1116.
- Dillon, C.M., Cleary, M., Pisoni, D.B., Carter, A.K. (2004c). Imitation of nonwords by hearing-impaired children with cochlear implants: Segmental analyses. *Clinical linguistics & phonetics*, 18 (1), 39-55.
- Dore J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-350.
- Duchan, F.S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired Children: Influences from pragmatics. R.R. Kretschmer and L.W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: From conversation to classroom* (pp. 19-41). Iowa: University of Northern Iowa.
- Duncan, S. and Fiske, D.W. (1977). *Face-to-face Interaction: Research, methods and theory*. Oxfordshire: Routledge.
- Easterbrooks, S.R. and Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2004). *Ankara Artikülasyon Testi (AAT)*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Proje Yayınları.
- Eken, N.T. (2008). *4;0 - 6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk-Mustul, E. (2020). Aile eğitiminde farklı yaklaşımlar: Doğal işitsel sözel yöntem ve aile eğitimi uygulamaları. Z. Turan (Ed.), *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi: 0-3 yaş içinde* (s. 64-81). Ankara: Pegem Akademi.

- Farroni, T., Csibra, G., Simion, F., Johnson, M.H. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National academy of sciences*, 99 (14), 9602-9605.
- Fitzpatrick, E., Squires, B. and Kay-Raining Bird, E. (2020). What's that you say? Communication breakdowns and their repairs in children who are deaf or hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25 (4), 490-504.
- Foster, S.H. (1986). Learning discourse topic management in the preschool years. *Journal of Child Language*, 13 (2), 231-250.
- Garrod, S. and Pickering, M.J. (2015). The use of content and timing to predict turn transitions. *Frontiers in Psychology*, 6 (751), 27-38.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 355-381.
- Genç, E., Uzuner Y. ve Genç, T. (2018a). İşitme kayıplı bir çocuğun taklit becerilerinin analizi. *Uluslararası 4. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sunulan bildiri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2018b). İşitme kayıplı bir çocuğun iletişim becerileri analizi. *5. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER) sunulan sözlü bildiri*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2019). İşitme kayıplı bir çocuğun sohbet becerilerinin analizi. *29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri*, Kuşadası: Ege Üniversitesi.
- Girgin, M.C. ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Editörler), *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde (s. 69-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Gleason, J.B. (2005). The development of language: An overview and a preview. J.B. Gleason (Ed.), In *The Development of Language* (pp. 1-39). Boston: Pearson.
- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: Pragmatic language development. *Seminars in Speech and Language*, 33 (4), 297-309.
- Göçer-Şahin, S. (2021). Ölçme araçlarının temel özellikleri: Geçerlik ve kullanışlılık. M.D. Şahin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 99-121). Ankara: Nobel.
- Gratier, M. and Devouche, E. (2011). Imitation and repetition of prosodic contour in vocal interaction at 3 months. *Developmental Psychology*, 47 (1), 67-76.
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E., Parlato-Oliveira, E. (2015). Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants. *Frontiers in Psychology*, 6 (1167), 236-245.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (4. baskı). Ankara: Seçkin.
- Hayes, H., Geers, A.E., Treiman, R. and Moog, J.S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear and Hearing*, 30 (1), 128-135.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.
- Holler, J., Kendrick, K.H., Casillas, M., Levinson, S.C. (2016). *Turn-taking in human communicative interaction*. Lausanne: Frontiers Media.
- Holzinger, D., Dall, M., Sanduvete-Chaves, S., Saldaña, D., Chacón-Moscoso, S., Fellingner, J. (2020). The impact of family environment on language development of children with cochlear implants: A systematic review and meta-analysis. *Ear and Hearing*, 41 (5), 1077-1091.
- Houston, D.M., Stewart, J., Moberly, A., Hollich, G., Miyamoto, R.T. (2012). Word learning in deaf children with cochlear implants: effects of early auditory experience. *Developmental Science*, 15 (3), 448-461.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H.R., Vevea, J.L., Hedges, L.V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43 (5), 1062-1083.
- Ibertsson, T., Willstedt-Svensson, U., Radeborg, K., Sahlén, B. (2008). A methodological contribution to the assessment of nonword repetition-a comparison between children with specific language impairment and hearing-impaired children with hearing aids or cochlear implants. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 33 (4), 168-178.
- Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9 (1), 47-96.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma araştırmalar*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jones, M. (2007). *Çocuk ve oyun* (2. baskı) (Çev: A. Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Jones, S.S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364 (1528), 2325-2335.
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., Uludağ, P. (1974). Peabody Resim Kelime Testi Form B. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6, 129-140.
- Kazak-Berument, S. and Güven, A.G. (2013). Turkish expressive and receptive language test: I. Standardization, reliability and validity study of the receptive vocabulary sub-scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24 (3), 192-201.
- Keenan, E.O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1 (2), 163-183.

- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Koegel, R.L. and Koegel, L.K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, & academic development*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Kondaurova, M.V., Fagan, M.K. and Zheng, Q. (2020). Vocal imitation between mothers and their children with cochlear implants. *Infancy*, 25 (6), 827-850.
- Kondaurova, M.V., Smith, N.A., Zheng, Q., Reed, J., Fagan, M.K. (2020). Vocal turn-taking between mothers and their children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 41 (2), 362-373.
- Lieberman, A.M., Hatrak, M. and Mayberry, R.I. (2014) Learning to look for language: Development of joint attention in young deaf children, *Language Learning and Development*, 10 (1), 19-35.
- Luinge, M.R., Post, W.J., Wit, H.P., Goorhuis-Brouwer, S.M. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (5), 923-940.
- MacGowan, T.L., Tasker, S.L. and Schmidt, L.A. (2021). Differences in established joint attention in hearing-hearing and hearing-deaf mother-child dyads: Associations with social competence, settings, and tasks. *Child Development*, 92 (4), 1388-1402.
- Maviş, İ. (2003). Dil gelişiminin bilişsel temelleri 2: Dil, düşünce ve bellek. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 61-74). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Maviş, İ. (2006). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 31-61). Ankara: Kök.
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development*. (2. baskı). New York: Thomson Delmar Learning.
- McLean, J. and Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. San Diego: Singular Publishing.
- McLoughlin, J.A. and Lewis, R.B. (2005). *Assessing students with special needs*. (6. baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S. and Choo, D.J. (2011) Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 155 (5), 580-596.
- Meltzoff, A.N. (1985). Immediate and deferred imitation in fourteen-and twenty-four-month-old infants. *Child Development*, 56 (1), 62-72.
- Meltzoff, A.N. and Moore, M.K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25 (6), 954-962.

- Meltzoff, A.N. and Moore, M.K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Infant and Child Development*, 6 (3-4), 179-192.
- Mills, G.E. and Gay, L.R., (2019). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (12th ed.). New York, NY: Pearson.
- Moeller, M.P. (1988). Combining formal and informal strategies for language assessment of hearing-impaired children. *Journal Academy of Rehabilitative Audiology*, 21, 73-99.
- Moore, C. and Corkum, V. (1998). Infant gaze following based on eye direction. *British Journal of Developmental Psychology*, 16 (4), 495-503.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C.E., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (3), 283-298.
- Most, T. (2002). The use of repair strategies by children with and without hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33 (2), 112-123.
- Most, T., Shina-August, E. and Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 422-437.
- Movallali, G., Dousti, M. and Abedi-Shapourabadi, S. (2015). The effectiveness of positive parenting program (triple P) on mental health of parents of hearing impaired children. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5 (5), 286-290.
- Mundy, P. and Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, 23 (8-9), 985-997.
- Mundy, P., Fox, N. and Card, J. (2003). EEG coherence, joint attention and language development in the second year. *Developmental Science*, 6 (1), 48-54.
- Notari-Syverson, A. and Losardo, A. (1996). Assessing children's language in meaningful contexts. K.N. Cole, P.S. Dale and D.J. Thal (Eds.), In *Assessment of communication and language* (pp. 257-279). Baltimore: Paul H.
- Oosterhof, A. (2003). *Developing and using classroom assessments*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Orr, C. (1998). Improving oral imitation in preschool children with and without hearing impairment. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 18 (3-4), 97-107.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi*. (Çev: F. Turan ve G. Akoğlu). Ankara: Nobel.
- Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (7th ed.). Boston: Pearson.

- Özyürek, A. (1997). *İşiten bir anneyle birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde konu değiştirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (1986). *Standartlaştırılmış bağıl testler:(modül)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paul, P.V. (2001). *Language and deafness*. (3rd ed.). San Diego: Singular Thomson Learning.
- Pence, K. and Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Pieterse, M., Treloar, R. and Cairns, S. (1996). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. (Çev. Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar). İstanbul: Destek Eğitim Programı Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.
- Plapinger, D. and Kretschmer, R.R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93 (2), 75-87.
- Prezbindowski, A.K., Adamson, L.B. and Lederberg, A.R. (1998). Joint attention in deaf and hearing 22 month-old children and their hearing mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19 (3), 377-387.
- Quittner, A.L., Smith, L.B., Osberger, M.J., Mitchell, T.V., Katz, D.B. (1994). The impact of audition on the development of visual attention. *Psychological Science*, 5 (6), 347-353.
- Retherford, K.S. (1993). *Guide to analysis of language transcripts*. (2nd ed.). Wisconsin: Thinking Publication.
- Rogers, S.J., Young, G.S., Cook, I., Giolzetti, A., Ozonoff, S. (2008). Deferred and immediate imitation in regressive and early onset autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 449-457.
- Roos, C. and Falkman, K.W. (2015). Children's and parents' visuotactile behaviours for getting and sustaining attention in deaf families with deaf infants- 0-18 months. Paper presented at the ICED 2015, the 22nd International Congress on Education of the Deaf, Athens: University of Patras.
- Roth, F.P. and Spekman, N.J. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.
- Rudge, A.M. (2020). *Expressive vocabulary development in very young children who are deaf or hard of hearing*. Unpublished doctoral dissertation. St. Louis, Missouri: Washington University.

- Sachs, J. (1997). Communication development in infancy. J.B. Gleason (Ed.), In *The development of language* (pp. 40-69). Boston: Allyn and Bacon.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Şahlı, A. S. and Belgin, E. (2017). Adaptation, validity, and reliability of the Preschool Language Scale-Fifth Edition (PLS-5) in the Turkish context: The Turkish Preschool Language Scale-5 (TPLS-5). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 98, 143-149.
- Sanders, D.A. (1982). *Aural rehabilitation: A management model*. (2nd ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1994). *Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)*. Ankara: Turkish Psychological Association.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language literacy development in children who are deaf*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (25. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Senju, A. and Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current biology*, 18 (9), 668-671.
- Shekari, E., Nakhshab, M., Valinejad, V., Modarres-Zadeh, A. and Hosseinpour, A. (2017). A systematic review of the effectiveness of early intervention and the role of parents in language development of hearing loss children. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15 (1), 5-14.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, P.E., Bodner-Johnson, B.A. and Gutfreund, M.K. (1992). Interacting with infants with a hearing loss: What can we learn from mothers who are deaf? *Journal of Early Intervention*, 16 (1), 64-78.
- Stephens, J. and Beattie, G.W. (1986). On judging the ends of speaker turns in conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (2), 119-134.
- Stivers, T., Enfield, N.J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., De Ruiter, J.P., Yoon, K.E., Levinson, S.C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106 (26), 10587-10592.
- Stone, P. (1988). *Blueprint for developing conversational competence: A planning/instruction model with detailed scenarios*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Tait, M., De Raeve, L. and Nikolopoulos, T.P. (2007). Deaf children with cochlear implants before the age of 1 year: Comparison of preverbal communication with normally hearing children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71 (10), 1605-1611.

- Tait, M.E., Nikolopoulos, T.P. and Lutman, M.E. (2007). Age at implantation and development of vocal and auditory preverbal skills in implanted deaf children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71 (4), 603-610.
- Tasker, S.L., Nowakowski, M.E. and Schmidt, L.A. (2010). Joint attention and social competence in deaf children with cochlear implants. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22 (5), 509-532.
- Tekindal, S. (2017). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. (6. baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Temel, Z.F., Ersoy, Ö., Avcı, N., Turla A. (2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)*. Ankara: Matsa.
- Tenenbaum, E.J., Sobel, D.M., Sheinkopf, S.J., Malle, B.F., Morgan, J.L. (2015). Attention to the mouth and gaze following in infancy predict language development. *Journal of Child Language*, 42 (6), 1173-1190.
- Toe, D., Beattie, R. and Barr, M. (2007). The development of pragmatic skills in children who are severely and profoundly deaf. *Deafness & Education International*, 9 (2), 101-117.
- Toe, D.M. and Paatsch, L.E. (2013) The conversational skills of school-aged children with cochlear implants, *Cochlear Implants International*, 14 (2), 67-79.
- Tomblin, J.B., Oleson, J.J., Ambrose, S.E., Walker, E. and Moeller, M.P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 140 (5), 403-409.
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 1-22). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Topbaş, S. (2006a). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-31). Ankara: Kök.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2013). *Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Erbaş, D. (2002). *Sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş çocuklarının erken iletişim amaçlarının işlevsel-iletişim yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1334, Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 2.
- Tough, J. (1981), *Talk for teaching and learning*. (2nd ed.). London: Ward Lock Educational.

- Töret, G. ve Özmen, E.R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (03), 51-68.
- Turan, Z. (2006). Doğuştan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları: Gelişimi etkileyen faktörler ve ameliyat öncesi değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 51-58.
- Turan, Z. ve Baş, N. (2019). Koklear implant olma yaşının ve tek heceli kelime ayırt etme testlerine geçiş süresinin yıllar içerisindeki değişimi. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Kuşadası: Ege Üniversitesi.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzuner, Y. (2003a). Dil gelişiminin bilişsel temelleri I: Kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 41-60). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Uzuner, Y. (2003b). Pragmatik gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 145-164). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Uzuner, Y. (2003c). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 209-237). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1797, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 932.
- Walker, E.A., Redfern, A. and Oleson, J.J. (2019). Linear mixed-model analysis to examine longitudinal trajectories in vocabulary depth and breadth in children who are hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62 (3), 525-542.
- Wang, D.J., Trehub, S.E., Volkova, A., Van Lieshout, P. (2013). Child implant users' imitation of happy-and sad-sounding speech. *Frontiers in Psychology*, 4, 351.
- Wang, Z., Zhu, X., Fong, F.T., Meng, J., Wang, H. (2020). Overimitation of children with cochlear implants or hearing aids in comparison with children with normal hearing. *Infants & Young Children*, 33 (1), 84-92.
- Wetherby, A.M. and Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 130-138.

- Wetherby, A.M., Cain, D.H, Yonclas, D.G., Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240-252.
- Wilson, M. and Wilson, T.P. (2005). An oscillator model of the timing of turn-taking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12, 957-968.
- Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2009). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Türkiye standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yont, K.M., Snow, C.E. and Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35, 435-54.
- Zaghlawan, H. (2011). *A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism*. Unpublished doctoral dissertation. Urbana, Illinois: University of Illinois.

EKLER

EK-1 Uzaktan Veri Toplama Kılavuzu

UZAKTAN VERİ TOPLAMA KILAVUZU

ARAŞ. GÖR. ESRA GENÇ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ



"İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi" isimli doktora tez çalışmasının veri toplama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

KIZKANTAN VERİ TOPLAMA KILAVUZU

Sayın Aileler;

Katılmayı kabul etmiş bulunduğunuz bu araştırma Anadolu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Arş. Gör. Esra Genç'in Prof. Dr. Yıldız Uzun'er danışmanlığında yaptığı doktora tez çalışmasıdır. "İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin incelenmesi" konulu doktora tez çalışmasına ilişkin detaylı bilgiler bilgilendirilmiş onam formunda size iletilmiştir.

Araştırmamızın veri toplama süreci uzaktan gerçekleştirilecektir. Veri toplama sürecinde evinize araştırmacı gelmeyecek bunun yerine sizinle sesli veya görüntülü bir şekilde telefonla veya size uygun olan başka yollarla iletişim kuracaktır. Bu aşamada araştırmacı sizinle görüşmeler yapacak ve sizden çocuğunuzla gerçekleştirdiğiniz etkinlikleri kamera veya telefon ile kaydetmenizi isteyecektir. Aşağıda veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Süreçte aklınıza takılan herhangi bir soru olduğunda cep telefonu mmarasından araştırmacıya ulaşabilir ve sorularınızı rahatlıkla sorabilirsiniz.

Araştırmacı
Arş. Gör. Esra GENÇ

1



Veri toplama sürecinde gerçekleştirilen her bir adımdan sonra lütfen aşağıdaki kontrol listesini işaretleyiniz.

☐	Katılımcı Bilgi Formunun doldurulması	/...../.....
☐	Günlük rutinlere ilişkin görüşme yapılması	/...../.....
☐	1. Video çekimlerinin yapılması	/...../.....
☐	Çekim yapılacak cihazın ayarlanması	/...../.....
☐	Çekimin yapılması	/...../.....
☐	Çekimlere ilişkin soruların cevaplanması	/...../.....
☐	2. Video çekimlerinin yapılması	/...../.....
☐	Çekim yapılacak cihazın ayarlanması	/...../.....
☐	Çekimin yapılması	/...../.....
☐	Çekimlere ilişkin soruların cevaplanması	/...../.....
☐	3. Video çekimlerinin yapılması	/...../.....
☐	Çekim yapılacak cihazın ayarlanması	/...../.....
☐	Çekimin yapılması	/...../.....
☐	Çekimlere ilişkin soruların cevaplanması	/...../.....
☐	Çocuğun iletişim becerilerine ilişkin görüşme yapılması	/...../.....

2

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci sıralı bir şekilde gerçekleştirilecektir. Bu sıralama ve veri toplama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda açıklanmıştır.

1

Katılımcı Bilgi Formunun Doldurulması:

Katılımcı bilgi formu çocuğunuz ve sizinle ilgili çeşitli sorular içermektedir.



Bu formu araştırmacı ile telefonla ya da size uygun olan görüntülü görüşme yöntemlerinden birisi aracılığıyla görüşerek uzaktan doldurabilirsiniz. Veya size uygun olan bir yolla (ör. e-posta, elden iletim vb.) ulaştırılmasını isteyerek formu doldurabilirsiniz. Sizden ricamız bu formu eksiksiz bir şekilde doldurmanızdır.

Formda size veya çocuğunuza uygun olmadığını düşündüğünüz kısımları beyarabilirsiniz. Formda sorulanmış ancak çocuğunuzun dil gelişimini etkileyebileceğini ve/veya araştırmacının bilmesi gerektiğini düşündüğünüz herhangi bir şey varsa lütfen açıklama kısmında belirtiniz. Formu doldurduktan sonra lütfen uygun olan bir yolla (ör. e-posta, elden iletim vb.) araştırmacıya ulaştırınız.

Günlük Rutinlere İlişkin Görüşme Yapılması:

Araştırmacı telefon veya görüntülü görüşme yöntemlerinden size uygun olan birisi aracılığıyla (ör. Skype, whatsapp, facetime vb.) sizinle çocuğunuz hakkında bir görüşme gerçekleştirecektir.

Görüşmede amaç sıradan geçirdiğiniz bir haftada çocuğunuzun günlük rutininin neler olduğu, ortalama bir günde neler yaptığını öğrenmektir. Görüşmede size sorulacak olan sorulara görüşme öncesinde bakarak isterseniz araştırmacıdan isteyebilirsiniz. Görüşme araştırmacı tarafından teker teker dinlenilmesi amacıyla kayıt altına alınacaktır. Araştırmacı sizinle yaptığı görüşmeden yola çıkarak çocuğunuzun ait ortalama bir haftalık günlük rutin tablosu oluşturacaktır.

2



3

3

Video Çekimlerinin Yapılması:

Hazırlanan bir haftalık günlük rutin tablosunda araştırmacı ile birlikte karar verdiğiniz etkileşimlerin video çekimi yapılacaktır.

Unutulmalıdır ki etkileşimler bu araştırmada çocuğun sahip olduğu dil becerileri açısından incelenecektir. Çocuğunuzla yaptığınız etkinliklerin, etkileşimlerin ve oynadığınız oyunların doğruluğu, yanlışlığı gibi bir şey söz konusu değildir. Çocuğunuzla etkileşimlerinizde her zaman nasılsanız ve neler yapıyorsanız aynı şekilde olmalısınız.

Video çekimlerinin yapılması aşamasında sizden beklenen 3 önemli adımı yerine getirmenizdir. Her bir video çekiminde bu 3 adımı tamamlamalısınız.



1. ADIM: Çekim yapılacak cihazın hazırlanması

Çekimlere başlamadan önce çekimin yapılacağı cihaz hazırlanmalıdır. Çekimi ortamda olan ancak sizin doğrudan ve rutininizi etkilemeyeceğinden emin olduğunuz birisi yapabilir veya kendi kendinize de yapabilirsiniz. Eğer kendi kendinize çekmeye karar vererseniz çekim cihazını ortama sabitlemeniz gerekmektedir. Eğer var ise el kamerası ile yok ise telefonunuz ile kayıt yapabilirsiniz. Kamera veya telefon için tripo (üç ayak) veya telefon tutucu kullanmanız daha kaliteli görüntü yakalamanızı sağlayacaktır. Videoları çekmek için cihazınız ya da cihaz sabitleme aparatınız yoksa veya her ikisi de yoksa araştırmacıdan isteyebilirsiniz.

4

Video çekimi yaparken daha iyi görüntü elde etmek için dikkat edilmesi gereken noktalar;

- 1) Kamera veya cep telefonu, telefon tutucu, tripi, veya kendi ayarladığınız nesnelerle odayı en geniş açıyla alacak şekilde bir yere sabitlemelidir.
- 2) Eğer cep telefonu kullanılacaksa video kaydı yaparken telefon yatay olarak konumlandırılmalıdır.
- 3) Kamera veya telefon mümkünse ışığı arkasına alacak şekilde konumlandırılmalıdır. Örneğin sizin ve çocuğunuzun yüzü pencereye dönük olurken kamera sizi görecektir. Pencerenin önüne, yanına sabitlenebilir.
- 4) Kamera veya telefonun mikrofonunun kapanmamasına dikkat edilmelidir.
- 5) Daha iyi görüntü alabilmek için çekim yapılacak olan cihazın lensi kuru ve temiz bir bezle silinmelidir.
- 6) Kayıt esnasında sizin ve çocuğunuzun sesinin kayıta dşyulabilmesi önemlidir. Bu nedenle dışardaki ses ve gürültü olabildiğince engellenmelidir.
- 7) Çekim yapılırken kamerasız veya cep telefonunuzun yönü yataydan dikeye veya dikeyden yataya çevrilmemelidir. Kayda cihaz hangi yönde bulundu ise o şekilde devam edilmelidir.
- 8) Video çekimlerinizi ortamda olan bir başkası yapıyor ise cihazı sabitlemeden, elinde tutarak hareketli bir şekilde çekim yapabilir. Örneğin etkileşim sırasında çocuğunuz ve siz başka bir odaya gidiyorsanız kamera da sizi görecektir. Çekim diğer odaya geçebilir.

2. ADIM: Çekimin yapılması

Kamera kaydını başlatınız. Tarihi ve saati kaç olduğunuz söyleyiniz. Çekim yapılacak ortamı göstermek için kamerayla etrafınızı (bir kez kendi etrafınızda dölerek) çekiniz. Sonra kamerayı sizi ve çocuğunuzun görecektir şekilde yerleştiriniz ve etkinliklerinizi her zamanki gibi gerçekleştiriniz. Etkinlik sırasında çocuğunuzun yüzünü ve sizin yüzünüzü mümkün olduğunca kameraya dölük olmasına dikkat ediniz. Cihazınızın kayıt yapıp yapmadığından emin olmadığınız zamanlarda kalkanp kontrol etmekten çekinmeyiniz.

Etkinliğiniz bittğinde ya da etkileşimlerin tıkanmış, çocuğunuzun sıkıldığını, uykusu geldiğini düşündüğünüzde tekrar saati söyleyiniz ve kaydı bitirerek kamerayı



5

3. ADIM: Çekime ilişkin soruların cevaplanması

Video çekimi bittikten sonra kayda aldığınız etkinliklerle ilgili olarak aşağıdaki soruları cevaplama çalışınız. Sorulara ilişkin cevaplarınızı kamera kaydını tekrar başlatarak veya cep telefonunuz ile ses kaydı yaparak kaydetmelisiniz.

Ses kaydını veya kamera kaydını başlatınız. Tarihi ve saatin kaç olduğunu söyleyiniz. Önce soruyu okuyup ardından cevabı veriniz. Diğer soruya geçiniz.

Sorular;

1. Çocuğunuzun davranışları her zamanki gibi miydi? Farklılıklar var mıydı? Varsa sizce neden?
2. Her zaman böyle mi etkileşiminiz veya oynarsınız?
3. Neden bu etkinliği gerçekleştirdiniz veya oyunu oynadınız?
4. Neden bu nesneleri veya oyuncuları kullandınız?
5. Oyundan oynama zamanı geçiyorsunuz?

Çocuğın İletişim Becerilerine İlişkin Görtişme Yapılması:

Araştırmacı ile birlikte karar verilen tüm etkinliklerin çekimi bittirildikten sonra araştırmacı sizle son bir görtişme daha yapacaktır.

Bu görtişme yine telefona veya görüntülü görtişme yöntemlerinden size uygun olan herhangi biriyle yapılacaktır. Bu görtişmede ise çocuğunuzun iletişim becerilerine ilişkin hazırlanmış görtişme soruları kullanılacaktır. Dilerseniz görtişme öncesinde bu soruları da görebilirsiniz. Görtişme kayıt altına alınacaktır.



Kamera kayıtlarını ve varsa ses kayıtlarını araştırmacıya iletiniz. Eğer kendi kayıt cihazınızı (kamera, telefon) kullandıysanız kayıtları araştırmacının size iletildiği depolama aracına aktarınız.

6

EK-2 Günlük Rutin Örnek Tablosu

GÜNLÜK RUTİN BELİRLEME TABLOSU

[illegible]

EK-3 Pilot Çalışma Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU: PİLOT ÇALIŞMA

Sayın aileler,

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Arş. Gör. Esra Genç'in Prof. Dr. Yıldız Uzuner danışmanlığında yürüttüğü "İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi" isimli doktora tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, 3-6 yaş arasındaki işitme kayıplı koklear implant kullanıcısı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin araştırma kapsamında geliştirilecek olan formel olmayan iletişim becerileri envanteri kullanılarak, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma başlamadan önce geliştirilen ölçme araçlarının, veri toplama sürecinin ve analizinin işleyişinin sınanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Pilot çalışma olarak adlandırılan bu aşamada ilk olarak ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Daha sonra ailelerle birlikte belirlenen zamanlarda işitme kaybı ve herhangi bir gelişimsel geriliği bulunmayan çocukların çeşitli bağlamlarda doğal etkileşimlerde sergiledikleri iletişim becerileri video kamera ile kaydedilecektir. Üç farklı etkileşimin video kamera ile kaydedilmesi planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarından eğitim ve uygulama çalışmalarında faydalanılması beklenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma sürecinde herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

İlişikteki katılımcı bilgi formunda çocuğunuz ve anne-babaya ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorulara vereceğiniz içten cevaplar çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Araştırmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda bilgileri verilen araştırmacı veya danışman ile iletişime geçebilirsiniz.

Danışman
Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Araştırmacı
Arş. Gör. Esra GENÇ

Yukarıda okuduğum bilgiler doğrultusunda yapılacak olan çalışmaya çocuğum ile birlikte katılmayı kabul ediyorum.

İmza:

Ad-Soyad:

Tarih:

EK-4 Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 17.06.2022

Protokol No: 332475

Tarih: 24.06.2022



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi ve İşitme Kayıplı ve Normal İşiten Çocukların İletişim Becerilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
TEZ YAZARI:	Esra GENÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim 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. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Haydan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın aileler,

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi'nde görev yapmakta olan Arş. Gör. Esra Genç'in Prof. Dr. Yıldız Uzuner danışmanlığında yürüttüğü "İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi" isimli doktora tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, 3-6 yaş arasındaki koklear implant kullanıcısı ve normal işiten çocukların iletişim becerilerinin araştırma kapsamında geliştirilecek olan "Formel Olmayan İletişim Becerileri Envanteri" kullanılarak, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında ilk olarak ebeveynlerle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Daha sonra ailelerle birlikte belirlenen zamanlarda çocukların doğal etkileşimlerde sergiledikleri iletişim becerileri video kamera ile kaydedilecektir. Yaklaşık 20-30 dakikalık, 3-4 etkileşimin video kamera ile kaydedilmesi planlanmaktadır. Araştırma sonuçlarından eğitim ve uygulama çalışmalarında faydalanılması beklenmektedir.

Uzaktan veri toplanması gereğince araştırmacı katılımcıların evlerine gitmeyecek bunun yerine sesli veya görüntülü bir şekilde telefonla veya ailelere uygun olan başka yollarla iletişim kuracaktır. Video kayıtlarının yapılması aşamasında araştırmacı, aileler ile iletişim halinde olup gerekli destek ve yardımı sağlayacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma kapsamında çekilen videolar araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacak, kimsenin izlemesine izin verilmeyecek ve herhangi bir yerde yayınlanmayacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma sürecinde herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmaya ilişkin herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda bilgileri verilen araştırmacı veya danışman ile iletişime geçebilirsiniz.

Danışman
Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Araştırmacı
Arş. Gör. Esra GENÇ

Yukarıda okuduğum bilgiler doğrultusunda yapılacak olan çalışmaya çocuğum ile birlikte katılmayı kabul ediyorum.

İmza:
Tarih:
Ad-Soyad:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Esra GENÇ

Doğum Yeri ve Yılı:

E-Posta:

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- **Lisans** 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği
- **Yüksek Lisans** 2016 Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşitme Engelliler Öğretmenliği
- **İşitme Engelliler Öğretmeni** 2012-2013 Uzmanlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- **Araştırma görevlisi** 2013 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Özel Eğitim Bölümü/İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
- **Araştırma görevlisi** 2013 Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşitme Engelliler Öğretmenliği (35. Madde ile görevlendirme)

Birim Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Projelerde Yaptığı Görevler:

- Özel Eğitim Öğretmenleri için Etik İlkeleri Geliştirme Projesi, Yürütücü: Sezgin Vuran, Araştırmacı: Halil Öztürk, Nagihan Baş, Şerife Yücesoy-Özkan, Gülден Bozkuş-Genç, Esra Genç, Neslişah Sıkıcıkoğlu, 04/09.2019-20/09.2020 (Ulusal).

Eserler

A. Kitaplar:

- Apaydın, F., Vuran, S., Yücesoy-Özkan, Ş., Bozkuş-Genç, G., Öztürk, H., Ömür, N., Şahin, V., Yıldız, G., Baş, N., Genç, E. Özdemir, O., Koç, E., Kömürcü-Taştan, S., Olçay, S., Kayhan, N., Düzkantar, A., Esler-Korkmaz, H., İlik, Ş., Konuk-Er, R., Melekoğlu, M., Erbaş, D., Akın-Korhan, E., Akçamete, G., Çakıroğlu, D., Öztürk-Başpınar, N., Kurnaz, A., Altunay, B., Maden, H. (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için etik ilkeler kılavuzu*. Ankara: Vize Akademik.

B. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 355-381., Doi: 10.21565

C. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

- Genç, E., Uzuner Y. ve Genç, T. (2018). İşitme kayıplı bir çocuğun taklit becerilerinin analizi. *Uluslararası 4. Çocuk Gelişimi Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2018). İşitme kayıplı bir çocuğun iletişim becerileri analizi. *5th International Eurasian Educational Research Congress*'de sunulan sözlü bildiri, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Genç, T., Genç, E. ve Doğan, M. (2018). Koklear implant kullanan çocukların dil ve bilişsel süreçlerini ele alan araştırmaların incelenmesi. *5th International Eurasian Educational Research Congress*'de sunulan sözlü bildiri, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner Y. ve Genç, T. (2015). İşitme engelli bir çocuğun söz öncesi dönem iletişimsel becerilerinin değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Genç, E. ve Uzuner, Y. (2017). Formel olmayan dil envanterlerinin incelenmesi: İçerik analizi. *4th International Eurasian Educational Research Congress*'de sunulan sözlü bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Genç, E. and Gurgur H. (2017). An investigation on the studies of the social skills of the students with special needs receiving education in the inclusive classes in Turkey: Meta synthesis study. *26th International Congress on Educational Sciences*'de sunulan sözlü bildiri, Antalya.

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler

- Genç, T., Genç, E., İçyüz, R. ve Doğan, M. (2019). Koklear implantlı çocuklarda dil ve biliş: Görgül çalışmaların incelenmesi. *29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Kuşadası: Ege Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2019). İşitme kayıplı bir çocuğun sohbet becerilerinin analizi. *29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Kuşadası: Ege Üniversitesi.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2016). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.