

# İşitme Kayıplı Çocuklarda Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşımla Sürdürülen Bir Aile Eğitimi Çalışmasının İncelenmesi

Zerrin TURAN\*

## Öz

İşitme kayıplı çocuklara verilen erken dönem eğitimlerin çocuğun gelişimine yaptığı katkılar bilinmektedir. Erken dönemde çocuğun ailesine verilen eğitimlerin incelenmesi, aile eğitimi programlarının geliştirilmesine ve sunulan eğitimlerin kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle erken dönem aile eğitimi programlarını inceleyen çalışmaların artması önemlidir. Bu çalışmada işitme kayıplı bir çocuk ve ailesiyle sürdürülen erken dönem aile eğitimi seanslarının, seans amaçlarını ve bu amaçların seans akışı içinde nasıl gerçekleştirildiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma vaka çalışması olarak desenlenmiştir. Eğitimlerin video kayıtları, yansıtılmalı günlük, seans planları ve planların değerlendirilmeleri veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik için uzun süreli veri toplanmış, veriler arasındaki tutarlılık, ayrıntılı betimleme ve iki farklı uzmanın verileri değerlendirilmesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları aile eğitimi seans amaçlarının anne-çocuk etkileşimi, etkileşim sırasında ortaya çıkan dil fırsatlarını değerlendirme, oyun çeşitleri, annenin oyun becerilerini geliştirme, çocuğun dinleme becerilerini geliştirme ve çocuğun disiplini temaları üzerinde odaklaştığını göstermektedir. Anneden günlük yaşamına dair alınan bilgiler, eğitim seansları sırasında edinilen gözlemler, dil gelişimine ilişkin kabul edilen işitsel-sözel kuramsal çerçeve, eğitim amaçlarının oluşturulmasında etkili görülmüştür.

## Anahtar Kelimeler

İşitme Kayıplı Çocuklar, Aile Merkezli Eğitim, İşitsel Sözel İletişim Yaklaşımı, Nitel Çalışma, Vaka Çalışması.

\* Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM), Öğretim Üyesi.

**Yrd. Doç. Dr. Zerrin TURAN**

Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Kampüsü,

İÇEM

26470, Tepebaşı, Eskişehir.

Tel: 90 222 335 0581 (dahili 1612)

Elektronik Posta: zturan@anadolu.edu.tr

**Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler**

- Turan, Z.** (2009). Ailede ruh sağlığı. Y. Uzuner (Ed.), *Çocuk ruh sağlığı ve kişilerarası iletişim becerileri* içinde (s. 71-85). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kosaner, J., Anderson, I., **Turan, Z.**, & Deibl, M. (2009). The use of ESRT in fitting children with cochlear implants. *The Journal of International Advanced Otolology*, 5(1), 70-79.
- Turan, Z.** (2008). Normal işiten erişkinler & işitme engelli çocuklarda ASSR ile elde edilen tahmini işitme eşiği seviyelerinin ABR & saf ses odiyometre elde edilen eşik seviyeleriyle karşılaştırılması. *Gülhane Tıp Dergisi*, 50(3), 190-195.
- 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), 51-59.
- Turan, Z.** (2002). Engelli çocukların aile eğitimi. A. S. Türküm (Ed.), *Anne-baba eğitimi* içinde (s. 147-166). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

# İşitme Kayıplı Çocuklarda Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşımla Sürdürülen Bir Aile Eğitimi Çalışmasının İncelenmesi

*Zerrin TURAN*

Günümüzde işitme kayıplı çocukların dil edinebilmesi için erken teşhis ve cihazlandırma yanında cihazlandırma sonrası eğitimin de önemli olduğu tartışmasız kabul edilmektedir. Erken müdahalenin önemi uzun yıllardan beri anlaşılmış olup (Calderon ve Naidu, 1998; Childress, 2004; Watkin ve ark., 2007) cihazlandırma sonrası erken eğitim uygulamaları ülkemizde hem özel rehabilitasyon merkezlerinde hem de üniversitelere bağlı eğitim ve araştırma merkezlerinde sürdürülmektedir.

Bütün alanlarda olduğu gibi erken özel eğitim alanı da başlangıcından bugüne kadar aynı kalmamış, uygulama ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak zaman içinde değişimlere uğramıştır. 1970 ve 1980'lerdeki erken özel eğitim uygulamalarında benimsenen yaklaşım, eğitimcinin çocukla doğrudan çalışarak dil ve konuşma becerilerini çocuğa yapılandırılmış eğitim seanslarında öğretmeye çalışması ve anne-babaların bu teknikleri evde uygulaması yönündeydi. Çocuk merkezli olarak adlandırılan bu yaklaşımlarda anne-babalar aile eğitimi seanslarına gözlemci olarak katılmaktadırlar. Aileler evde yapacakları çalışmalarını eğitimciyi izleyerek öğrenmekte, eğitimci tarafından hazırlanan yapılandırılmış planları evde uygulamaktadırlar (Dunst, 2002; Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007; Mahoney, 2009).

1980'lerin sonlarından itibaren çocuk merkezli yaklaşımda anne-babalara verilen rol tartışılmaya başlanmış, anne-babaların çocuklarının eğitiminde daha aktif ve katılımcı bir rol almasının gerekliliği öne sür-

rülmüştür (Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1988; Kaiser ve Hancock, 2003; Mahoney; 2009; Mahoney ve Wheedan, 1997; Mahoney ve Wiggers, 2007).

Aile merkezli olarak adlandırılan bu yaklaşımla birlikte erken eğitim önemli değişikliklere uğramıştır. Amaçlanan hala çocuğun dil ve konuşmaya ilişkin becerilerini geliştirmektir. Aile ve eğitimcilerin bir araya gelme nedeni çocuktur. Ancak bu becerilerin çocuğa kazandırılmasında eğitimcinin anne-baba ile çalışarak, anne-babanın öğretme becerilerini geliştirmesi, eğitimcinin sadece çocukla çalışarak çocuğun dil becerilerini geliştirmeye çalışmasının önüne geçmiştir. Aile merkezli olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre aile ile işbirliği oluşturarak, ailenin kuvvetli yönlerini desteklemek ve çocuklarının eğitimi ile ilgili yapabilirliklerini artırmak, sadece çocukla çalışarak belirli becerilerin çocuğa öğretilmesinden daha önemli görülmektedir (Brown ve Nott, 2005; Childress, 2004; DesJardin, 2006; DesJardin, Eisenberg ve Hodapp, 2006; Hintermair, 2006; Mahoney, 2009).

Aile merkezli bakış açısı teorik temellerini Vygotsky'nin çalışmalarından almaktadır (Brown ve Nott, 2005). Vygotsky gelişimde üç önemli konuyu açıklığa kavuşturmuştur (Vygotsky, 1986). Bunlardan ilki çocuğun erken dönem gelişiminin kendi kültürel grubu, özellikle ailesi içinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Gelişim büyümenin gerçekleştiği topluluk içinde çocuğun, bu topluluğun etkinlik ve uygulamalarına katılımıyla oluşur (Brown ve Nott). Gelişimi, çocuğun dış dünyayla etkileşerek özümlediği ve uyum sağladığı içsel bir süreç olarak gören Piaget'nin aksine Vygotsky, çocuğun topluluğu oluşturan diğer üyelerle birlikte yer aldığı aktivitelere katılımına daha fazla ağırlık vermektedir. Bu bakış açısına göre gelişimde odak nokta, bir birey olarak çocuk değil, bağlam içindeki çocuktur (Brown ve Nott). Vygotsky tarafından tartışılan ikinci önerme öğrenme deneyimlerinin, daha tecrübeli bir birey, genellikle anne-baba veya bakım sağlayan yetişkinle girilen etkileşim sonucu oluştuğu görüşüdür. Üçüncü olarak Vygotsky "yakınsal gelişim alanı" kavramını ortaya koyar. Yakınsal gelişim alanı çocuğun kendi başına yapabileceği şeylerle, yetişkin veya öğretmenin yardımıyla yapabileceği şeyler arasındaki gelişimsel fark olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle etkili bir öğrenme için yetişkin çocuğun yapabildiği ve kavradığı becerilerin hemen üzerinde hedefler belirlemelidir. Böyle bir durumda yetişkinin görevleri çocuğun var olan gelişim düzeyini saptama, gelişimde bir sonraki basamağı bilme, çocuğun günlük yaşantı içindeki de-

neyimlerini, ilgilerini, yapabilirliklerini, motivasyonu ve gelişimini bir üst basamağa çıkarmakta kullanabileceği etkili öğretim teknikleri olarak sıralanabilir (Brown ve Nott; Childress, 2004; Cole ve Flexer, 2007; Dunst, 2002; Evans ve Robinsshaw, 2000).

Benzer eğilimlerin çocuğun dil edinimine ilişkin kuramlarda da özellikle 1970 ve 1980'li yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalar bu dönemde çocuğun dil edinme hızını etkileyen etkileşim özelliklerini belirlemek amacıyla anne/baba-bebek etkileşimine odaklanmıştır (Bruner, 1982; Cross, 1977; deVillier ve deVillier, 1978; Snow, 1984; Stern, 1977). Etkileşimde odaklanılan konuların büyük bölümü yetişkinin konuşma konularını kontrol etmesi, çocuğun iletişim davranışlarını genişletmesi ve dilin kullanımı konusunda yapılan yönlendirmelerden oluşmaktadır. Yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilerin değerlendirilmesiyle birlikte, aileyi yaşamının ilk yıllarında çocuğun öğrenmesinde bağlamı oluşturan aktiviteleri sağlayan ve aile üyelerini de çocuğun ilk eğitimcileri olarak gören gelişim ve dil edinimi yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Gene bu dönemde işitme kayıplı çocuklarla anne-babaları arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmalara da başlanmıştır (Bloom ve Lahey, 1978; Clark, 1978; French 1971; Kretschmer ve Kretschmer, 1982).

Anne-baba-çocuk etkileşimini değerlendiren çalışmaların işitme kayıplı çocukların eğitimi alanına yaptığı iki önemli katkıdan söz etmek mümkündür. İlk olarak işiten çocuk-anne-baba arasındaki etkileşimi gerçekleştiren özellikler saptanabilmiştir. İkinci olarak da anne-baba-çocuk etkileşimine dayanan etkin eğitim teknikleri belirlenebilmiştir (Brich-Rasmussen, 1988; Clark, 1981; Harisson, 1980). Yapılan çalışmalar ailelerin günlük rutinler içinde çocukla olan etkileşimlerinin, çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesi için gerekli olan bağlamı ve bağlam içinde dil öğrenme olanaklarını sağladığını göstermektedir (Calderon ve Naidu, 1998; Carney, 1996; Cole, 1992; DesJardin ve ark., 2006; Snow, 1984, Stern, 1977). Anne-baba-çocuk etkileşimini zenginleştirmeye yönelik eğitim çalışmaları hem aile merkezli yaklaşımın temel felsefesini gerçekleştirmekte, hem de dil gelişimi fırsatlarını arttırmaktadır (Evans ve Robinsshaw, 2000; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham ve Coyle, 2008; Hintermair, 2006; Jackson, Traub ve Turnbull, 2008; Watkin ve ark., 2007; White, 2006).

## **Anne-Baba-Çocuk Etkileşiminde İletişim Becerilerini Geliştiren Özellikler**

Aile bağlamı içinde erken dönem çocuk gelişimine odaklanan çalışmalar, işiten çocuklar ve aileleri arasındaki etkileşimin önemli özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedirler. Bu özellikler konuşma dilini edinmesi istenen işitme kayıplı çocuklar için de önemli görülmektedir (Calderon ve Naidu, 1998; Carney, 1996; Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007).

**Ortak ilgi:** 1970'lerin sonundan başlayarak anne-çocuk etkileşimindeki rutinlerin çocuğun erken dönem dil gelişimindeki önemine vurgu yapılmaya başlanmıştır (Bruner 1982). Bruner erken rutinlerde gözlenen ortak ilginin öğrenmenin temelini oluşturduğunu söylemektedir. Dil öğrenmede ortak ilginin rolü 1980'lerde Tomasello ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bir dizi çalışma ile ortaya konmuştur (Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello ve Todd, 1983). Bu çalışmalara göre 12. ayda gözlenen ortak ilgi sıklığı, çocukların 18. aydaki kelime haznelerinin genişliği ile bağlantılıdır. Sonraki çalışmalardan elde edilen bulgular da bu sonuçları desteklemiştir (Baldwin, 1995; Saxon, 1997).

Ortak ilginin anne tarafından nasıl sağlandığını inceleyen çalışmalar, çocuğun yaşına göre annenin kullandığı stratejilerin değiştiğini göstermektedir. Anneler ortak ilgiyi sağlamak için hem çocuğun ilgisini takip etmekte, hem de zaman zaman yönlendirmelerde bulunmaktadır (Cole, 1992; Cross, 1977; Gallaway ve Richards, 1994; Saxon, 1997).

Bu bilgiler ışığında aile merkezli erken eğitimde ailelerle çalışan eğitimcinin ortak ilgi sağlamaya dönük çalışmalara önem vermesi, ortak ilgi sağlama ve sürdürme stratejilerini aileye aktarması beklenmektedir (Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007).

**Çocuğa Karşı Duyarlılık:** Anne-babanın çocuğa ilişkin duyarlılığının çocuğun tüm gelişim alanlarında özellikle duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkisi bilinmektedir. Son yıllarda anne-babanın çocuğa karşı duyarlılığının çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkilerini bildiren çalışmalar da alanda artış göstermektedir. Bornstein (1989), duyarlılığı, annenin çocuğun araştırmacı ve iletişimsel davranışlarına verdiği tutarlı, uyarıcı ve uygun karşılıklar olarak tanımlamaktadır. İlk bir yaş içinde gözlenen anne duyarlılık seviyesiyle, çocuğun 1.5-2. yaşta ulaştığı kelime-cümlecik anlama seviyesi ve kelime haznesinin genişliği arasında ilişki olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Tamis-LeMonda,

Bornstein ve Baumwell, 2001) Dil gelişiminde önemli dönemler olarak bilinen ilk kelime taklitleri, anlamlı ilk kelimeler, ilk 50 kelime, kelime birleştirme ve geçmiş hakkında konuşurken kullanılan dil incelendiğinde, anne duyarlılığı ile bu beş önemli dönemecin kazanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Tamis-LeMonda ve ark. 2001). Annenin kullandığı olumlamlar, tanımlamlar, ses taklitleri, genişletme ve soruların çocuğun ilerideki dil gelişimine ilişkin önemli ipuçları verdiği Tamis-LeMonda ve arkadaşları tarafından belirtilmektedir.

Normal işiten çocuklarla anneleri arasında gözlenen, dil edinimini kolaylaştıran ve zenginleştiren bu özellikler işitme kayıplı çocukların dil ediniminde de önemlidir. Bu nedenle aileye bu yönde destek verilmesi, eğitim amaçlarından biri olarak belirlenmelidir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007).

**Çocuğa Yöneltilen Konuşma:** Çocuğa yöneltilen konuşma, yetişkinlerin, özellikle anne-babaların çocukla konuşurken kullandıkları bir dizi iletişim davranışını tanımlar. Bu tür konuşmaya “annece” veya “bebek konuşması” da denilmektedir. Çocuğa yöneltilen konuşmanın özelliklerine bakıldığında, daha yavaş konuşma, seste abartılı müzikalite, kısa ve basit cümleler, burada ve şimdi olan olaylar, nesnelere ilişkili konuşma, daha çok nesne merkezli, bağlamdan daha fazla yararlanan, daha fazla tekrar, daha çok soru ve emir kipinin kullanıldığı bir yapı olduğu görülmektedir (Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Owens, 2001).

Kuramcılar bu tür konuşmanın çocuğun dil gelişiminde hangi özellikleri desteklediği konusunda çeşitli açıklamalar öne sürmektedirler. Bu açıklamalara göre çocuğa yöneltilen konuşma çocuğun sınırlı söyleşi ve sınırlı işleme yeterliliğini destekler, aynı zamanda çocuğun dikkatini sürdürmede önemli bir rol oynar (Owens, 2001).

Konuşmanın bu özelliği işitme kayıplı çocuklar için de önem kazanmaktadır. İşitme kaybı ne kadar ağır olursa olsun, işitme kayıplı çocuklar sesin ritmi, süresi, müzikalitesi gibi parçalar üstü özelliklerini işitme cihazları ile algılayabilmektedir (Clark, 2007).

**Konuşmanın Miktarı:** Etkileşim içinde çocuk ne kadar çok konuşma duyarsa ileride geliştireceği dil de o kadar zenginleşir. Mantıksal açıdan çok doğru olan bu önerme, yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Gallaway ve Richards, 1994; Hart ve Risley, 1995). Yemek yedirme, banyo yaptırma ve oyun gibi etkinlikler sırasında çocuklarıyla daha çok konuşan annelerin çocuklarıyla, bu etkinlikler sırasında çocuklarıyla-

la daha az konuşan annelerin çocukları arasında, bu çocuklar 3 yaşına geldiğinde kelime haznesi ve diğer dil alanlarında farklılık olduğu gözlenmiştir (Hart ve Risley). Bu durum annenin eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesinden etkilenmemektedir. Bununla birlikte anne tarafından çocuğa yöneltilen konuşmalar bağlam içinde yer aldığı takdirde çocuk için anlam taşımakta ve dil gelişimine katkıda bulunmaktadır (Galloway ve Richards; Hart ve Risley). Sadece nicelik değil konuşmanın anlamı ve bağlam içindeki yeri de önemli görülmektedir.

Normal işiten bebekler için önemli olan bu fırsatlar işitme kayıplı çocuklar için de büyük önem taşımaktadır (Clark, 2007; Cole, 1992; Estabrooks, 2007). Bu nedenle aile eğitimlerinde üzerinde durulması gereken diğer bir nokta çocuğa çok miktarda anlamlı dil girdisinin sağlanmasıdır. İşitme kayıplı çocuklar da işiten çocuklar gibi kendilerine sağlanan dil girdisi yoluyla dil gelişimini gerçekleştirmektedirler (Cole ve Flexer, 2007; Estabrooks; Tüfekçioğlu, 1998a)

**Günlük Rutinler ve Yaşantılar:** Günlük rutinler ve yaşantılar dil edimi için anlamlı bir bağlam sağlamaktadırlar (Childress, 2004; Clark, 2007; Dunst ve ark., 2001).

Dunst ve arkadaşları (2001) 11 kategoride günlük rutinler içinde yer alan 50 etkinliğin aile yaşantısı içinde öğrenmeyi en çok teşvik eden yaşantılar olduğunu belirtmektedirler. Bunların başlıcaları “aile rutinleri, çocuğun bakım rutinleri, çocuğun rutinleri, sosyalleşme aktiviteleri, aile ritüelleri ve kutlamaları, fiziksel oyunlar, okuma-yazma aktiviteleri, oyun ve eğlence aktiviteleri” olarak tanımlanmaktadır.

Günlük yaşantılar, işitme kayıplılar da dahil olmak üzere bütün çocuklar için zengin öğrenme olanakları sağlamaktadır. Bu aktiviteler işitme kayıplı çocukların dil gelişimi için ihtiyaçları olan tekrarlı dil kullanımını aynı veya benzer bağlam içinde sağlayarak çocuğun bilişsel çabasını azaltır ve öğrenme sürecini kolaylaştırır. Bu yaşantıların bazıları bütün çocuklarda ortaktır bazıları ise aileden aileye farklılık gösterir. Bu nedenle eğitimcinin ailenin yaşamı içinde yer alan aktiviteleri öğrenerek bunları eğitim çalışmalarının bir parçası haline getirmesi gereklidir (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007; Estabrooks, 2007).

### **Anne-Baba-Çocuk Etkileşimine Dayalı Eğitim Yaklaşımları**

1990’lı yıllarda başlamak üzere anne-baba-çocuk etkileşimini kullanarak çocukların dil ve diğer alanlarda gelişimlerini sağlamaya yönelik eği-



timlerin ilkeleri ve uygulama prensipleri alan yazında ağırlıklı olarak yer almaya başlamıştır. Bu tip yaklaşımlar “rastlantısal öğrenme” (incidental learning), “ortam yoluyla öğrenme”, “duyarlı etkileşim” (milieu teaching) gibi adlarla 1970’lerden bu yana gelişmektedir. Son yıllarda etkileşim temeline dayalı yaklaşımlar genelde “doğal öğretme yaklaşımları” (naturalistic approaches) olarak adlandırılmaktadır. Her yaklaşım birbirinden farklı olmakla birlikte ortak özellikleri dil edinimi için anlamlı sohbeti, anne-babanın çocuğa karşı duyarlılığını (çocuğun ilgisini izleme, model olma, dili genişletme), çevrenin öğrenmeye uygun bir şekilde düzenlenmesini ve günlük yaşantıları dili öğrenmek için bağlam olarak kabul etmeleridir (Childress, 2004; Dunst, 2002; Dunst ve ark., 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Mahoney, 2009; Özdemir, 2008)

Yapılan çalışmalar anne-babaların doğal öğretme yöntemlerini etkili biçimde uygulayabildiklerini (Kaiser ve Hancock, 2003), doğal yaklaşımların dil gelişimini sağlamakta etkin olduğunu (Clark, 2007) göstermektedir.

Her ailenin çocuğuyla olan etkileşiminde kendine has özelliklerini dikkate alarak, günlük yaşam içinde çocuk için zengin bir öğrenme bağlamı yaratmayı ve bu bağlam içinde ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını değerlendirmeyi ailelerin kavramasını amaçlayan doğal işitsel sözel yaklaşımlarda her aileye verilen, çocuğa dil öğretmeye yönelik standart planlardan, dil öğretmeye yönelik “reçetelerden” söz edilemez (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Bunun yerine amaçlanan ailenin günün her saatinde, her çocuk için var olan öğrenme fırsatlarına karşı ailenin farkındalığını arttırmaktır. Böylece, işitme kayıplı çocuğun işitme kaybından dolayı kaçırdığı dil öğrenme fırsatlarını yeniden yaratmak yoluyla, doğal iletişim içinde dil gelişimi için önemli olan ortak ilgi sağlamayı, çocuğa karşı duyarlı olmayı, çocuğa yöneltilen konuşmanın kalitesi ve miktarını çoğaltmayı ve anlamlı dil girdisi vermeyi öğrenebileceklerdir (Brown ve Nott; Cole, 1992; Cole ve Flexer; Zaidman-Zait ve Young, 2008). Bu anlamda eğitim süreci içinde eğitimcinin rolü, bu becerilerin aile tarafından öğrenilmesini sağlamaya dönük olarak değişmiştir.

Brown ve Nott (2005) önerdikleri aile merkezli modelde çocuğun işitme kaybı nedeniyle engellenen dil öğrenme yaşantılarını, günlük yaşam içinde işitme kalıntısını kullanmayı öğrenerek arttırmayı hedeflemektedirler. Günümüz işitme teknolojisinde görülen gelişmeler (dijital işitme cihazları, koklear implantlar) ve yenidoğan tarama programlarıyla işitme kay-

bının doğumdan sonraki ilk bir kaç ay içinde teşhis edilerek cihazlandırmanın sağlanabildiğini ve bu sayede, sözel dil ediniminde en büyük zorluğu yaşayan çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklarda da normal işiten çocuklarla aileleri arasındaki etkileşim biçimlerinin oluşturulabileceğini ileri süren Brown ve Nott, aile eğitiminde değişen eğitim amaçlarını ve eğitimcinin rolünü tanımlamaktadırlar. Buna göre işitme kayıplı çocuk normal işiten çocuklarda olduğu gibi diğerleriyle birlikte olma, bir şeyler yapma isteğine bağlı olarak dikkatini toplamaya, dinlemeye ve anlamaya yönlendirilebilir. Anne-baba-çocuk arasındaki etkileşim önerilen modelin çekirdeğidir. Kurulan ilişki karşılıklı olarak tarafları etkiler, duyarlı ve dinamik bir yapısı vardır. Anne-baba-çocuk etkileşimi konuşma dilini geliştirmek için gerekli bağlam ve motivasyonu sağlar. Çocuk, etkileşime aktif olarak katıldığında ve katılımı desteklendiğinde konuşma dilini öğrenir. Aktif katılım ve yapılan etkinliğe yoğunlaşma çocuğun doğal bağlamda dili öğrenebilmesi için gerekli motivasyonu sağlamaktadır. Öğrenme ihtiyacı diğerleriyle girilen anlamlı etkileşimde yer alma isteği ile motive edilir. Benzer görüşler diğer çalışmalarda da ileri sürülmektedir (örn. Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Tüfekçioğlu, 1998a)

Eğitimler bu bakış açısı temelinde şekillendirildiğinde eğitim amaçları ve eğitimde eğitimcinin rolü geleneksel aile eğitimlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Eğitimcinin rolü çocuğa dil kalıplarını öğretmek değil, anne-baba-çocuk etkileşimine yoğunlaşarak, bu etkileşimi desteklemek, zenginleştirmek ve güçlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için eğitimci eğitim ortamını hazırlar, anne-baba-çocuk etkileşimini gözler, aileyi dinler, değerlendirir ve uygun yanıtlar verir. Her eğitim seansının belirlenmiş bir amacı ve planı vardır. Eğitim ortamı amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir. Eğitimci aileden günlük yaşantıları, rutinleri hakkında bilgi edinir; çocukla etkileşimlerini izleyerek etkileşim hakkında fikir sahibi olur; gözlem ve bilgilerine dayanarak hem ailenin etkileşim biçimini hem de çocuğun gelişimini değerlendirerek eğitim için planlarını oluşturur (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007).

İşitme engellilerin erken dönem aile eğitiminde kuramsal düzeyde bu ilkeler kabul edilmekle birlikte, eğitim uygulamalarında bir merkezden diğerine farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıklar sözel eğitimin kendi içindeki kuramsal farklılıklarından olduğu kadar, aile merkezli uygulamaların yorumlama farklılıklarından dolayı da ortaya çıkabilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007).

## Türkiye’de Durum

Türkiye’de yenidoğan işitme taramasının yaygınlaşması ile birlikte erken dönem aile eğitimine olan ihtiyacın giderek arttığı gözlenmektedir. Bununla birlikte alan yazına bakıldığında işitme kayıplı çocukların erken dönem aile eğitimi konusunda yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda ailelerin beklenti ve gereksinimlerinin belirlendiği (Akçamete ve Kargın, 1996; Gökcan, 1987) ve işitme engelli çocuklara uygulanan aile eğitimi programlarının etkililiğinin saptandığı görülmektedir (Akçamete ve Kargın, 1995; Doğan, 1995; Kargın, 2004). Oysa aile eğitimi uygulamaları incelenen bu alanların yanı sıra, hem aile hem de çocuk için sağlanan yararı oluşturan pek çok etkeni içerisinde barındırmaktadır. Uygulama çalışmalarının incelenerek bu etkenlerin saptanması, bunların uygulamada kullanımının belirlenmesi ile birlikte alanda sürdürülen uygulamaların tartışılabileceği ve uygulamaya yönelik standartların oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada işitme kayıplı çocuklarla sürdürülen aile eğitimlerinde uygulama sürecine ilişkin bilgi vermek amaçlanmıştır. Uygulamada aile eğitimi seanslarının nasıl oluşturulduğu ve sürdürüldüğünün incelenmesi alanda çalışan uzmanların (uygulamacı veya araştırmacı) bakış açılarını zenginleştirebilir, alana bilgi ve kuramın uygulamaya aktarılması ile ilgili katkıda bulunabilir.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı işitme kayıplı çocuğu olan bir aile ile yapılan aile eğitiminde, seans amaçlarını ve bu amaçların seans akışı içinde nasıl gerçekleştirildiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Seans amaçları nelerdir?
2. Seanslardaki amaçların seçilme nedenleri nelerdir?
3. Seans amaçları aileye nasıl aktarılmaktadır?
4. Seans amaçlarına göre gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
5. Her seansın akışı nasıl gerçekleştirilmiştir?
6. Her seansın akışı seans amaçlarıyla nasıl ilişkilendirilmiştir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, uygulama sürecinin incelenerek uygulanmanın nasıl gerçekleştirildiği konusunda bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmanın nitel veri toplama ve analiz tekniklerini içeren vaka çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

Vaka çalışmalarında, uygulamanın amaca uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediği, programın uygulama kurallarıyla tutarlı olup olmadığı, programın nasıl işlediği ve programın beklentileri karşılayıp karşılamadığı saptanmaya çalışılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca, programın nasıl ve ne şekilde uygulandığının incelenmesi, programın betimlenmesi, programın işleyişine ilişkin gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılması, uygulamaya ilişkin olası sorunların belirlenmesi, sorunların nedenlerinin incelenmesi ve sorunların çözümlenmesi hedeflendiğinde, bu araştırma modeli yararlı bulunmaktadır. Program uygulama süresince gerçekleşen durumlar uzun sürede ve yoğun bir şekilde toplanan verilerle rapor edilmektedir (Bogdan ve Biklen; Yıldırım ve Şimşek).

Araştırma amacı açısından düşünüldüğünde bu desen kapsamlı ve derinlemesine veri sağlayarak değerlendirme, yorumlama ve tartışmaya olanak sağlamaktadır.

### Katılımcılar

Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (İÇEM) aile eğitimi programına devam eden bir anne ve işitme kayıplı oğlu bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

Çocuğun adı okuduğunuz bu yazıda katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla değiştirilerek kullanılmaktadır.

**Katılımcı Anne ve Çocuğun Seçilme Kriterleri:** Araştırmaya başlamadan önce işitme kaybı bir yaşından önce teşhis edilmiş, cihazlandırılmış, aile eğitimine henüz başlamamış, işitme kaybına ek bir problemi olmayan bir çocuk ve ailesi ile çalışılması planlanmıştır.

İşitme kaybı erken teşhis edilen, cihazlandırılan ve hemen eğitime başlanan işitme kayıplı çocukların, işitme kaybına ek başka bir problemi yoksa konuşma dilini geliştirebilecekleri kaynaklarda belirtilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992; Estabrooks, 2007;

Yoshinago-Itano, 1998). Cihazlandırma ile başlayan aile eğitimleri yardımıyla, dil edinimi için kritik dönem olan hayatın ilk yıllarında işitme kalıntısı kullanılarak dil girdisi sağlanmış olmaktadır (Calderon ve Naidu, 1998; Yoshinago-Itano). Bu nedenle İÇEM aile eğitimi programına devam eden ailelerin listesi taranarak kritere uygun çocuklar belirlenmiş, ilk seansa geldiklerinde ailelere araştırma amacı açıklanarak böyle bir çalışmada yer almak isteyip istemedikleri, katılmayı kabul ettikleri takdirde seanslara düzenli devam edip edemeyecekleri sorulmuştur. Çalışmaya katılmayı ve seanslara düzenli devam etmeyi kabul eden ilk aile ile çalışma başlamıştır.

**Anne:** Anne 24 yaşında ev hanımıdır. İlk 5 seans süresince anne eşinden ayrı, kendi anne ve babası ile birlikte yaşamaktadır. Bu nedenle baba eğitimlere katılmamıştır. 6. seansta anne eşinin yanına geri dönmüş olmakla birlikte, baba eğitime katılmamış, kendisiyle seans sonunda kısa bir görüşme yapılmıştır. Seansların birine dede, bir diğerine anneanne, anne ile birlikte katılmışlardır. Dede ve anneanne de çocuğun bakımı ve eğitimiyle ilgilenmektedirler. Anne ilkokul mezunudur. Kendine ait bir geliri olmayıp, ailesinin yardımıyla yaşamını sürdürmektedir. Aile alt gelir düzeyi grubundandır. Her seans için merkeze şehir dışından günü birlik gelip, geri dönmektedirler.

**Çocuk:** Ali çalışmanın başladığı tarihte bir yaş dört aylıktır. İşitme kaybı yedi aylıkken (Ocak 2007) başka bir merkezde teşhis edilerek, cihaz önerilmiştir. Bununla birlikte aile önerilen cihazları almamış, çocuğun sorunlarının devam etmesi üzerine ise çocuk 11 aylıkken merkezimize müracaat etmiştir. Mayıs 2007'de işitme testleri yapılan Ali'ye kaybına uygun iki adet işitme cihazı önerilmiştir. Aile cihazları çocuk bir yaş iki aylıkken (Ağustos 2007) temin edebilmiştir. Cihazı aldıktan sonra da gerek olmadığını düşünerek eğitime gelmemişler, ancak cihaz kullanımında büyük problem yaşadıkları için cihazları aldıktan iki ay sonra merkezi arayarak eğitim için randevu almışlardır (Eylül 2007).

Mayıs 2007'de yapılan ABR, TEOAE ve akustik empedans test sonuçlarına göre Ali'nin işitme kaybı çok ileri derecededir. Araştırma öncesi psikolojik değerlendirme amacıyla uygulanan Denver II Gelişimsel Tarama Testi (Ekim, 2007) sonuçları dil dışında diğer gelişim alanlarının yaşına uygun seyrettiğini göstermektedir. Bununla birlikte aşırı hareketlilik ve yoğun disiplin problemleri olduğu değerlendirmeyi yapan psikolog tarafından rapor edilmektedir.

## İÇEM'de Uygulanan Aile Eğitimi Modeli ve Süreci

Bu çalışmada uygulanan aile eğitimi modeli ve süreci İÇEM'de aile eğitimi programına devam eden ve 0-3 yaş arası çocuğu olan tüm ailelere uygulanmaktadır. Aile eğitimleri merkezde sürdürülür. Aileler ayda bir kez merkeze gelerek eğitime katılırlar. Cihazlandırma ile birlikte eğitim süreci başlar. Çocuğun eğitimi ve bakımıyla ilgilenen yetişkinler çocukla birlikte eğitime alınırlar. Aile eğitimi seanslarının sorumluluğunu alan eğitimciler işitme engelliler öğretmeni veya okulda çalışan odyologlardır. Aile eğitimciler lisans veya yüksek lisans düzeyinde işitme kayıplı çocukların eğitimi ve gelişimine dair eğitim almışlardır. Ayrıca kendi başlarına aile eğitimi seansı hazırlama ve yürütme sorumluluğunu almadan önce 1-2 yıl deneyimli bir aile eğitimci ile birlikte eğitimlere girerek uygulama deneyimi kazanmışlardır.

Aile eğitimleri 45 dakika-bir saat sürer. Eğitim süresince aileye çocuğa dil girdisi sağlamak amacıyla yapabilecekleri oyunlar, farklı çalışmalar gösterilerek çocukla etkileşimlerini geliştirmek üzere önerilerde bulunulur. Ailenin çocukla etkileşimi izlenerek değerlendirilir. Ailenin çocuğa ilişkin sorunlarını çözmesine yardımcı olmaya çalışılır. Bu çerçevede içinde olmak üzere araştırmaya katılan eğitimciler ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

**Araştırma Süresince Uygulamayı Yürüten Eğitimciler:** Eğitim seanslarına iki eğitimci katılmıştır. Eğitimcilerden biri çalışmanın yazarıdır. Aile eğitimi seansların planlanması ve sürdürülmesi yazarın sorumluluğundadır. Yazar 20 yıldan bu yana odyoloji ve işitme kayıplı bebeklerin aile eğitimi alanında çalışmaktadır.

Eğitimlere katılan diğer eğitimci, eğitimler süresince çocukla oyun kurmak, yazar anne ile bilgi alışverişinde bulunurken çocukla ilgilenmek ve eğitim süresince akışın sürdürülmesinde diğer eğitimciye yardımcı olmakla sorumludur. Farklı eğitimlere yardımcı olarak iki farklı İÇEM çalışanı katılmıştır. Katılımcılardan biri odyometrist olarak görev yapmaktadır. Bu katılımcı okul öncesi çocuklara uygulanan işitme testlerinde ve aile eğitimlerinde yardımcı eğitmen olarak görev almaktadır. İkinci eğitimci odyoloji alanında çalışmakta ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Eğitimlerde hizmet içi eğitiminin bir parçası olarak yer almaktadır. İleride kendisinin de eğitimci olarak aile eğitimlerinde rol alması beklenmektedir.

**Araştırmada Kullanılan Eğitim Odası:** Eğitimler İÇEM Odyoloji kliniklerinde iki farklı odada sürdürülmüştür. Odyolojik değerlendirme ve aile eğitimi amaçlı kullanılan bu odalar akustik olarak düzenlenmiştir. Yerde halı, pencerelerde perde ve duvarlarda yankılanmayı engelleyici panolar bulunmaktadır. Her iki oda da aydınlık ve geniştir. Hem eğitimciler hem de aile yerde yumuşak minderlerde oturmakta, oyunlar yerde oynanmaktadır. Yerde oyun kurulması hem çocukların gündelik hayatlarına uygun olması, hem de küçük çocuklarla yerde oyunun daha rahat olması nedeniyle tercih edilmektedir. Bu sayede oyuncaklar ve çocuğun hareket alanı sınırlanmamaktadır. Resim 1 ve 2 eğitimlerin sürdürüldüğü odaları göstermektedir.



**Resim 1**

*Aile Eğitimi Odası*



**Resim 2**

*Odyoloji ve Aile Eğitimi Odası*

**Araştırma Sürecinde Eğitim Hazırlıkları:** Eğitimciler anne ve çocuk gelmeden önce eğitim odasını hazırlamaktadırlar. Yere oyun için serilen örtü ve minderlerden başka seansta oynanması planlanan oyuncaklar da hazırlanarak eğitimcilerin oturacakları yerin yakınına yerleştirilmektedir. Çocuğun görmemesi için oyuncakların üzeri kapatılmaktadır. Her seansta sorumlu eğitimci anne ile konuşurken yardımcı eğitimci, çocukla herhangi bir oyuncakla oyun kurmaktadır. Böylece çocuğun anne-eğitimci etkileşimine karışması ve sıkılması önlenmektedir. Oyun sırasında yardımcı çocukla doğal-normal bir etkileşim içindedir.

Eğitimci anneden çocuğa ilişkin bilgi almayı bitirdiğinde, yardımcı ile çocuğun oynadığı oyuncaklar kaldırılarak, seans için planlanan oyunlara geçilmektedir. Her oyunun sonunda oyuncaklar toplanarak yeni oyun için gereken oyuncaklar çıkartılmaktadır. Bu sayede çocuğun ilgisi aynı oyun üzerinde daha uzun süreli tutulabilmektedir.

## Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda genel olarak; görüşme, gözlem, belgeler, arşiv kayıtları ve süreç ürünlerinin incelenmesi (artifacts) teknikleriyle veriler toplanmaktadır. Ayrıca, araştırmacı incelediği konuyla ilgili alan yazın incelemeleri gerçekleştirilebilmektedir. Tüm bu tekniklerin birlikte uygulanması araştırmacının inanılabilirliğini sağlamada önemlidir (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yukarıda belirtilen tekniklerle toplanan veriler süreç içerisinde ve/veya tüm verilerin toplanmasından sonra bütüncül olarak ya da kodlamalar yoluyla analiz edilmektedir. Bütüncül analizde veriler bir bütün olarak incelenerek ve her bir verinin birbiriyle tutarlılığı sınınanarak, yorumlar gerçekleştirilmektedir. Kodlamalar yoluyla analizde ise veriler gözlenebilir eylemlere ayrılarak veriler arasındaki örüntüler ortaya çıkarılmaktadır. (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu doğrultuda araştırma verileri 30.10.2007-28.04.2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen 6 aile eğitimi seansının video kayıtları, yansıtılmalı günlük ve seans planlarının dosya kayıtları yoluyla toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

**Video Kayıtları:** Her seans başından sonuna kadar videoya kaydedilmiştir. Video tripod ile eğitim odasına, eğitimcileri, anneyi ve çocuğu alabilecek bir açıyla yerleştirilmiş, video kaydı yapmak için başka birisi odada bulunmamıştır. Video kayıtları aile eğitimi seans akışlarını ve aile eğitimi seans amaçlarının nasıl gerçekleştirildiğini saptamak amacıyla kullanılmıştır.

Aile eğitimi seans süresi ortalama 45 dakikadır. Araştırma amaçlı olarak ilk altı seansın kaydı alınmıştır. Video kayıtlarının dökümü eğitimden sonraki iki-üç gün içinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Döküm yapılırken seans akışı içinde farklı bir oyun veya ailenin/educatörünün getirdiği farklı bir konuya geçildiğinde başlangıç dakikası yazılarak her oyun ve konuşulan konunun süresi saptanmıştır. Elde edilen kayıtlar ve dökümler nitel araştırmalar ve işitme kayıplıların eğitimi konusunda deneyimli bir başka araştırmacı ile birlikte incelenerek eğitimin temaları ve seans akışı belirlenmiştir.

Video kayıtlarının dökümü yapılırken eğitimci ayrıca seans amaçlarının ne kadarını gerçekleştirdiğine dair not almış, bir dahaki eğitimde ne yapacağına karar vermiştir. Video kayıtlarını izleyen diğer araştırmacı aynı



zamanda eğitimcinin seans sonunda yazdığı yansıtımlı günlüklerle seans planlarını da okuyarak veriler arasındaki tutarlılığı kontrol etmiştir.

**Yansıtımlı Günlük:** Her seans sonrasında araştırmacı eğitime ilişkin düşünce ve gözlemlerini yazarak amaçlarının ne kadarını gerçekleştirdiğini, gerçekleştirmediklerini neden gerçekleştirmediğini açıklamış sonraki seansın amaçlarını belirlemiştir (10 sayfa). Yansıtımlı günlükteki anneye ilişkin gözlem ve düşünceler, çocuğa ilişkin gözlem ve düşünceler, eğitimcinin eğitim seansına ilişkin düşünce ve gözlemleri kodlanmıştır.

**Aile Eğitimi Seans Planı:** Her seans sonunda eğitimci yansıtımlı günlükte anne ve çocuğa ilişkin olarak belirttiği düşünce ve gözlemlerine dayanarak sonraki eğitim için seans planı hazırlamıştır. Aile eğitimi seans planı eğitimde gerçekleştirilmek istenen amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek için seçilen oyunlardan oluşmaktadır. Yansıtımlı günlükte olduğu gibi aile eğitimi seans planlarında da anneye ve çocuğa ilişkin amaçlar belirtilerek, kodlanmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik:** Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve güvenirlik kavramları “inandırıcılık” (trustworthiness) şemsiye terimi altında incelenmektedir. Bu kapsamda, nitel araştırma bulgularının inandırıcılığını; yani, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve nesnellliğini arttırmaya yönelik olarak nitel araştırmaların doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemler alınmaktadır. (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da aşağıdaki önlemler alınmıştır:

a. Video kayıtları, yansıtımlı günlük ve seans planları farklı nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Farklı araçlarla toplanan veriler birbirini kontrol etmek için kullanılmıştır.

b. Verilerin kendi içinde tutarlılıkları dikkate alınmıştır.

c. Uzun süreli veri toplanmıştır.

d. Veri analizi süreçlerini yazar gerçekleştirmiş alanda deneyimli başka bir uzman süreçleri kontrol etmiştir.

e. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

f. Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir

## Bulgular

Video kayıtları, yansıtmalı günlük ve seans planları incelendiğinde eğitim seanslarına ilişkin olarak aşağıdaki temalara ulaşılmıştır:

1. Doğal işitsel-sözel yaklaşımın işitme kayıplı çocuklara dil becerilerini kazandırmak için kullandığı ortak ilgi, çocuğun ilgisini izleme ve bu ilgiye uygun dil girdisi verme gibi genel amaçlar,
2. Doğal-işitsel sözel yaklaşımın genel amaçları doğrultusunda her aile eğitimi seansı için eğitim planında belirlenen seans amaçlarının eğitim süresince gerçekleştirilmesi,
3. Her aile eğitimi seansının sürdürülme biçimindeki ortak özellikler, eğitimler süresince izlenen akış sırası ve süresi,
4. Her aile eğitimi seansında kullanılan oyuncaklar ve oyunlar, bu oyunların oynanma biçimleri, oyunların amaçları, seçilme nedenleri,
5. Annenin çocuğuyla oynarken kullandığı dil, çocuğun oyunda ilgisini izlemesi, ortak ilgi sağlaması, dil fırsatlarını değerlendirmesi ile ilgili olan anne-çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi,
6. Eğitimcinin anne ile olan iletişimde kullandığı sorular, anneye çocuk ile iletişimine dair verdiği öneriler ve bu önerileri anneye açıklaması, anneden evde yapılanlara dair aldığı bilgiler, bu bilgileri eğitim amaçları ile birleştirmeyi içeren eğitimci-anne etkileşimi,
7. Eğitimcilerin çocuk ile oyun oynarken kullandıkları dil, oyunu sürdürmek için kullandıkları stratejiler, iletişim stratejileri, bu stratejilerin anneye aktarılması.

Bu çalışmada araştırma amacıyla da belirtildiği gibi aile eğitiminde aile eğitimi seans amaçları, amaçların seçilme nedenleri, bu amaçların nasıl gerçekleştirildiği ve seans akışı üzerine odaklanılmıştır. Aile eğitimi seans planları ve yansıtmalı günlük amaçların saptanması, video kayıtları amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin kontrolü ve seans akışının saptanması için hem kendi başlarına hem de birbiriyle karşılaştırılarak kullanılmıştır.

### **Aile Eğitimi Seans Amaçları ve Seans Amaçlarının Seçilme Nedenleri**

Aile eğitimi seans planları ve yansıtmalı günlükten alınan veriler anneye yönelik olarak seans amaçlarının devamlı cihaz kullanımının sağlanma-

sı, çocukla ortak ilgi oluşturma, çocuğun ilgisini izleyerek dil girdisi verme, bağlamla ilişkili ve anlamlı konuşma (Bornstein, 1989; Tamis- Le Monda ve ark., 2001; Tomasello ve Farrar, 1986); annenin oyun ve etkileşim becerilerini geliştirme ve çocuğun disiplinini sağlamaya yönelik olduğunu göstermektedir. Anlamlı bir etkileşim ortamı yaratabilmek için günlük rutinler ve oyunlar kullanılmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Bu amaçlar eğitim planları, yansıtılmalı günlük ve video kayıtlarının tamamında gözlenmiştir.

Çocuğa ilişkin olarak ise dinleme becerilerinin geliştirilmesi, cihazı uyaklık olduğu bütün saatlerde kullanması, oyun içinde ilgi süresinin uzatılması, basit kurallı oyunları izlemesi ve uygun oyun kurması gibi amaçlar üzerinde durulduğu görülmektedir (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007; Estabrooks, 2007).

Hem anne hem de çocuk için belirlenen amaçların İÇEM’de sürdürülen doğal işitsel-sözel yöntemin kuramsal temelleriyle (Clark ve Tüfekçioğlu, 1994, Tüfekçioğlu, 1998a, Tüfekçioğlu, Erdiken, Girgin ve Girgin, 1992) uyumlu olduğu gözlenmektedir.

Tablo1’de araştırma süresince veri toplanan 6 eğitim seansının her birinin amaçları ve uygulama özeti verilmektedir.

**Tablo 1.**

*Aile Eğitimi Seans Amaçları, Seanslarda Oynanan Oyunlar ve Seansta Gerçekleştirilenler*

Seans Amaçları (Seans planlarından alınmıştır)	Oyunlar (Video kayıtlardan ve planlardan alınmıştır)	Seansta Gerçekleştirilenler (Yansıtılmalı günlükten alınmıştır)
<p><b>Seans 1 (30.10.2007)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cihaz kontrolü ve cihazın devamlı kullanımı,</li> <li>• Oyun oynamanın önemi,</li> <li>• Seslere dikkat çekme,</li> <li>• Annenin çocukla olan etkileşimini değerlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çiftlik Hayvanları</li> <li>• Halkalar</li> <li>• Yumuşak Toplar</li> <li>• Bebek ve Sürpriz Kutular</li> <li>• Oyuncak Tırtıl</li> <li>• Tahta Boncuklar</li> </ul>	<p>Çocuk cihazları takmadığı için cihazı nasıl taktırabilecekleri anlatıldı. Disiplin konuşuldu. Seslere dikkat çekme, çocuğun ve annenin oyunu değerlendirilemedi.</p>

**Seans 2 (10.12.2007)**

- Cihazı devamlı kullanıp kullanmadıklarının kontrolü,
- Anne-çocuk oyununun değerlendirilmesi,
- Annenin kullandığı dilin değerlendirilmesi,
- Farklı oyun fikirleri verme,
- Günlük rutinlerin dil verme amaçlı kullanımı,
- Seslere dikkat çekme.

- Çiftlik Hayvanları
- Temizlik Yapma
- Su Oyunu
- Ritim Aletleriyle Şarkı Söyleme

Geçen eğitimde verilen önerileri uygulamaya başlamışlar. Kontrol edildi. Anne-çocuk etkileşimi gözlemlendi. Anneye yeni oyun fikirleri verildi. Dil daha geniş kullanması önerildi..Şarkı tekerleme söyleme önerildi. Günlük rutinler anlatıldı.

**Seans 3 (07.01.2008)**

- Kitap resim bakmaya başlangıç.
- Kitap bakarken malzeme kullanma hakkında fikir verme.
- Olay anlatma, soru sorma, sıralı olay takip etme,
- Hamur gibi değişik malzeme ile oyun
- Buradaki dilin önemi hakkında bilgi verme.
- Evde yapabilecekleri dinleme oyunları gösterme.
- Günlük hayatta sık tekrarlanan seslere dikkat çekme.
- Ses-sessizlik arasındaki farka dikkat çekme

- Renkli Plastik Sepetlerle Kule Yapma
- Patates Kafa
- Kedi Kitabı
- Hamur
- Müzik ile Oyuncak Dans Ettirme

Değişik oyunlar gösterildi (hamur, kedi kitabı) Resim, hikaye bakmanın önemi anlatıldı Seslere dikkat çekme, ses var-yok ayırt etme anlatıldı. Annenin oyununda olumlu yönleri vurgulandı

**Seans 4 (21.02.2008)**

- Evde yapabilecekleri değişik oyun fikirleri verme.
- Anneyi oyuna ilişkin yönlendirme.
- Dinleme eğitimi ile ilgili fikir verme.
- İşitme testlerini yaparak işitmesine ilişkin daha detaylı bilgi edinme ve implant için değerlendirme.

- Kamyonlar ve lego bebekler
- Kum oyunu
- Müzikli paket açma
- İşitme testi

Farklı bir oyun gösterildi. Yeni malzeme ile karşılaşınca çocuğun keşfetmesine izin verme anlatıldı. Sıra almalı bir dinleme oyunu gösterildi.. Testleri yapıldı ve implant için karar verildi.



<p><b>Seans 5 (24.03.2008)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ev işlerini kullanarak dil verme.</li> <li>• Eşlemenin önemi. Hem dil, hem kavram gelişimi açısından açıklama.</li> <li>• Aynı-farklı kavramları.</li> <li>• Dinleme için farklı bir oyun oynama.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puding pişirme</li> <li>• Resim oyuncak eşleme</li> <li>• Sandalye kapmaca</li> </ul>	<p>Ev işi sırasında dil verme yetersiz kaldı. Resim oyuncak eşlemede kurallı oyun oynayabilir ve bunu uzun süreli devam ettirebileceği aileye gösterildi. Bu tip oyunları nasıl oynayabilirler anlatıldı. Dinleme için farklı bir oyun gösterildi.</p>
<p><b>Seans 6 (28.04.2008)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Günlük ev işleri sırasında fırsatları değerlendirme,</li> <li>• Kurallı oyun ve dil becerilerini geliştirme,</li> <li>• Daha uzun süreli oyunlar oynama.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çamaşır yıkama ve asma</li> <li>• Resim kolajlama</li> <li>• Basit eşleme</li> </ul>	<p>Bir ev-işi daha gösterildi. Katıldığı zamanlarda ilgisini takip edip dil verme konusunda anneye model olundu. Bu eğitimde Ali'nin ilgisinin önceki eğitimlere göre çok dağınık olduğu gözlemlendi. Anne yeniden babanın yanına döndüklerini açıkladı. Baba koklear implant işlemleriyle uğraştığı için seansa katılamadı. Ancak eğitimden sonra baba ile eğitim konusunda kısa bir görüşme yapıldı.</p>

## Aile Eğitimi Seans Amaçlarının Gerçekleştirilmesi

**Anne-Çocuk Etkileşimi:** Temel etkileşim öğeleri olan ortak ilgi, çocuğa duyarlılık, çocuğa yöneltilen konuşma, sıra alma davranışlarını oluşturmada annenin becerilerini geliştirmek sürdürülen eğitimin genel amaçlarından biri olarak yansıtılmalı günlükte belirtilmektedir. Video kayıtları ve seans gözlemleri annenin çocuğuyla bu öğeleri oluşturmada önemli bir problemi olmadığını göstermektedir. Anne çocukla ken-

diliğinden doğal bir etkileşim kurmakta, oyunda çocuğun ilgisini takip etmekte, çocuğun ilgilendiği ve yapmak istediği şeyler hakkında konuşarak anlamlı dil girdisi sağlamaktadır. Bununla birlikte video kayıtları annenin çocuğun ilgisini sürdürmekte zorlandığını ve kullandığı dili yeterince genişletemediğini göstermektedir.

Bu nedenle eğitimci anneye çocuğun ilgisini sürdürmek için kullanılabileceği stratejiler ve oyun oynarken kullandığı dil konusunda önerilerde bulunmaktadır.

Video kayıtlarında çocuğa verilen dil girdisini zenginleştirmek için eğitimci tarafından anneye verilen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Oynadıkları oyuncuğun sadece adını söylemek yerine ne yapacaklarını konuşmak (örnek:3. seansta hamurla at yaparken anne sadece “bak at” diyor. Eğitimci atın sesini taklit edebileceğini, atın kafası, vücudu, kuyruğu vb. hakkında da konuşabileceklerini söylüyor)
- Oyuncakla ilgili konuşmak (örnek: 4. seansta kamyonla oynarken kamyonun tekerlekleri, içindeki adamlarla ilgili konuşması, ses taklidi yaparak kamyonu sürmeleri anneye öneriliyor)
- Çocuğa soru sormak ve cevap vermesi için (ses çıkararak veya hareketle) zaman tanımak (örnek: 5. seansta oyuncak-resim eşleme oyununda seçilen oyuncuğun hangi resme ait olduğunu sorması ve çocuğun bir resmi seçmesini beklemesi anneye öneriliyor ve gösteriliyor)
- Çocuğu dinlemek, ifade etmek istediği şeyi anladığında, anlamı söz olarak tekrarlamak (örnek: 3. seansta hamur oyununda çocuk renkli hamurları göstererek ve anlamsız sesler yaparak istekte bulunuyor. Anne çocuğun istediği renk hamuru çocuğa veriyor. Eğitimci renkleri söyleyebileceklerini, hangi rengi istediğini sorabileceğini söylüyor).

Amaçlanan çocuğa nitelik ve nicelik olarak yeterli düzeyde dil girdisi sağlanmasıdır. Çocuk aldığı anlamlı ve zengin dil girdisi yardımıyla dilin özelliklerini kavrayarak öğrenecektir (Baldwin, 1995; Carney, 1996; Clark, 2007; Cole; 1992; Gallaway ve Richards 1994; Hart ve Risley, 1995).

**Annenin Oyun Becerilerini Geliştirme:** Video kayıtlarında her seans başlangıcında eğitimcinin anneye evde çocukla birlikte neler yaptıklarını, bir önceki seanstan bu yana evde neler oynadıklarını sorduğu gözlenmektedir. İlk seanslarda “evde birlikte neler yapıyorsunuz?” sorusunu anne genellikle kendisi iş yaparken çocuğun da yanında durduğunu, mutfak gereçleriyle oynamayı sevdiğini, dede ile birlikte kovalama-

ca, saklambaç gibi oyunlar oynadıklarını, hava güzel olduğunda dışarıda oynadıklarını söyleyerek cevaplamıştır. Bu cevaplar evde annenin çocukla daha çok ev işleri yaparken ilgilendiğini, farklı oyunlar oynamadığını göstermektedir.

Anneye ev işlerinin ve dede ile oynadıkları oyunların yanı sıra diğer oyun çeşitlerinin çocuğun hem bilişsel becerileri, hem de daha zengin dil duyması açısından önemli olduğu açıklanarak farklı oyunlar eğitimlerde oynanmıştır. Seçilen oyunların su, kum, hamur gibi evde ve bahçede bulabilecekleri malzemelerden oluşmasına dikkat edilmiştir (2, 3, 4. seans video kayıtları ve eğitim planları).

Ev işlerinde kullanmadıkları eski kap kacakla, temizlik malzemeleriyle veya bunların oyuncaklarıyla ev işlerini sadece dil vermek amacıyla oynamaları anneye önerilmiş, ayrıca eğitimlerde de bu işler oyun olarak oynanmıştır (2, 5, 6. seans video kayıtları ve eğitim planları).

Annenin oyun sırasında çocuğun ilgisini izlediği ancak oyunu genişleterek, sürdürmediği gözlenmiştir. Bu nedenle aynı malzemeyi farklı kullanma biçimleri anneye gösterilmiştir. Suyu sadece doldurup boşaltmak değil içinde oyuncakları yüzdürmek, köpükendirerek oynamak, kumu hem kuru hem de ıslak olarak oynamak, içine oyuncak saklamak, hamurla kalıp çıkarmak, mutfak oyuncaklarıyla sadece yemek pişirme oyunu değil, sofrta hazırlar gibi, bulaşık yıkar gibi yapmak, bebeklerle evcilik oynamak gibi.

Bütün seansların video kayıtlarında oyunlar oynanırken eğitimcilerin oyunu başlattıkları, anneye nasıl oynanacağını gösterdikten sonra annenin çocukla oynamasına fırsat tanıdıkları gözlenmektedir. Ayrıca annenin oyuna teşvik edildiği, oyun oynarken emir cümleleri yanı sıra, çocuğa soru sormaya, dili genişleterek kullanmaya dikkat çekildiği ve olumlu özelliklerinin belirtildiği de tüm seansların video kayıtlarında gözlenmektedir.

Kitap bakma, resim oyuncak eşleme, kolajlama gibi daha kurallı ve gündelik aktivitelerin dışında kalan oyunlar oynanırken, bu oyunların çocuğun bir konuyu, mantıklı bir sıra takip ederek izlemesine, neden-sonuç ilişkilerini ve farklı kavramları geliştirmesine yardımcı olacağı açıklanmıştır (3, 5, 6. seans video kayıtları). İzleyen seanslarda anne evde kitapları olmadığını ancak gazete ve dergilerin resimlerine baktıklarını, resimlerde gördüklerini evdeki eşyalarla eşlemeye çalıştıklarını, çocuğun dedeyi taklit ederek gazete okurmuş, bulmaca çözermiş gibi yapmaya başladığını anlatmıştır.

**Dinleme Oyunları ve Seslere Dikkat Çekme:** Video kayıtları, seans planları ve yansıtılmalı günlükte belirtildiği gibi eğitimci ilk seansta işitme cihazının çocuğun uyanık olduğu bütün saatlerde, pilleri dolu, doğru ses ayarında kullanılmasının önemini anneye anlatmıştır. Çok ileri derecede işitme kayıplarında cihaz ile de olsa işitmenin normal olmadığı, bu nedenle konuşma seslerini rahat alabilmesi için cihaz mikrofona yakın, sessiz ortamda etkileşimin önemli olduğu, sesleri ayırt edebilmesi için çevre ve konuşma seslerine dikkat çekerek dinleme becerilerini geliştirmek gerektiği açıklanmıştır (1, 2. seans video kayıtları). Bu amaçla her seans sonunda bir dinleme oyununun planlanarak oynandığı hem video kayıtlarda hem de seans planlarında gözlenmektedir.

Çok ileri derecede kayıplı çocuklarda cihaz taktıktan hemen sonra seslere tepki görülmeyebilir (Cole ve Flexer; 2007; Estabrooks, 2007). Bu tepkiler işitme kalıntısının miktarına bağlı olarak zaman içinde yavaş yavaş gelişir. Çocuğun işitme kalıntısını kullanarak konuşmayı öğrenebilmesi için önce sesin ne olduğunu, seslerin bir anlam ifade ettiğini fark etmesi gereklidir (Clark, 2007; Estabrooks). Bu durum ilk seansta anneye açıklanarak; önce içinde bulunulan ortamda ses olduğunda, örneğin elektrik süpürgesi çalıştığında, televizyonu açtıklarında, kapı-telefon çaldığında, sese dikkat çekme ve sesin nereden geldiğini gösterme, oyun oynarken, resim-kitap bakarken oynanan oyuncak veya resmin sesini taklit etme (örneğin araba düdük diyor, kedi miyav diyor) anlatılmıştır. Ayrıca hareketlerini yaparak şarkı-tekerleme söyleme, ritim aletlerinin sesini dinleyerek ses var-yok, müzik ile hareket etme oyunları eğitimlerde oynanmıştır. Her eğitim sonunda oynanan dinleme oyunları daha yapılandırılmış bir ortamda işitme kalıntısını kullanarak, dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Clark). Dinleme becerileri zaman içinde basitten karmaşığa doğru gelişir (Estabrooks). Bu nedenle eğitimlerde, ses var-yok, ses ile hareket gibi çok basit dinleme oyunları oynanarak çocuğun dikkatini sese çekmenin farklı yolları anneye gösterilmiştir (2, 3, 4, 5. seanslar eğitim planları ve video kayıtları).

Dinleme oyunları dışında da eğitimlerde oynanan bütün oyunlarda seslere dikkat çekilerek, dinlemenin her an yapılan bir etkinlik olduğu gösterilmiştir (Clark, 2007).

İlk seansta anneye evde seslere dikkat çekip çekmedikleri sorulduğunda bu tip çalışmalar yapmadıklarını söylemiş, izleyen seanslarda televizyonda müzik programlarında beraber dans ettiklerini, ayrıca evde seslere dikkat çektiklerini ancak çocuğun sadece büyük sesler ve gürültü-



ler olduğunda seslere kendiliğinden tepki gösterdiğini belirttiği, video kayıtlarda (1 ve 4. seanslar) gözlenmektedir. Eğitimler süresince çocukta iki kez orta kulak problemi oluşmuş, bu dönemde seslere tepkisinin azaldığı anne tarafından gözlenmiştir. Orta kulak tedavisinin tamamlanmasından sonra, dördüncü seansta cihazlı yapılan işitme testleri çocuğun cihaz ile sadece kalın ve yüksek seslere tepkisi olduğunu göstermiştir. Cihaz ile seslere tepkisinin çok sınırlı olması nedeniyle aile koklear implant için yönlendirilmiştir.

**Çocuğun Davranış Eğitimi:** Davranış değerlendirmesi sonucu okul psikologunun da belirttiği gibi annenin çocuğa ilişkin en önemli sorunlarından biri disiplindir. Her eğitimde anne çocuğun evdeki yaramazlığından şikayetçi olmuş, eğitim sonunda konuşmak istediği herhangi bir problem olup olmadığı sorulduğunda genellikle evde davranışlarını nasıl değiştirebilecekleri konusunda eğitimcilerden yardım istemiştir.

Davranış problemi en yoğun olarak ilk seans video kayıtlarında gözlenmektedir. Aile eğitime başladığında çocuğun cihazları iki ay önce alınmış bulunmaktadır. Ancak anne cihazı taktıramadıklarını, devamlı kulağından çıkarıp attığını ve ağladığını video kayıtlarda belirtmektedir. Eğitim başlangıcında cihaz kontrolü anneye anlatıldıktan sonra çocuğun üzerine takılmış ve seslerden rahatsız olup olmadığı kontrol edilerek cihazlar üzerindeyken eğitime devam edilmiştir. Video kayıtlarında seans boyunca çocuğun ağladığı ve cihazları kulağından çıkarmaya çalıştığı gözlenmektedir. Bununla birlikte eğitimciler cihazı her çıkardığında geri takmış ve ilgisini cihazlar üzerinden oyuna çekerek cihazın seans sonuna kadar üzerinde kalmasını sağlamışlardır. İlk seansta çocuğun cihaz çıkarma sıklığına bakıldığında eğitim başında 1-1.5 dakikada bir çıkarırken, eğitim sonunda 10 dakika kadar cihazı çıkarmadığı ve ağlamadığı gözlenmektedir. Anneye kararlı, tutarlı olma; cihazı her çıkardığında geriye takma anlatılmış ve seans boyunca eğitimciler anlatıkları şekilde davranarak anneye model olmuşlardır.

Bir ay sonraki ikinci seans kaydında cihaz kullanma probleminin hemen hemen ortadan kalktığı gözlenmiştir. Anne evde sinirlenince ve isteklerini yaptırmak için cihazlarını çıkardığını, onun dışında cihazları devamlı taktığını belirtmektedir. İkinci seansta sadece bir kez cihazlarını çıkarmış, son seansa kadar da eğitimler boyunca cihazlarını çıkarmaya çalışmamıştır. Evde de uyanık olduğu bütün saatlerde cihazlarını kullandığı anne tarafından belirtilmiştir.

Davranış eğitimi için anneye evde gün içinde belirli bir düzen içinde olmaları, örneğin her gün aynı saatte yemek yeme, uyku ve oyun zamanlarını aksatmamaya özen göstermeleri, evde kurallar oluşturma ve kuralları uygulamada, kararlı ve tutarlı olma, evde herkesin aynı tutumda olması, yapılmasını uygun görmedikleri istekleri yerine getirmeme, uygun davranışları konusunda kendilerinin beklentilerini yüksek tutmanın gerekliliği anlatılmıştır. Annenin bunları yapmaya çalıştığını, ancak anne ve dedenin çocuk ağlamasını diye her isteğini yerine getirdiklerini belirtmesi üzerine, dede ve anneannenin de isterlerse eğitime katılabilecekleri söylenmiştir. Bunun üzerine 3. seansa dede, 5. seansa da anneanne katılmış, disiplin konusu anneanne ve dedeye de açıklanmıştır (3. ve 5. seans video kayıtları).

İlk seanstan başlayarak çocuğun davranışlarında düzelme olmakla beraber, anne gene de zaman zaman evde çok yaramazlık yaptığından şikayetçi olmuştur. Bununla birlikte eğitimlerde oyunlarla daha uzun süreli ilgilenmeye başladığı, sıkıldığında ağlamak, oyuncakları atmak yerine oyuncakları kaldırılması için eğitime vermeye başladığı video kayıtlarda görülmektedir. Ancak son seansta çocuğun davranış problemi yeniden yoğun şekilde gözlenmiştir. Kendisine gösterilen oyunlarla ilgilenmemiş, sık sık nedensiz ağlamış, odada kendi kendine dolaşmak istemiş, izin verilmeyince cihazlarını çıkarmaya çalışmıştır. Bu değişikliğin sebebi anneye sorulduğunda, anne eşiyile ayrılmaktan vazgeçtiklerini, eşinin yanına döndüklerini, son bir aydır babanın çocuğun her istediğini yerine getirdiği için yeniden davranış problemi yaşamaya başladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Ali'nin 8 aydır babasını görmediği için babayı unuttuğunu ve yeni evlerine de alışmadığını belirtmiştir. Babanın implant işlemleri için tıp fakültesinde olduğunu, bu nedenle seansa katılamadığını belirtmesi üzerine baba ile eğitim sonrasında görüşülebileceği açıklanmıştır. Seanstan sonra baba ile yapılan görüşmede davranış ve dil gelişimine ilişkin bilgi verilerek, anne ile ortak tutum içinde olmanın önemi açıklanmıştır. Baba bu görüşme sırasında kendi işi nedeniyle, eğitime devam edemeyeceklerini ancak ameliyat sonrası cihaz programı ve odyoloji kontrolleri için merkezimize gelmek istediklerini belirtmiştir. Ameliyat sonrası cihaz programı için randevu almaları gerektiği aileye açıklanarak eğitimler sona erdirilmiştir.

## Aile Eğitimi Seans Akışı

Bu çalışmada, ilk seans hariç, diğer 5 seansın akışları incelendiğinde hepsinde aynı düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir.

İlk seansın video kaydı bu seansın tamamında eğitimcilerin anneye çocuğun üzerinde cihazı nasıl sürekli olarak tutabileceği konusunda bilgi verdiğini göstermektedir. Seans süresince çocuğun ağlaması ve cihazlarını takmak istememesi nedeniyle bu ilk seansta diğer seansların izlediği akışı gözlemek mümkün olmamıştır. Bununla birlikte ilk seansta da anneye seslere dikkat çekme, günlük rutinlerin dil vermek amaçlı kullanımını, doğal, normal konuşma gibi temel alanlarda neler yapabileceği konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca eğitimci öğretmen yardımcısının oyununa annenin dikkatini çekerek evde nasıl oynaması gerektiği konusunda annenin fikir oluşturmasına yardımcı olmuştur.

İkinci seanstan başlayarak diğer seanslara bakıldığında, bütün seansların aynı bölümlerden oluştuğu görülmektedir. Genel seans akışı Tablo 2'de verilmektedir.

Seans akışının düzeni incelendiğinde her seansta eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere bölümler ayrıldığı ve bu bölümlerin her seansta aynı sırayı izlediği görülmektedir.

**Tablo 2.**  
*Aile Eğitimi Seans Akışı*

Süre	Etkinlik
10 dakika	Eğitimci geçen eğitimden bu yana evde yaptıkları çalışmaları sorar, çocuğun dil ve dinleme becerilerine ilişkin soru sorar. Yardımcı çocukla oyun kurar.
10 dakika	Anne çocukla oyun kurar. Eğitimci izler. Anneye oyuna ve kullandığı dile dair bilgi verir, önerilerde bulunur.
10 dakika	Eğitimci, anne, çocuk birlikte başka bir oyun oynarlar. Eğitimci veya yardımcı model olur. Anneye önemli noktalar gösterilir ve kendisinin de oyuna katılması desteklenir.
5- 10 dakika	Dinleme oyunu oynanır.
10 dakika	Seans sonu sonlandırılır.

**Anneden Alınan Bilgiler:** Video kayıtları her seans başlangıcında eğitimcinin anneden çocuğun gelişimine ilişkin aşağıdaki konularda bilgi aldığını göstermektedir:

- Geçen eğitimden bu yana evde yapılanlar
- Evde oynadıkları oyunlar
- Cihaz kullanımı
- Seslere tepkisinde değişiklik olup olmadığı
- Duyduğu sesler
- Konuşma seslerine tepkisi
- Çocuğun çıkardığı seslerde gözlenen değişiklikler
- Çıkardığı sesler

**Anne-Çocuk Oyunu:** Video kayıtları eğitimcinin annenin oyununu değerlendiren etkileşimde ve kullanılan dilde olumlu yönlere dikkat çektiğini, daha iyi olabilecek yönleri gözlemlediği oyundan örnek vererek açıkladığını göstermektedir. Örneğin 4. seansta oynanan kum oyununda annenin çocuğun kum oyuncaklarını yeterince incelemesine izin vermeden oyunu sürdürmeye çalışmasına dikkat çekerek çocukların yeni malzemeyle karşılaştıklarında malzemeyi tanımak için bir süre inceleme ihtiyacında olduklarını, bu zamanı çocuğa tanımasını, malzemeye ilişkin merakı azaldıktan sonra oyun kurabileceklerini anlatmıştır. Bütün seansların video kayıtlarında eğitimcinin her öneriden sonra, önerinin nedenlerini anneye açıkladığı gözlenmektedir.

**Eğitimci-Anne-Çocuk Oyunu:** Her seansta eğitimciler anne ve çocukla bir oyunu birlikte oynayarak anneye model olmaktadır. Eğitimcilerin oyunlara katılmasıyla annenin oyunları nasıl oynayabileceği hakkında fikir edinmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Estabrooks, 2007). Özellikle kitap bakma, eşleme, dinleme oyunları gibi annenin daha önce oynamadığı oyunlarda eğitimcilerin hem çocukla oynamaları, hem de oyunun kurallarını ve oynama amaçlarını anneye açıklamalarıyla anne, eğitimcileri izleyerek çocuğuyla gösterilen şekilde oynadığı video kayıtlarda gözlenmektedir (2. seansta su oyunu, 3. seansta kitap bakma, 4. seansta paket açma, 5. seansta resim-oyuncak eşleme).

**Dinleme Oyunu:** Eğitimde dinleme oyunları için ayıca zaman ayrılması annenin dinleme ve seslere dikkat çekmenin önemini anlaması açısından önemlidir. Eğitimlerde rutin olarak dinleme oyunları oynanması anneyi hem bu tip etkinlikleri evde uygulamaya teşvik etmek açısından, hem de bu oyunlar yoluyla çocuğun seslere tepkisini gözleme açısından gerekli görülmektedir. Video kayıtları anne ve çocuğun eğlene-

rek bu oyunlarda yer almakta olduğunu göstermektedir (3. seans müzik ile oyuncak dans ettirme, 4. seans müzikli paket açma).

**Seansın Sonu:** Her seans sonunda eğitimci anneye yapılan etkinliklerle ilgili herhangi bir sorusu olup olmadığını ve kendisinin konuşmak istediği bir konu olup olmadığını sorarak eğitimi bitirmektedir. Anne eğitimin her hangi bir anında eğitimciyle konuşmak istediği herhangi bir konuyu konuşabilir. Ancak bazen eğitim sırasında aklına gelmeyen veya özellikle vakit ayırarak konuşulmasını istediği konular olabilir. Eğitim sonunda ayrılan zaman anneye bu olanağı sağlamaktadır.

Annenin genellikle çocuğun disiplin sorunu, kalıp veya cihazla ilgili sorunları konuşmak istediği gözlenmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Doğal işitsel-sözel bakış açısıyla sürdürülen bir aile eğitiminde, aile eğitimi seans amaçlarını, bu amaçların neden seçildiğini ve amaçların seans akışı içinde nasıl gerçekleştirildiğini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, amaçların dil edinimi için gerekli olan anne-çocuk etkileşimini geliştirmeye yönelik olarak seçildiğini (Baldwin, 1995; Calderon ve Naidu, 1998; Clark, 2007; Cole, 1992) ve uygulandığını göstermektedir. Etkileşimin yer aldığı bağlamı oluşturmak için günlük rutinler ve oyunlar kullanılmaktadır (Clark, 2007; Dunst ve ark., 2001; Dunst, 2002; Evans ve Robinshaw, 2000; Fitzpatrick ve ark., 2008).

Aile eğitimi seans planları, yansıtımlı günlük ve video kayıtlarından elde edilen bulgular anne ve çocuğa ilişkin seans amaçlarının doğal işitsel sözel eğitimin temel ilkelerine (Carney, 1996; Clark, 2007; Clark ve Tüfekçioğlu, 1994, Cole, 1992; DesJardin, 2006; Fitzpatrick ve ark., 2008; Tüfekçioğlu, 1998b) göre seçildiğini göstermektedir. Bu yöntem işitme duyusunu dil edinimi için temel olarak kullanır ve işitme kayıplı çocuklarda dil gelişiminin yakın çevrelerindeki yetişkinlerle girdikleri anlamlı etkileşim yoluyla gerçekleşeceğini kabul eder (Clark, 2007; Clark ve Tüfekçioğlu, 1994; Tüfekçioğlu, 1998b). Çocuğun işitme kaybına uygun işitme cihazını sürekli kullanması önkoşuldur. Çocuğa dil ve gramer yapıları doğrudan öğretilmez ancak doğal yaşantılar içinde işitsel algının geliştirilmesine çalışılır. Çocuğun içinde yaşadığı ortam çocuğun dil düzeyi ve konuşmasının akıcılığını doğrudan etkiler (Clark, 1978, 1981). Bu nedenle çocuğa dil yapılarını doğrudan öğretmek yerine sözel iletişim tekniklerini geliştirmesi için çaba gösterilmeli (Tü-

fekçioğlu, 1998a), ailelere de çocuklarıyla doğal iletişim-etkileşimi kurup, sürdürmeleri konusunda destek olunmalıdır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992).

Erken dönemde eğitimin amacı çocuk için dil edinim fırsatları sağlayan ortamları oluşturmayı ve değerlendirmeyi ailelerin kavramasına yardımcı olmaktır (Childress, 2004; Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007).

Bu nedenle bu çalışmada da eğitim için seçilen etkinlikler etkileşim ortamı oluşturmaya yöneliktir. Seçilen oyunlar ailenin evde kolaylıkla oynayabileceği hayali oyunlar, ev işlerinin dil verme amaçlı kullanımına yönelik aktiviteler, su, hamur gibi evde sağlayabilecekleri malzemelerdir. Eğitimci bunları etkileşim bağlamını oluşturmada, annenin kullanılabilir hale gelmesini amaçlamaktadır. Amaçlara bakıldığında önceki seansta verilen önerilerin uygulanıp uygulanmadığının kontrol edilmesi, izleyen seansta buna uygun amaç oluşturulması ve verilen önerilerin evdeki yaşantılara uygunluğunun sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Brown ve Nott, 2005, Warren ve Kaiser, 1986). Örneğin, anne evde ev işlerini yaparken daha çok vakit geçirdiğini belirttiği için farklı ev işleri oyun olarak kullanılmış, bu sürede dil fırsatlarını değerlendirme kendisine gösterilmiştir. Ev işlerinin yanı sıra çocuğun yaşına uygun farklı oyunlar, örneğin oyuncak resim eşleme, basit eşleme, kitap bakma gibi, anneye oyun hakkında fikir verme ve çocuğun gelişimine katkıda bulunma amacıyla eğitimlerde oynanmıştır.

Seanslar süresince eğitimciler gerektiğinde model olma dışında çocukla etkileşimi anneye bırakarak gözlem yapmaktadırlar. Bu sayede annenin etkileşim ve oyun becerilerini değerlendirmek ve öneride bulunmak mümkün olabilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Eastabrooks, 2007). Verilen öneriler yanında eğitimciler, annenin oyun ve iletişimde olumlu yönlerini ve çocukta ortaya çıkan olumlu değişiklikleri de mutlaka belirtmektedir. Önerilerin ve oyunların amacının eğitimci tarafından anneye açıklanması ile annenin eğitimdeki uygulamaları günlük yaşantılara genellemesini sağlamak amaçlanmaktadır. Eğitimlere annenin yanı sıra dede ve anneannenin de katılmasının evde çocuğun bakımıyla ilgilenen yetişkinlerin eğitim ve çocuğun disiplini hakkında fikir sahibi olmasının sağlandığı izlenimi edinilmiştir.

Her seansın başında eğitimci anneden evde yaptıkları çalışmalara ilişkin bilgi alarak bir önceki seansta yapılanların evde uygulanıp uygulanmadığını takip etmektedir. Böylece evde neler yapıldığını, yapılmayanların

neden yapılamadığını öğrenerek, bir sonraki seansı eğitimdeki gözlemlerinin yanı sıra bu bilgilere de dayanarak oluşturmaktadır.

Eğitiminin anneden aldığı diğer bir bilgi de çocuğun seslere tepkisi de çıkardığı seslerde ortaya çıkan değişimlerle ilgilidir. Annenin ve eğitimcinin gözlemleri, ayrıca uygulanan işitme testleri çocuğun işitme cihazından sağladığı faydanın yanı sıra cihazın yetersiz kaldığı seslerin hangileri olduğunu saptamak için de kullanılmaktadır (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Bu değerlendirmeler sonucu işitme cihazının konuşmayı geliştirmek için yeterli amplifikasyonu sağlamadığı anlaşılacak, daha çok işitsel girdi sağlamak amacıyla koklear implant kararı alınmış ve gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Implant ameliyatı bu çalışmanın tamamlanmasından iki ay sonra gerçekleştirilmiştir.

Eğitiminin anneden gelen soruları ve annenin sorun olarak gördüğü konuları her zaman için açıklığa kavuşturmaya çalıştığı gözlenmektedir. Anne sıklıkla disiplin problemlerini dile getirmektedir. Disiplini sağlamak için anneye verilen önerilerin çocuğun davranışlarını düzene koymakta yardımcı olduğu görülmektedir. Çocuğun bakımıyla ilgilenen anneanne ve dedenin eğitime katılması, evde çocuğun her isteğini yerine getirmeme, kural koymaları ve bunları uygulamaları çocuğun disiplin problemlerini önemli ölçüde azaltmıştır. Anne ve babanın birlikte yaşamaya başlamalarıyla beraber sorunların yeniden ortaya çıktığı gözlenmektedir. Babanın, anneden farklı davrandığı, çocuğun her isteğini yerine getirdiği ve daha önce kurulan düzen değişikliğe uğradığı için ilk seansta gözlenen problemlerin yeniden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu nedenle baba ile sonuncu eğitim sonrasında yapılan görüşme, babayı bilgilendirerek disiplin problemini ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Eğitim amaçları ve seans akışı anne-çocuk etkileşimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim ortamı anne ve çocuğun kendilerini rahat hissetmeleri temel alınarak düzenlenmektedir. Seanslarda annenin evde rahatlıkla uygulayacağı, her evde kolaylıkla bulunabilecek veya temin edilebilecek malzemelerle oyunlar oynanmaktadır. Böylece anne, eğitimlerde gördüğü oyuncakları edinmeye çalışmak yerine, günlük hayatta kullanılan her şeyi etkileşim malzemesi olarak kullanabileceğini anlamıştır (Clark, 2007). Önemli olan kullanılan malzemenin niteliğinden çok, etkileşimin kalitesi ve etkileşim içinde kullanılan dilin zenginliğidir. Bu anlamda anne evde her şeyi oyun ve etkileşim malzemesi olarak kullanmaya başlamıştır.

Aile merkezli eğitim yaklaşımının temel özellikleri düşünüldüğünde bu araştırmada çalışılan aile ile sürdürülen eğitimin, eğitim amaçları ve uygulanma biçiminin bu yaklaşımın gerekliliklerini yerine getirdiği söylenebilir: anne eğitimlere aktif olarak katılmakta, evde karşılaştığı sorunları eğitimcilerle paylaşmakta, eğitimciler eğitim planlarını yaparken evde uygulanabilecek, ailenin yaşantısına ve çocuğun yaşına uygun oyunlar planlamakta, günlük rutinler eğitimin bir parçası olarak ele alınmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Childress, 2004; Dunst ve ark., 2001, Mahoney, 2009; Warren ve Kaiser, 1986).

Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kavramı ile ifade edilirse bu eğitim çalışmasında hem anne hem de çocuğun eğitimler yardımıyla varolan potansiyellerini bir üst basamağa çıkardığı söylenebilir.

Çalışmanın tamamlanmasından sonra Ali, koklear implant ameliyatı olmuştur. Şu anda buldukları şehirde bir rehabilitasyon merkezinde eğitime devam etmekte, implant programı ve gelişim kontrolü için merkezimize 6 ayda bir gelmektedir.

### Öneriler

Bu çalışmanın bulguları tek çocuk ve ailesiyle sınırlıdır. Benzer çalışmaların daha çok çocukla ve farklı eğitimcilerle sürdürülerek amaçların saptanmasında ve uygulanmasında farklı eğitimcilerin uygulamalarında görülen benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir, bu bağlamda aile merkezli eğitimin uygulamaları tartışılabilir.

Uygulamada gözlenen sorunlar belirlenerek, uygulamanın daha ileri düzeylere taşınması sağlanabilir.

Ailelerin bu eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşleri alınarak analiz edilebilir. Ailelerin eğitim hakkındaki görüşleri amaçların ve seans akışının değerlendirilmesine, gerekiyorsa yeni düzenlemelere gidilmesine yardımcı olabilir.

Benzer bir çalışma daha uzun süreli sürdürülerek çocuğun dil gelişimi incelenebilir. Bu çalışmada babanın işi nedeniyle ailenin eğitimlere düzenli devam edemeyecek olması, uzun süreli veri toplamayı engellemiştir.

Eğitimci-aile etkileşimi incelenerek ailelerin eğitimciden beklentileri, eğitimcinin aileye katkıda bulunan tutum ve davranışları belirlenebilir.

Erken dönem aile eğitimi görüldüğü gibi birçok faktörün iç içe geçti-



ği bir süreçtir. Nitel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalar yoluyla bu faktörlerin her birine dair derinlemesine bilgi elde etmek ve bilgiyi yorumlamak mümkün olabilir. Alandaki bu tip araştırmaların artması Türkiye’de işitme kayıplı çocukların erken dönem eğitimi alanında ihtiyaç duyulan çok yönlü bilgi birikiminin oluşmasına ve ailelere verilen hizmet kalitesinin artmasına yardımcı olabilir.



# An Early Natural Auditory-Oral Intervention Approach for Children with Hearing Loss: A Qualitative Study

*Zerrin TURAN\**

## **Abstract**

This study aims to examine the session goals and their realization during the session flow for a child with a hearing loss and his mother in an early intervention program. The study was designed as a case study. Video recordings of the intervention sessions, reflective journals, session plans, and the plan evaluations were used to collect and analyze the data. Findings indicate that session goals focused on the mother-child interaction, the use of language learning opportunities during the interaction, improving the mother's play skills, improving the child's listening skills, and behavior management of the child. Daily routines, observations during the sessions and theoretical background of the teacher seem to be important factors while establishing the session goals.

## **Key Words**

Children with a Hearing Loss, Early Intervention, Natural Auditory-Oral, Qualitative Research, Case Study.

\* *Correspondence:* Assist. Prof. Zerrin TURAN, Anadolu University, Research and Education Centre for Hearing Impaired Children, Yunus Emre Kampüsü, 26470, Tepebaşı, Eskişehir/TURKEY.  
E-mail: zturan@anadolu.edu.tr

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice  
10 (3) • Summer 2010 • 1731-1756

The effects of early diagnosis and early intervention on language development of children who have hearing loss have long been realized (Calderon & Naidu, 1998; Childress, 2004; Watkin et al., 2007) and immediate start of early intervention is widely accepted. The current practice in Turkey is to enroll children in an early intervention program either in private or university-based research centers whichever is easily accessed by the parents.

In the 1970's and 1980's, the early intervention programs were mainly child-centered as such the professional worked with the child was observed by parents who were expected to learn teaching techniques and do the assigned homework at home (Dunst, 2002; Dunst, Hamby & Brookfield, 2007; Mahoney, 2009). From the end of the 1980's, this approach has been criticized and more active participation of parents in early intervention programs has been discussed (Dunst, Trivette, Davis & Cornwell, 1988; Kaiser & Hancock, 2003; Mahoney, 2009; Mahoney & Wheedan, 1997; Mahoney & Wiggers, 2007).

The emphasis on parents' influence on child development has shifted the focus of early intervention programs significantly. Primarily, the aim is to improve the child's development and language skills. Indeed, both parents and professionals work to achieve this goal. However, the direct intervention with the child by the professional has been replaced by the advancement of a context that will promote optimal development of the child. The importance of collaboration with families, empowerment, and sensitivity to the cultural diversity, flexibility, individualized support, and learning in natural environments were widely discussed (Brown & Nott, 2005; Childress, 2004; DesJardin, 2006; DesJardin, Eisenberg & Hodapp, 2006; Hintermair, 2006; Mahoney, 2009). Such practices became widely known as "family-centered".

The family-centered approach has its roots in Vygotsky's work (Brown & Nott, 2005). Ideally, Vygotsky (1986) suggests that the early development and learning take place within the context of a child's cultural group, usually the family. Development relies on children's participation in the activities and practices of the community in which upbringing occurs. Hence, the best learning experiences are supervised and mediated through interaction with a more expert individual, usually an adult and notably by a parent or primary caregiver. Related to these premises, he suggested the idea of a zone of proximal development (ZPD). The ZPD is defined as the developmental distance between what the child

can do independently and what the child can accomplish with the assistance of an expert individual or tutor. This requires several attributes of the adult: sensitivity to the child's current level of the development; knowledge of the next step of the development process; knowledge of the child's everyday experiences, interests, strengths, motivations; and effective teaching strategies (Brown & Nott; Childress, 2004; Cole & Flexer, 2007; Dunst, 2002; Evans & Robinshaw, 2000).

Similar trends were observed in language acquisition theories in the 1970's and 1980's. Studies focused on the parent-child interaction to find the factors which elaborate language acquisition and rate (Bruner, 1982; Cross, 1977; deVillier & deVillier, 1978; Snow, 1984; Stern, 1977). Research on language development of hearing impaired children dealt with similar questions as well (Bloom & Lahey, 1978; Clark, 1978; French 1971; Kretschmer & Kretschmer, 1982).

The studies which evaluate parent-child interaction projected two important contributions to the education of hearing impaired: first features of normal interaction were established and secondly, effective teaching techniques based on parent-child interaction were composed (Brich-Rasmussen, 1988; Clark, 1981; Harisson, 1980). These studies also showed that natural daily interactions provide children with the context for language development and communication skills (Calderon & Naidu, 1998; Carney, 1996; Cole, 1992; DesJardin et al., 2006; Snow, 1984, Stern, 1977). Early intervention aspiring to enhance parent-child interaction seems to implement both the philosophy of the family-centered approach and facilitates language learning opportunities (Evans & Robinshaw, 2000; Fitzpatrick, Angus, Durieux-Smith, Graham & Coyle, 2008; Hintermair, 2006; Jackson, Traub & Turnbull, 2008; Watkin et. al, 2007; White, 2006).

### **Features of Parent-Child Interaction That Promote Communication Development**

The aspects of parent-young child dyads which seems important in communicative development and language learning both for normal and hearing impaired can be summarized as follows (Calderon & Naidu, 1998; Carney, 1996; Clark, 2007; Cole, 1992; Cole & Flexer, 2007):

**Joint Attention:** Bruner (1982) draws attention to the importance of early routines which is established between the adult and the child, in

the child's learning experiences. The role of joint attention in language learning was studied by Tomasello and colleagues during the 1980's (Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello & Todd, 1983). They observed that the frequency of joint attention at 12 months was positively related to the child's vocabulary range at 18 months. The findings were supported by other studies as well (Baldwin, 1995; Saxon, 1997).

The studies which evaluate the ways to establish joint attention with young children reported that mothers used varying strategies depending on the child's age. The mothers followed the child's interest during the shared activities as well as redirecting child's attention either verbally or physically (Cole, 1992; Cross, 1977; Gallaway & Richards, 1994; Saxon, 1997).

The same strategies are reported to be vital for language acquisition of hearing impaired children. Therefore, while working with parents, professionals are expected to transfer these strategies to the parents (Clark, 2007; Cole, 1992; Cole & Flexer, 2007).

**Sensitivity:** Bornstein (1989) defines sensitivity as mothers' contingent, stimulating, and appropriate responses to the child's communicative and exploratory behavior. There is a positive relationship between a mother's sensitivity towards her 12-month-old child and the child's vocabulary and understanding at 18 months (Tamis-LeMonda, Bornstein & Baumwell, 2001). A significant correlation was found between important milestones (i.e. acquisition of word imitations, first words, first 50 words, simple phrases and language to talk about past) in language development and mother's sensitivity. Mothers' use of affirmations, descriptions, sound imitations, expansions and questions seem to be key factors in predicting child's language at later ages (Tamis-LeMonda, et al., 2001).

The sensitivity to the hearing impaired child in these terms is also essential in their language development. Furthermore, parents should be supported to be responsive to their child's spontaneous communicative attempts.

**Child-directed Speech:** Child-directed speech describes a series of communicative behavior that adults use while talking to their children. Features of child directed speech include slower rate of speech, exaggerated intonation, shorter utterance length, topics limited to "here and now", more restricted vocabulary, more contextual support, more repetitions, more questions and imperatives. This came to be known as "motherese" or "baby talk" (Cole, 1992; Cole & Flexer, 2007; Owens, 2001).

Child-directed speech serves to support the child's limited conversational competence, limited processing capacity and proves to be a powerful tool to maintain the child's attention (Owens, 2001).

These features of child-directed speech are extremely noteworthy for the language development of hearing impaired children. Even with the profound hearing loss, most hearing impaired children can perceive the suprasegmental information of the speech with their hearing aids. Parents should be encouraged to use an interesting tone of voice, simple but grammatically correct language, more repetitions and imperatives and to ask more questions when they talk to their child (Clark, 2007).

**Amount of Talk:** Children who hear more talk will talk more themselves. Studies showed the amount of talk which the child hears will effect language development at later ages. The children of mothers who talk more during mealtime, dressing and play has larger vocabulary than the children of mothers who talked less (Hart & Risley, 1995). Studies also showed the amount of talk within the context has a powerful effect on language development (Gallaway & Richards, 1994; Hart & Risley).

Hearing impaired children in similar vein like hearing ones, need to hear and listen language before they are able to speak. The parents are supported to talk with their children in a meaningful context and encouraged to create an environment which stimulates communication and interaction with their child (Cole & Flexer, 2007; Estabrooks, 2007; Tüfekçiöğlü, 1998a)

**Daily Routines and Everyday Life Experiences:** Everyday life experiences and daily routines provide an appropriate context for language learning (Childress, 2004; Clark, 2007; Dunst et al., 2001). Dunst et al. (2001) identified 50 activities in 11 categories that constituted the learning opportunities of family life and the same number of activities in community life. It was found that family life was made up of a broad range of activities including family routines, parenting activities, child routines, socialization activities, family rituals and celebrations, physical play and literacy activities and play and entertainment activities. These activities provide opportunities for the child to experience language repeatedly in the same or similar contexts, thus reducing the child's cognitive effort and facilitating the learning process. While some activities are common to all children some are not. Therefore, it is essential that the professional is familiar with the daily routines of the family life and includes these in the intervention (Clark, 2007; Cole & Flexer, 2007; Estabrooks, 2007).

## Teaching Approaches Based on Parent-Child Interaction

Starting from the 1990's teaching approaches based on facilitating parent-child interaction outlined above have become more widely accepted among the professionals in the field of special education. Interventions which were commonly named "incidental language teaching", "milieu teaching" and "responsive interaction" are now referred as "naturalistic approaches." They differ from each other in certain aspects of teaching but share common principles that include meaningful conversation as the basis of language acquisition, parental responsiveness (following the child's lead, modeling, expansions), environmental arrangement and everyday life experiences as the context for language learning (Childress, 2004; Dunst, 2002; Dunst et al., 2007; Kaiser & Hancock, 2003; Mahoney, 2009; Özdemir, 2008). Studies showed that parents can effectively practice naturalistic approaches (Kaiser & Hancock, 2003), and improve language development of hearing impaired children (Clark, 2007).

Naturalistic approaches do not offer recipes for language learning (Brown & Nott, 2005; Clark, 2007; Cole & Flexer, 2007). Instead, they focus to increase parents' awareness to the language learning opportunities during the daily life and to improve their communication skills in terms of joint attention, following the child's lead, responsiveness and providing appropriate language input to the child (Brown & Nott; Cole, 1992; Cole & Flexer; Zaidman-Zait & Young, 2008). Hence at this stage the role of the teacher shifted to support parents improving on these skills instead of directly teaching language to the child.

Brown and Nott (2005) describe the new role of the teachers in early intervention program and suggest a model for early intervention. They claim that the interaction between hearing impaired children and their parents provide the foundations for spoken language in the same ways as hearing children. The child learns to converse by being actively involved in conversations. Children learn by doing and by being supported as active participants in what it is they are attempting to learn. Active participation and concentration on the activity motivates the child to learn the language in an authentic context. The need to learn is encouraged by the desire to engage in meaningful interactions with others. The child is motivated to be attentive, listen to and ultimately interested in what others are saying by his desire to engage with others. The interaction with others is the core of the communication and language development. Similar views are discussed in other studies (e.g. Clark, 2007;



Cole, 1992; Cole & Flexer, 2007; Tüfekçioğlu, 1998a). The teacher's role in this respect is supporting, nurturing, enhancing thus strengthening the interaction by empowering parents. The task of the teacher progresses to the setting of the educational environment, observing both the child and the parent, assessing, listening and responding. Each session begins with a plan and the room is set up to target the session goals. As the session proceeds, the teacher observes both the parent and the child, listens, assesses and responds appropriately. The teacher prepares session plans by observing parent-child interaction, receiving information about daily life and routines, assessing the development of the child and the parent (Brown & Nott; Clark; Cole & Flexer).

These principles are widely accepted among the practitioners of the early intervention of hearing impaired children but some differences in practices are observed in different centers. These are attributed to the diversity in interpretation of family-centered approach and theoretical differences in oral education (Brown & Nott, 2005; Clark, 2007).

### **Studies in Turkey**

As newborn hearing screening pervaded in Turkey, the demand for early intervention for babies with hearing loss also increased but research in this area seems still very limited. The studies conducted in Turkey tended to define the families' needs and expectancies from the intervention program (Akçamete & Kargın, 1996; Gökcan, 1987) or to indicate the effectiveness of the intervention programs (Akçamete & Kargın, 1995; Doğan, 1995; Kargın, 2004). However, there are many additional facets of an intervention program which requires careful examination to provide information to the field and to ensure the quality of the practices in early intervention centers.

Therefore, this study was designed to collect information about the process of family-centered practices in a natural oral education setting in Turkey. The information on process and application of educational practices may enhance the knowledge of practitioners and may contribute to the theoretical work on the family-centered approach.

### **Aims**

This study aims to examine the session targets and realization of the targets at the session flow. The research questions read as follows:

1. What are session targets?
2. Which practices are chosen to realize the session targets?
3. Why are these targets chosen?
4. How are these targets passed on to the family?
5. How is the session flow achieved?
6. How are the session targets and session flow related?

### **Method**

This study was designed as a case study. Case studies are appropriate to evaluate the educational programs. The case study examines if the program runs according to the goals of the session program and its consistency between theory and application. It is also useful to analyze how the program works, to describe the program in detail, to detect the problems in the program, to find out the possible causes of the problems and the ways to overcome them. Extensive data are collected for a certain period of time during the practices and discussed afterwards (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005). In terms of the present research, the case study design provides opportunities to discuss and to interpret the current practice by the collection and evaluation of the extensive data.

### **Participants**

A mother and her hearing impaired son who attended the early intervention program in Anadolu University, Research and Education Centre for Hearing Impaired Children (İÇEM) were the participants of this study. In the planning phase of the study, it was decided to work with a family and a child who was diagnosed and aided before the age one who had no additional problems to the hearing impairment and did not enroll in any kind of educational program.

Early intervention programs which start immediately after the fitting of the hearing aids provide necessary language input during the critical period for language acquisition (Calderon & Naidu, 1998; Clark, 2007; Yoshinago-Itano, 1998). Hearing impaired children whose hearing loss was identified early, immediately fitted with appropriate hearing aids and provided with early intervention can develop spoken language

if they do not have any additional handicaps (Brown & Nott, 2005; Clark; Cole, 1992; Yoshinago-Itano). Therefore, early intervention lists in İÇEM were screened to estimate families who accomplished the criteria, the aim of the research was explained to the families and they were asked if they were eager to participate. The first family who accepted to participate and confirmed that they would attend the sessions regularly was chosen as the participant of this research.

The child's name was changed in this article to preserve the anonymity of the participants. The mother was a 24 year-old housewife. She was separated from her husband during the first 5 sessions and she and her child used to live with her own parents. Therefore, the father did not participate in the program but grandparents attended some of the sessions. Both the grandmother and the grandfather were highly involved in caring for the child. The mother had no income and depended on her parents for living. The major income of the family was the grandfather's pension and they were ranked in a low socio economic status. The family travelled daily from another city for the intervention program.

The child was 1 year 4 months old when the intervention started. Although he was diagnosed when he was 7 months old, the family could not purchase the hearing aids until he was 1 year 2 months because of the bureaucratic issues involved and marriage problems. After acquiring the hearing aids they stopped attending the intervention program. As a result, they experienced problems in using the hearing aids regularly. Therefore, they called the centre and asked for an appointment for the intervention.

The child had profound hearing loss and was aided appropriately. He was evaluated by using the Denver Developmental Scale (II) prior to the research. He was reported as showing normal development except language development but the psychologist who conducted the assessment observed severe problems related to his lack of behavior management.

**Teachers:** Two teachers run the sessions including the researcher of this particular study. She had experience on audiology and early intervention for 20 years. She planned and conducted the sessions. The second teacher was responsible for engaging the child while the author and the mother were sharing information, helping the session flow and playing with the child.

**The Educational Setting:** The sessions were conducted in audiology rooms in İÇEM. The rooms were large and well lighted. There were carpets on the floor, the walls were covered by soft panels for acoustic treatment and there were curtains on the windows.

The teachers prepared the room before the session begun. The toys were covered and placed out of reach of the child, soft cushions were put on the floor and a game was set up to engage the child to play while the researcher was getting information from the mother about the events that took place at home since the last time they had been to İÇEM.

### **Data Collection and Analysis**

In general, interviews, observations and field notes, archival recordings, documentations, artifacts of the processes are used to collect data in qualitative research. Additionally, quantitative techniques and literature analysis can also be used. The data from different sources are used to increase “trustworthiness” of the research (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005). The data can be analyzed either holistically or by using codes. In holistic analysis, the data are examined as a whole and the inter-consistency of the data are examined. In coding, data are divided into observable acts and patterns among them are determined (Bogdan & Biklen; Yıldırım & Şimşek). The data in the present study were collected by using video recordings, reflective journals and session plans in the child’s file and analyzed holistically ranging between 30.10.2007-28.04.2008.

**Video Recordings:** All sessions were recorded. Duration of a session was approximately 45 minutes. First 6 sessions were recorded for the research purposes. Analysis of recordings was completed within 2-3 days after the sessions.

**Reflective Journal:** At the end of the each session, the researcher wrote her evaluation. She recorded her observations and recorded if she had established her targets or not. If the targets were not established she explained the reasons and planned the next session accordingly.

**Session Plans:** After each session, the researcher prepared the next session plan depending on the reflective journal. She wrote the session targets, toys and games to play related to the session targets. The games were chosen considering the child’s age, his interests and the family opportunities to play the games at home. Session targets were focused on

to enhance the mother-child interaction and the games were played to achieve these targets.

**Validity and Reliability:** The terms validity and reliability are related to the more general term “trustworthiness” in qualitative studies. To provide conductibility, consistency and objectivity some measures should be taken in a qualitative research (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005).

The following measures were adopted in this study to provide trustworthiness:

- a. Video recordings, the reflective journal and session plans were used as different sources of data collection.
- b. Data consistency was taken into account
- c. Long term data were collected
- d. Data were evaluated by different researchers
- e. Detailed descriptions were made
- f. Literature was reviewed during the data collection

### Findings

The recordings and analyses were evaluated together with another researcher who was experienced in qualitative research and education of the hearing impaired children and the research themes were determined. These themes read as follows:

1. General objectives in natural oral approach to develop language skills of hearing impaired children: The techniques and reasons behind them were evaluated.
2. The session goals: Considering the general objectives of the natural oral approach, the goals which were set for each session and the way they were realized were determined.
3. The session flow: Common characteristics of the sessions were established.
4. Play and toys: The toys, games and play were recorded for each session. The reasons for selection of the play material, the way they were played, goals of each particular play were discussed.

5. The mother-child interaction: Use of language, following the child's lead, establishing joint attention, use of language enhancing opportunities of the mother while playing with her son were recorded.
6. The teacher-mother interaction: Questions which were used by the teacher to get information from the mother about the family's daily life and how she integrated this information into session targets, her suggestions about communication with the child, the way she explained her suggestions were also recorded and evaluated.
7. The teacher-child interaction: The properties of the language that the teachers used while interacting with the child, the communication strategies, strategies of modeling both to the child and to the mother were evaluated.

This paper focuses on realization of session goals, reasons to choose the session goals, session flow and the relation between the session goals and session flow. Video recordings were used to evaluate if the goals were established.

### **Session Goals**

Session goals were summarized in table 1. As it is seen in the table, the goals were centered around the mother-child interaction, using language opportunities during the interaction, play and improving the mother's play skills, improving the child's listening skills and the behavior management of the child.

**Mother-Child Interaction:** One of the major goals of the intervention was defined to establish joint attention, turn taking, sensitivity to the child and to increase the quality and quantity of the child directed speech as the foundations of the language development.

Video analysis and session evaluations indicated that the mother naturally communicated with her child, with no basic problems considering the interaction and speaking in a natural way. However, video recordings showed that the mother had some difficulties to sustain the child's interest and needed to enhance the language she had used. Therefore the teacher explained the strategies which might be used to sustain the interest and suggested language enhancing techniques:

- Instead of just naming the toys, she might talk about the things they could do with the toy (session 3: while playing with the play dough she only named the “horse”. The teacher told her to imitate the sound of the horse and to talk about the body parts of the horse).
- Talking about the toy (session 4: while playing with the lorries, it was suggested to talk about the lego man driving the lorry, talking about the wheels, imitating sounds).
- Asking questions to the child and waiting for him to answer either by using his voice or by gestures (session 5: in picture-toy matching game asking which toy goes with the picture and to wait until he chooses a picture).
- Listening to the child and providing the language which he meant to say (session 3: the child showed the play dough which he wanted to play and he made some vocalizations. The mother gave the toy to the child without talking. The teacher told the mother that she could name the color or could ask which color he wanted).

The aim was to provide the child rich language input both in quality and quantity. Children learn properties of a language with rich and meaningful language input (Baldwin, 1995; Carney, 1996; Clark, 2007; Cole, 1992; Gallaway & Richards, 1994; Hart & Risley, 1995).

**Improving the Mother’s Play Skills:** The mother’s answer to the question of “how do you spend your time with Ali?” highlighted that they usually spent their time doing housework. She said that the child loved to play with kitchen tools while she was working at home. She also told that the grandfather usually played with the child especially when it comes to physical play either indoors or outdoors.

It was explained to the mother that to increase the variety of daily routines and playing different games provide a variety in language input. Therefore, different kinds of play materials were used in the sessions and the mother was shown how to play with these material and different sorts of games. Water, sand and dough were some of the chosen materials because they were easily available at home and in their garden.

Playing with unused household utensils or with their toys were suggested and used during the sessions. This was explained and modeled to clarify their full usage to increase the language input.

It was observed that the mother followed the child's lead while they were playing but she had some difficulties to sustain the games. Therefore, different ways of using the material were demonstrated to the mother, story books and playing games by following simple rules were also indicated.

Video recordings show that during the sessions the teachers started the play then surrendered to the mother to practice the mentioned strategies and techniques, to involve the mother as an active participant rather than an observer. She was also encouraged to play, helped to extend her language, directed to use more questions instead of using commands and she was acknowledged for her positive interaction with her child.

**Table 1.**

*Session goals, games and play in the sessions, goals achieved in the session*

Session Goals	Play/Games	Goals achieved in the session
<p><b>Session 1 (30.10.2007)</b></p> <p>Hearing aid check, consistent use of hearing aids, importance of play, drawing attention to the sounds, evaluation of mother-child interaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farm animals</li> <li>• Color rings</li> <li>• Soft balls</li> <li>• Doll and surprise packs</li> <li>• Caterpillar</li> <li>• Wooden beads</li> </ul>	<p>The child resisted to wearing the hearing aids. Behavior management was emphasized. The mother-child-interaction could not be evaluated.</p>
<p><b>Session 2 (10.12.2007)</b></p> <p>Check if they used the hearing aids constantly. Evaluation of interaction, evaluation of mother's use of language, different types of games, use of daily routines for language input, drawing attention to sounds</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farm animals</li> <li>• Cleaning game</li> <li>• Water play</li> <li>• Singing</li> </ul>	<p>Suggestions given in the last session were practiced at home. The mother-child interaction was observed. New ideas on play were explained to the mother. The enrichment of language during play was clarified. Singing songs and rhymes were suggested. Daily routines were explained.</p>





**Session 3 (07.01.2008)**

Looking at books and pictures, storytelling, asking questions, following the story, use of materials while looking at books/pictures. Different play material. Language input during play. Listening games. Listening to sound and silence.

- Building towers with plastic boxes
- Mr. Potato Head
- The cat story
- Play with dough
- Dancing with toys with music on and of

Different kinds of play were demonstrated, looking at books was stated and demonstrated, games with sound were clarified and played. The mother's play were observed and evaluated. Positive aspects in her play were emphasized.

**Session 4 (21.02.2008)**

Different kinds of play. Directing the mother during her play with the child. Giving some ideas related to listening games. Hearing tests and evaluation for the cochlear implant.

- Lorries and Lego man
- Sand play
- Pass the parcel
- Hearing tests

A Different game was demonstrated. Letting the child to explore the new material was explained. Listening game by turn taking was played. Hearing tests were completed and the child was referred for implantation.

**Session 5 (24.03.2008)**

House work for language input. How they improve the language during household activities?

Matching games. They are essential both language and concept development. Same-different type of game. A different listening game.

- Making chocolate pudding
- Picture-toy matching
- Musical chairs

Need more household activities. Picture-toy matching showed the mother that the child can be engaged in games with rules. The ways to play this kind of activities at home were also pinpointed. A different type of listening game was demonstrated.

**Session 6 (28.04.2008)**

Language input opportunities during household activities, games with rules and how to sustain play.

- Washing clothes
- Collage
- Simple matching game

Ali was not interested with the games. He cried and did not participate as much as we had liked to. The mother said that they moved back to her husband's house again and asked if we could talk to the father about child's behavior management. Father could not attend the session since he needed to deal with implant procedures at the hospital. One more household activity was demonstrated. Language input was discussed.

**Listening Games and Attention to the Sounds:** In the first session, the researcher explained to the mother how to use the hearing aids, his expected development in terms of recognizing sounds and vocal production. The importance of listening and a few suggestions which could be used at home were also spelled out. To develop his listening skills and provide the mother with some ideas on the listening games, a listening game was played at the end of each session.

Listening skills in children who have hearing loss develop gradually in time (Estabrooks, 2007; Clark, 2007) and expands from simple to more complex levels (Estabrooks) thus simple detection and recognition games when music is on or off, dancing with music, musical chairs, making sounds with musical instruments, pass the parcel games were played at the sessions. It was also suggested to draw attention to routine sounds at home. Listening to the door bell, telephone ring, sound of the electrical instruments, singing songs and rhymes, making sound imitations while playing and looking at books and pictures (Clark) were given as examples of listening activities.

When it was asked to the mother if she directed the child's attention to the sounds at home, she said she did not in the first session but in time they started to play listening games especially dancing with music. During these activities, she noticed that the child only responds to loud sounds. She also noticed when the child had middle ear infections he

had no interest in the sound. She was a good observer and closely monitored the child's listening behavior. At the 4<sup>th</sup> session aided and unaided tests were completed and the results supported her observations and a cochlear implant was suggested.

**Behavior Management of the Child:** The mother's most important problem was the child's behavior management. When she was asked if she liked to talk about any problems at home she mainly complained of the misbehaviors of the child. As the school psychologist stated this was a big issue which could not go unnoticed.

The problems related to the behavior management were mainly observed in the first session. Although they had the hearing aids for 2 months before the intervention started, they were unable to use it consistently. In the first session, it was observed that the child resisted to wear hearing aids, discarding them and went into tantrums. The teachers inserted the hearing aids every time he took them off and distracted his attention with different games and toys. At the end of the session, he stopped crying, played comfortably with the toys, and did not touch his hearing aids.

It was explained to the mother that being consistent and determined was critical factors in changing the behaviors of the child. It was suggested to insert the hearing aids every time he took them off without negotiating, rewarding or punishing the child, accordingly keeping a calm emotional state and draw his attention to something else like toys, pictures etc.

The problems related to the hearing aid use were resolved when both mother and child came to the second session. The mother reported that he kept the hearing aids on all the times except that he was frustrated or threatened people in order to force them to accomplish his requests. Conversely, in this session he only took them off once.

Related to the child's misbehaviors several suggestions were made: establishing an organized day, regular meal, play and sleeping times, being consistent with rules at home. It was also explained that all the adults at home should treat the child in the same manner. The mother asked if she could bring the grandparents to the sessions since they were involved with the child and sometimes they gave in to the child's requests to stop his crying. Grandparents attended the sessions 3 and 5.

Although his behaviors improved considerably, the mother complained about him from time to time. Decrease in his crying and throwing toys behaviors which were observed in the first few sessions were replaced

with more appropriate manners like giving the toys to the teachers when he did not want them, pointing to the other toys instead of screaming and crying when he was bored. However in the 6<sup>th</sup> session, he seemed to get back to his old behavior. He cried for no reason, was not interested in playing, wanted to wander in the room aimlessly, and when he was not allowed, tried to take off his hearing aids. The mother explained that they moved back to her husband's house after eight months and decided to reunite their family. She said that the father accommodated the child's requested so they started to have problems related to behavior management. At the end of the session, it was underlined to the father the behavior management of the child.

Because the family moved to another city they explained that it was difficult to travel to Eskişehir for the intervention program every month but liked to attend annual audiological assessment and after the cochlear implant surgery for implant management. The intervention ended by their request and they were suggested to make appointment from department after the cochlear implant surgery.

**Session Flow:** All sessions followed the same pattern except the first one. In the first session, both teachers and the mother worked on keeping the hearing aids on. The behavior management and use of hearing aids were discussed with the mother, and some suggestions related to listening, playing games at home, speaking in a natural way were given.

Table 2 shows the general session flow

---

**Table 2.**  
Session Flow

---

<b>Duration</b>	<b>Activity</b>
10 mins.	The teacher asked questions about the activities at home since the last time they had been to education centre, child's listening skills and vocalizations. Co-teacher played with the child.
10 mins.	Mother played with the child. The teacher observed and made suggestion to the mother.



---

10 mins. The teacher, the mother and the child played another game. Teachers demonstrated the game to the mother and encouraged her to join the play.

---

5-10 mins. Listening game

---

10 mins. The teacher asked the mother if she liked to discuss anything related to the child.

---

**Information from the Mother:** Before the session started the teacher asked questions covering the following:

- The things that they had done at home (daily routines, special events, etc.)
- The games they played at home.
- Constant use of hearing aids.
- His responds to environmental sounds and speech.
- Any changes in his vocal production.
- The sounds he produced.

The information about these areas helped the teacher plan the sessions as well as monitoring his listening and speech skills. It also increased the mother's awareness on his progress.

**The Mother-Child Interaction:** In each session, the mother was expected to play with her child. During the interaction the teacher observed their play and the language which the mother used. Video recordings indicate that the researcher explained to the mother both the strong and weak points in her interaction with the child. She also explained the reasons of her suggestions related both to the play and language input. She used examples from their interaction for her explanations. It also provided opportunities for the mother to practice her new skills in the interaction.

**The Teacher-Mother-Child Interaction:** In each session, the teacher joined in the mother-child play and modeled the mother by playing with the child. This helped the mother get some ideas on how to play with her child especially when playing "not-so- familiar" activities, be it looking at books, games with simple rules or listening games.

**Listening Games:** It is necessary to play listening games to emphasize the importance of listening. Routine listening games were used to encourage the mother to do the same kind of activities at home to develop his listening skills and to monitor his responds to the different sounds.

**Ending the Session:** The teacher ended the sessions by asking if the mother had any questions or anything she wanted to talk about. In fact the mother could have asked any questions at any time during the session, but sometimes she might have needed an allocated time to discuss a particular subject. The specific time at the end of each session provided an opportunity for the mother to air and shares any concern about her child.

She usually asked questions about the child's behavior management, ear moulds or hearing aids.

### Discussion

The findings indicated that the session goals were concentrated on to enhance the mother-child interaction. The interaction context was created by play and daily routines at home. The theoretical background of the teacher and her observations related to the mother-child interaction seemed to be influential while establishing the goals (Baldwin, 1995; Calderon & Naidu, 1998; Clark, 2007; Cole, 1992). Daily routines and play were used to establish interaction context (Clark; Dunst et al., 2001; Dunst, 2002; Evans & Robinshaw, 2000; Fitzpatrick, et al., 2008).

The natural auditory-oral approach composes the theoretical base of this intervention program and session plans were prepared and conducted accordingly (Carney, 1996; Clark, 2007; Clark & Tüfekçiöğlü, 1994, Cole, 1992; DesJardin, 2006; Fitzpatrick, et al., 2008; Tüfekçiöğlü, 1998b). The natural auditory-oral approach suggests that the language develops through meaningful interaction with significant adults. Hearing impaired children develop the language if a meaningful environment provide language learning opportunities (Clark; Clark & Tüfekçiöğlü; Tüfekçiöğlü, 1998a). There are reasons to use language and these arise from the need to communicate the ideas, feelings, desires and demands. If an interesting and meaningful learning environment is created for the child, he/she will be motivated to communicate and interact with the others in the environment. The main goal in the early intervention then to help parents to create a rich and stimulating language learning

environments for their children and to learn to use language providing opportunities during their daily lives which is a natural learning basis for every child either with hearing impairment or normal hearing (Childress, 2004; Clark, 2007; Cole, 1992; Cole & Flexer, 2007). Therefore, the activities in the sessions were chosen to create an interaction context and they were easy to practice at home namely imaginary play, water play, play dough or daily household activities. The teacher directs the mother to learn and become competent in using the context as a language facilitating medium.

During the sessions, the teacher played with the child, this served as a model for the mother, other times, she observed and evaluated the mother's play and provided feedback (Brown & Nott, 2005; Clark, 2007; Eastabrooks, 2007). She also explained the rationale for the suggestions to support generalization of information at home activities. The grandparents' participation also helped to establish consistency at home considering the behavior management of the child.

The information that is provided by the mother was used to prepare session plans. The teacher assessed if the suggestions were suitable for daily life and made the necessary alterations through this information and her observations during the sessions.

She also monitored the child's auditory progress by mother's observations at home and his hearing tests. Both hearing tests and the mother's observations revealed that the hearing aids did not provide the necessary input for language development and therefore he was referred for cochlear implantation. He had his implant two months after this study was completed.

The teacher always answered mother's questions related to the child's development and behavior. The mother seemed to accomplish controlling the child's misbehaviors to some extent following the teacher's suggestions. However his problematic behaviors were observed in the 6<sup>th</sup> session again and the mother linked this to his father's involvement with the child since he behaved differently in such situations. The teacher explained to the father the importance of behavior management in the child's progress and the necessities of parents' collaboration during this process aiming to resolve the problems related to the child's behavior.

Broadly speaking, it can be argued that the session goals and session flow were concentrated on parent-child interaction. The educational en-

vironment and activities was designed to put the mother and the child at ease. The selected activities were easy to be implemented at home and thus the mother started to use household activities and materials for the interaction context (Clark, 2007).

Considering the features of family -centered intervention, it can be argued that the educational approach examined in this study fulfils these requirements: the mother was actively involved in the sessions, she shared the problems at home, the activities were planned taking into consideration the home environment, and daily routines were part of the process.

The findings of the study were limited to one family and their child. Similar studies can be conducted by larger groups of subjects. Evaluation of different teachers and different centers may reveal different goals and practices in early intervention. Discussion of these differences may contribute to current knowledge on early intervention practices in Turkey. Parents' view regarding the intervention may be evaluated. In long term studies children's progress in language acquisition can be examined as a measure of effectiveness.

Early intervention is a complicated process and many factors interact at a given time. Using qualitative techniques, it is possible to gather large amount of data considering the nature of the process. It is also possible to derive knowledge from these data which may help both to increase the quality of early intervention services in Turkey and to enrich the academic resources.



## References/Kaynakça

- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1995, Kasım). *İşitme engellilerin eğitiminde erken eğitim programlarının etkililiğinin incelenmesi*. 5. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 7-24.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1998). *Qualitative research for education research*. Boston: Jossey-Bass.
- Bornstein, M. H. (1989). *New directions for child development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brich-Rasmussen, S. (1988). Methods of communication. In I.G. Taylor (Ed.), *Education of the deaf: Current perspectives, Vol.II*. (pp. 523-526). London: Crom Helm.
- Brown, P. M., & Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. In P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard of hearing children* (pp. 136-165). Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1982). Learning the mother tongue. In L. G. Baruth & E. Duff (Eds.), *Readings in early childhood education* (pp. 77-82). Connecticut: Special Learning Corporation.
- Calderon, R., & Naidu, S. (1998). Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *Volta Review*, 100(5), 52-84.
- Carney, A. E. (1996). Early intervention and management of the infant with hearing loss: What is the science got to do with it? *Seminars in Hearing*, 17(2), 185-195.
- Childress, D. C. (2004). Special instructions in natural environments: Best practices in early intervention. *Infants and Young Children*, 17(2), 162-170.
- Clark, M. (1978). Preparation of deaf children for hearing society. *Journal of the British Association for Teachers of the Deaf*, 2(5), 146-154.
- Clark, M. (1981). Attitude or aptitude. *Australian Teacher of the Deaf*, 22, 4-8.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, Oxford, Brisbane: Singular Publishing.
- Clark, M., & Tüfekçioğlu, U. (1994). Developing a comprehensive service for the hearing impaired in Turkey. *J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf*, 18(3), 82-85.
- Cole, E. B. (1992). *Listening and talking: A guide to promote spoken language in young hearing impaired children*. Washington DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.

- Cross, T. C. (1977). Mothers speech adjustments: The contributions of selected child listener variables. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children* (pp 75-87). Cambridge University Press.
- DesJardin, J. L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. (Monograph). *Volta Review*, 106(3), 275-298.
- DesJardin, J. L., Eisenberg, L. S., & Hodapp, R. M. (2006). Sound beginnings: Supporting families of young deaf children with cochlear implants. *Infants and Young Children*, 19(3), 179-189.
- deVillier, J., & deVillier, P. (1978). *Language acquisition*. Cambridge, Massacuthes: Harvard University Press.
- Doğan, O. (1995) *Aile merkezli eğitim programlarına devam eden işitme engelli çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunst, C. J. (2002). Family centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-147.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3), 268-288.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Davis, M., & Cornwell, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Child Health Care*, 17(2), 71-81.
- Estabrooks, W. (2007). *AVT theory and practice*. Washington, DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Evans, R., & Robinshaw, H. (2000). Community-based early provision for young deaf children aged from birth to five years. *Early Development and Care*, 165, 105-143.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., & Coyle, D. (2008). Parents' needs following the identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17, 38-49.
- French, S. L. (1971). The acquisition of speech. In L. E. Connor (Ed.), *Speech for the deaf child: Knowledge and use* (pp. 83-116). Washington DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Gallaway, C., & Richards, B. J. (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press.
- Gökcan, M. (1987) *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Harrison, D. R. (1980). Natural oralism: A description. *Journal of British Association Teachers of the Deaf*, 4(4), 8-11

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: P. H. Brooks.
- Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress and socio-emotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 493-513.
- Jackson, C. W., Traub, R. J., & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family centered practices. *Communication Disorders Quarterly, 9*(2), 82-98.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children, 16*(1), 9-21.
- Kargin, T. (2004). Effectiveness of a family focused intervention program in the education of children with hearing impairments living in rural areas. *International Journal of Disability, Development and Education, 51* (4), 401-418.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1982). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focus intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1*(1), 1-16.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children and Schools, 29*(1), 7-15.
- Mahoney, G., & Whedan, C. A. (1997). Parent-child interaction: The foundations for family centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 165-184.
- Owens, R. E. (2001). *Language development*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services: From child centeredness to family centeredness. *e-Journal of New World Sciences Academy, 3*(2), 321-331. doi: C0052
- Saxon, T. F. (1997). A longitudinal study of early mother-infant interaction and later language competence. *First Language, 17*, 271-281.
- Snow, C. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. In R. Schiefelrusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence* (pp 69-108). Baltimore University: Park Press.
- Stern, D. N. (1977). *The first relationship*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767.
- Tomasello, M., & Farrar, J. M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development, 57*, 1454-1463.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language, 4*, 197-212.
- Tüfekçioğlu, U. (1998a). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U. (1998b). İşitme Engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (pp. 56-66). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tüfekçioğlu, U., Erdiken, B., Girgin, C. ve Girgin, Ü. (1992). *İşitme engelliler alt çalışma grubu nihai rapor genel değerlendirmesi*. Engelliler için Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press

Warren, S., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(4), 291-199.

Watkin, P., McCann, D., Law, C., Mullee, M., Stavros, P., Stevenson, J. et al. (2007). Language ability in children with permanent hearing impairment: The influence of early management and family participation. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 120(3), 694-701. doi: 10.1542/peds.2006-2116

White, K. R. (2006). Early intervention for children with permanent hearing loss: Finishing the EHDI revolution. (Monograph). *Volta Review*, 106(3), 237-258.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yoshinago-Itano, C. (1998). Early identification and intervention: It does make a difference. *Audiology Today*, 10(11), 20-22.

Zaidman-Zait, A., & Young, R. A. (2008). Parental involvement in the habilitation process following children's cochlear implantation: An action theory perspective. *The Journal of Deaf Education and Deaf Studies*, 13(2), 193-214.