

ÇOK İLERİ DERECELİ İŞİTME KAYIPLI  
ÇOCUĞU OLAN İŞİTEN BİR ANNENİN  
ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARININ AİLE  
EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Emel ERTÜRK MUSTUL

(Yüksek Lisans Tezi)

Eylül 2015

ÇOK İLERİ DERECELİ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞU OLAN İŞİTEN BİR  
ANNENİN ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARININ AİLE EĞİTİMİ BAĞLAMINDA  
İNCELENMESİ

Emel ERTÜRK MUSTUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Zerrin TURAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2015

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emel ERTÜRK MUSTUL'un "Çok İleri Dereceli İşitme Kayıplı Çocuğu Olan İşiten Bir Annenin Etkileşim Davranışlarının Aile Eğitimi Bağlamında İncelenmesi" başlıklı tezi 03.09.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı-Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Zerrin TURAN

Üye : Prof.Dr. Yıldız UZUNER

Üye : Prof.Dr. Funda ACARLAR

Prof.Dr. Esra CEYHAN  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ÖZET

### ÇOK İLERİ DERECELİ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞU OLAN İŞİTEN BİR ANNENİN ETKİLEŞİM DAVRANIŞLARININ AİLE EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Emel ERTÜRK MUSTUL

Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2015

Danışman: Doç. Dr. Zerrin TURAN

Bir eylem araştırması olan bu araştırmanın amacı, çok ileri dereceli işitme kayıplı bir çocuğun annesinin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları çok ileri dereceli işitme kayıplı bir çocuk, onun annesi ve aile eğitimlerini yürüten öğretmen/araştırmacıdan oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, aile eğitimleri bağlamında anne-çocuk etkileşimlerinin videoteyp kayıtları, anneye yapılan görüşmeler, izleme toplantıları ile geçerlik güvenilirlik toplantıları ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri yoluyla öğretmen/araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplamda sekiz aile eğitimi yapılmıştır ve annenin etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla anne-çocuk etkileşimine ayrılan on dakikalık bölümlere tümevarım analizi uygulanmıştır. Annenin etkileşim davranışlarında değişikliklerin incelenmesi amacıyla da, ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde anne-çocuk etkileşimi bölümlerinin temsili videoteyp kaydı olmasına karar verilmiştir. İşitme kayıplı çocukların eğitimi ve araştırmaları alanında çalışan aile eğitimi uzmanı ile eylem araştırmaları uzmanı, bu araştırmanın geçerliliğini sağlamışlardır.

Aile eğitimlerinin uygulanmasında hazırlık ve uygulama aşamaları, annenin etkileşim davranışlarında ve uygulamada görülen problemlerin çözümü aşamaları aile eğitimi uzmanı tarafından izlenmiş ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri

geliştirilmiştir. Aile eğitimi uzmanının değerlendirmeleri ve geçerlik güvenilirlik toplantıları sonucunda eylem planları ortaya çıkmıştır. Öğretmen/araştırmacı bir sonraki aile eğitimini bu eylem planına göre planlamış ve uygulamasını yapmıştır. Bu döngü sonucunda ortaya çıkan veriler yine bu döngü çerçevesinde eleştirel bir şekilde yorumlanmıştır.

Aile eğitimi uygulamalarında oluşturulan ortam ve uygulama biçimi kuramsal çerçevesini sosyal etkileşim ve sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramlarından almaktadır. Bu sebeple, aile eğitimi uygulamaları da yine aynı kuramlardan beslenen doğal/işitsel sözel yaklaşım ve aile merkezli yaklaşım ilkeleri çerçevesinde yürütülmüştür.

Sistemantik ve döngüsel olarak, annenin etkileşim davranışlarının incelendiği bu eylem araştırmasında yürütülen aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşim davranışlarında olumlu gelişmeler meydana gelmiştir. Annenin işitme kayıplı çocuğuyla olan etkileşiminde, etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının azaldığı, etkileşimi destekleyen davranışlarının arttığı görülmüştür. Aile eğitimi bağlamında gerçekleştirilen bu araştırmanın, anne-çocuk etkileşimi ve aile eğitimiyle ilgili ulusal ve uluslararası alan yazına katkıları olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, Türkiye’de işitme kayıplı çocukların aile eğitimleri uygulaması alanında çalışan uygulamacı ve araştırmacılara yararlı olabilir.

**Anahtar sözcükler:** İşitme kayıplı çocuklar, anne-çocuk etkileşimi, aile eğitimi, erken müdahale

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF INTERACTIONAL BEHAVIORS OF A HEARING MOTHER WHO HAS A CHILD WITH PROFOUND HEARING LOSS IN THE CONTEXT OF THE PARENT GUIDANCE**

Emel ERTÜRK MUSTUL

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

Department of Special Education / Education of Hearing Impaired

September 2015

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zerrin TURAN

The main purpose of this action research is to examine the interactional behavior of a mother having a child with profound hearing loss in the context of the parent guidance. The participants of the research are the child with a profound hearing loss, his mother and the teacher/researcher.

The data were collected by the teacher/researcher with the video recordings of mother-child interaction in the context of parent guidance, audio recordings of interviews with the mother, audio recordings of review and trustworthiness meetings and reflective journals. Eight parent guidance sessions have been conducted in total. Inductive analyses were applied to ten minute parts of the mother-child interaction in the context of parent guidance sessions with the aim of examine the mother interactional behaviors. It has been determined to representative video recordings of mother-child interaction in the second, fourth, sixth and eighth parent guidance session with an aim to examine the changes interactional behavior of the mother. Parent guidance expert and action research expert that work in the field of education and researches of children with hearing loss provide the trustworthiness of this research.

Parent guidance expert has followed all the preparation and implementation phases in the parent guidance practice and then developed solutions for the problems observed in the interactional behavior of the mother and practicing parent guidance. Action plans have been emerged as a result of the parent guidance expert evaluations and trustworthiness meetings. Teacher/researcher has planned and applied the next session according to this action plan. The data that has emerged as a result of this cycle has been interpreted in a critical manner in the framework of this cycle.

The environment and implementation that has been created in parent guidance sessions takes its theoretical framework from the social interaction and socio-cultural historical development theories. Having said that, parent guidance implementations have been conducted basing upon the natural auditory/verbal approach and family centered approach suggested in the literature.

Positive changes have been occurred in the interactional behavior of the mother due to the parent guidance sessions conducted in the action research where interactional behavior of mother has been examined in systematic and cyclical manner. It has been determined that while mother's interactional behaviors that support interactions gradually increased, the behaviors that negatively affect interactions reduced throughout the parent guidance sessions. This research carried out in the context of parent guidance sessions, is believed to contribute to the national and international laterature on mother-child interaction and parent guidance. Meanwhile, it may be beneficial for the early interventionists and researchers working in the field of parent guidance practice with children with hearing loss in Turkey.

**Key words:** Children with hearing loss, mother-child interaction, parent guidance, early intervention.

## ÖNSÖZ

Öncelikle, bu araştırmanın gerçekleşmesi için emek veren ve beni her aşamada destekleyen çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Zerrin TURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Aile eğitimlerini yürütmem konusunda bana güveni ve inancıyla destek sağlayan danışman hocamın, akademik gelişimimde en mühim aşamayı oluşturduğuna inanıyorum. Araştırmanın ötesinde, beni bir aile eğitimci olarak yetiştirmek için emeğini hiç esirgemediği ve en içten bir şekilde desteklediği için kendisine minnettarım. Öğrenciliğimde çok sevdiğim ve akademik yolculukta örnek aldığım hocamın tez danışmanım olmasından ve bu araştırmayı birlikte yürüterek bitirmiş olmaktan ayrıca mutluluk duymaktayım.

Geçerlik güvenirlilik çalışmalarıyla araştırmaya katılan, fakat daha da ötesinde yol gösteren ve her aşamada beni destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e, bana ayırdığı zaman ve emeği için çok teşekkür ederim. İÇEM aile eğitimi programına devam eden araştırma katılımcılarının bu araştırmaya katılmasına ve okul olanaklarından yararlanmama izin veren hocam ve İÇEM müdürü Prof. Dr. Ümit GİRGİN'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmama katılmayı kabul ederek işimi kolaylaştıran araştırma katılımcılarına ayrıca teşekkür ederim.

Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda akademik yolculuğa birlikte başladığım 35. madde arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, bugünlere getiren anneme ve babama çok teşekkür ederim. Her konuda olduğu gibi bu konuda da sevgisini ve desteğini esirgemeyen ve bu süreci daha rahat atlatmamı sağlayan sevgili eşime gösterdiği özveri için çok çok teşekkür ederim.

Emel ERTÜRK MUSTUL

Eskişehir, 2015



## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....                                       | ii   |
| ÖZET.....  | iii  |
| ABSTRACT.....  | v    |
| ÖNSÖZ.....   | vii  |
| ÖZGEÇMİŞ.....  | viii |
| İÇİNDEKİLER.....   | ix   |
| TABLolar LİSTESİ.....  | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....  | xiv  |
| FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....   | xv   |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....   | xvi  |
| <br>   |      |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....  | 1    |
| DİL.....   | 1    |
| Dil Edinimi.....   | 3    |
| ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ VE DİL EDİNİMİ .....                       | 6    |
| Yetişkin Tarafından Çocuğa Yöneltilen Dilin Özellikleri.....     | 8    |
| Çocuğa Yöneltilen Dil.....                                       | 8    |
| Çocuğa Yöneltilen Dilin İçeriği.....                             | 9    |
| Çocuğa Yöneltilen Dilin Ses Özellikleri.....                     | 9    |
| Çocuğa Yöneltilen Dilin Anlam ve Söz Dizim Özellikleri .....     | 10   |
| Çocuğa Yöneltilen Dilde Tekrarlar.....                           | 10   |
| Çocuğa Yöneltilen Dilde Duyarlılık (Maternal Sensitivity).....   | 11   |
| Etkileşimi Oluşturan Yetişkin Davranışları.....                  | 12   |
| Ortak İlgi (Joint Reference).....                                | 12   |
| Sıra Alma (Turn-Taking).....                                     | 14   |
| İŞİTME KAYIPLI ÇOCUK İLE İŞİTEN ANNESİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM..... | 17   |
| İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARDA ERKEN MÜDAHALE.....                    | 20   |
| İşitsel/Sözel Yaklaşımda Aile Eğitimi Uygulaması.....            | 23   |
| 1. Adım: Evde Geçirilen Zamanın Paylaşılması.....                | 24   |
| 2. Adım: Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Gözlenmesi.....             | 24   |
| 3. Adım: Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Değerlendirilmesi.....      | 26   |

|  |           |
|--|-----------|
| 4. Adım: Ebeveyn-Çocuk-Eğitimci Etkileşimi.....  | 28        |
| 5. Adım: Dinleme Aktiviteleri.....   | 28        |
| 6. Adım: Günün Değerlendirilmesi ve Öneriler.....  | 29        |
| 7. Adım: Aile Eğitimi Raporunun Doldurulması.....  | 29        |
| Davranış Tanımları.....  | 30        |
| İşitme Kayıplı Çocuklar ve İşiten Anneleri Arasındaki Etkileşimi İnceleyen ve İşitme Kayıplı Çocuklarda Erken Müdahale Çalışmalarıyla İlgili Araştırmalar..... | 41        |
| Uluslararası Araştırmalar.....   | 42        |
| Ulusal Araştırmalar.....   | 49        |
| Araştırmanın Önemi.....  | 54        |
| Araştırmanın Amacı.....  | 55        |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>   | <b>56</b> |
| Araştırma Modeli.....  | 56        |
| Katılımcılar.....  | 57        |
| Araştırma Ortamı.....  | 61        |
| İşitme Kayıplı Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM).....   | 61        |
| Araştırma Süreci.....  | 68        |
| Veri Toplama Teknikleri ve Analizi.....  | 71        |
| Gözlemler / Anne-Çocuk Etkileşimleri / Anne-Çocuk-Öğretmen Etkileşimleri...78  |           |
| Temsili Videoteyp Kayıtlarının Seçilmesi.....  | 79        |
| Temsili Videoteyp Kayıtlarının Dökülmesi.....  | 80        |
| Temsili Videoteyp Kayıt Dökümlerinin Doğrulanması.....   | 80        |
| Temsili Videoteyp Kayıtlarının Temalandırılması.....   | 81        |
| Görüşmeler.....  | 81        |
| Anne İle Yapılan Görüşmeler.....   | 82        |
| Ses Kayıtları.....   | 83        |
| İzleme Toplantıları Ses Kayıtları.....   | 83        |
| Geçerlik Güvenirlik Komitesi Toplantısı Ses Kayıtları.....   | 84        |
| Araştırmacı Günlükleri.....  | 84        |
| Belgeler.....  | 85        |
| Aile Eğitimi Seans Planları ve Aile Eğitimi Raporları.....   | 85        |
| Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları.....   | 86        |

|  |     |
|--|-----|
| Araştırma Etiği.....   | 86  |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....  | 88  |
| Anneyle Birinci Görüşme.....   | 90  |
| Birinci Aile Eğitimi.....  | 91  |
| Birinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....   | 92  |
| Aile Eğitimi Planı.....  | 93  |
| Aile Eğitimi Plan Örneği: İkinci Aile Eğitimi Seans Planı.....   | 94  |
| İkinci Aile Eğitimi.....   | 96  |
| İkinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....  | 103 |
| Üçüncü Aile Eğitimi.....   | 105 |
| Üçüncü Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....  | 105 |
| Dördüncü Aile Eğitimi.....   | 106 |
| Dördüncü Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....  | 113 |
| Anneyle İkinci Görüşme.....  | 114 |
| Beşinci Aile Eğitimi.....  | 115 |
| Beşinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....   | 115 |
| Altıncı Aile Eğitimi.....  | 116 |
| Altıncı Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....   | 124 |
| Yedinci Aile Eğitimi.....  | 125 |
| Yedinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....   | 125 |
| Sekizinci Aile Eğitimi.....  | 127 |
| Sekizinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi.....   | 133 |
| Anneyle Son Görüşme.....   | 135 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....  | 138 |
| Tartışma.....  | 138 |
| Aile Eğitimi Bağlamında Çok İleri Dereceli İşitme Kayıplı Çocuğu Olan İşiten<br>Bir Annenin Etkileşim Davranışları Nasıl Gerçekleşmiştir?..... | 138 |
| Aile Eğitimleri Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir?.....   | 143 |
| Aile Eğitimleriyle Birlikte Annenin Etkileşim Davranışlarında Ne Gibi<br>Değişiklikler Gerçekleşmiştir?.....                                   | 148 |

|               |     |
|---------------|-----|
| Öneriler..... | 155 |
| EKLER.....    | 157 |
| KAYNAKÇA..... | 169 |

## TABLolar LİSTESİ

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 1: <i>Etkileşim davranışları ve bu davranışların görülme biçimleri</i> ..... | 40  |
| Tablo 2: <i>Veri Toplama Tablosu</i> .....   | 72  |
| Tablo 3: <i>Anne ile Yapılan Görüşmeler</i> .....                                  | 83  |
| Tablo 4: <i>Aile Eğitimleri Tarihleri, Süreleri ve İçerikleri</i> .....            | 89  |
| Tablo 5: <i>Birinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....             | 93  |
| Tablo 6: <i>İkinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</i> .....        | 96  |
| Tablo 7: <i>İkinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....              | 105 |
| Tablo 8: <i>Üçüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....              | 106 |
| Tablo 9: <i>Dördüncü Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</i> .....      | 107 |
| Tablo 10: <i>Dördüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....           | 114 |
| Tablo 11: <i>Beşinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....            | 116 |
| Tablo 12: <i>Altıncı Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</i> .....      | 117 |
| Tablo 13: <i>Altıncı Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....            | 125 |
| Tablo 14: <i>Yedinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....            | 127 |
| Tablo 15: <i>Sekizinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</i> .....    | 128 |
| Tablo 16: <i>Sekizinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</i> .....          | 135 |
| Tablo 17: <i>Annenin Etkileşimi Destekleyen Davranışları</i> .....                 | 137 |
| Tablo 18: <i>Annenin Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışları</i> .....           | 137 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1: Eylem Araştırması Süreci Şeması..... | 57 |
| Şekil 2: İÇEM'in Krokisi.....                 | 63 |
| Şekil 3: İÇEM 2. Kat Krokisi.....             | 64 |
| Şekil 4: İÇEM Ek Bina 1. Kat Krokisi.....     | 64 |
| Şekil 5: Araştırmanın Döngüsü.....            | 68 |

## FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Fotoğraf 1: Aile Eğitimi Odası.....                       | 66 |
| Fotoğraf 2: Odyoloji 1 Odası.....                         | 66 |
| Fotoğraf 3: Aile Eğitimi Odası (İÇEM Ek Bina 1. Kat)..... | 67 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- ABR : Auditory Brainstem Response (İşitsel Beyinsapı Cevapları)
- AVT : Auditory Verbal Therapy (İşitsel Sözel Terapi)
- ÇYD : Çocuğa Yöneltilmiş Dil
- IDEA : Individuals with Disabilities Education Act (Tüm Kayıplı Bireylerin Eğitimi)
- İÇEM : İşitme Kayıplı Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
- MPP : Muenster Parental Programme (Muenster Ebeveynlik Programı)
- ÖYP : Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
- VIG : Video Intervention Guidance (Video Temelli Erken Müdahale Programı)
- TEOAE : Transient Evoked Otoacoustic Emissions (Transient Evoked Otoakustik Emisyon)
- TÜAD : Türkiye Araştırmacılar Derneği



## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### DİL

Dil, toplum ve kültür tarafından desteklenen ve bireyin kendisini ifade etmesi için öğrenilmesi gereken bir sistemdir (Bloom, 1993). Dil, insanların düşüncesini belirtmek ve birbirleriyle iletişim kurmak için çeşitli şekillerde kullandığı, uzlaşmış sembollerden oluşan karmaşık ve dinamik bir sistemdir (Oyer, Crowe ve Haas, 1987). Bu karmaşık ve dinamik sistem içinde dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır (Kol, 2011). Dil gelişimi konusunda farklı kuramcılar değişik görüşler öne sürmüşlerdir (Bloom, 1993; Bruner, 1990; Chomsky, 1986; Vygotsky, 1998; Whorf, 1956). Farklı bilgi ve görüşlerin birbirinden beslenmesiyle veya karşıt görüşlerin ortaya çıkmasıyla dil edinimi süreci hakkında bir bilgi birikimi meydana gelmiştir. Bu birikim dil edinim sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan ve zamanla daha açık hale gelen bilgiler sunmaktadır. Bruner'in sosyal etkileşim kuramında, Vygotsky'nin sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramında dil üzerine yaptıkları açıklamalarda ortak bir noktaya değindikleri görülmüştür. Bruner ve Vygotsky dil ve konuşma üzerine düşüncelerini açıklarken dilin ortaya çıktığı sosyal bağlama ve bu sosyal bağlamın çocuğun diline sağladığı katkılara vurgu yapmışlardır. Gallaway ve Young (2003) küçük çocuktan yetişkinliğe giden yolun bilişsel ve sosyal gelişimden temel aldığını, bunun da sadece başkalarıyla ve çevreyle etkileşim sonucu gerçekleşeceğini, bu gelişim içinde özellikle dilin etkileşimle geliştiğini belirterek bu düşünceyi beslemişlerdir.

Bruner (1990), sosyal etkileşim kuramıyla insanın doğasını, çevreyi ve biyolojiyi dikkate alarak insanın biyolojik varlığının onun hareketlerini ve deneyimlerini direk olarak etkilemediğini ve şekillendirmediğini iddia etmektedir. İnsanın biyolojisinin değil kültürün insan hayatını ve insan beynini etkilediğini ve şekillendirdiğini ve yine kültürün amaçlı davranışlara anlam yüklediğini öne sürmektedir. Bu anlam yükleme işinin kültürün içinde var olan sembolik sistemle yani dille yapılabildiğini savunmaktadır. Chomsky ise, çocuklarda doğuştan gelen "Dil Edinim Düzenegi (Language Acquisition Device)" nin olduğunu ve bu araç sayesinde dili edindiklerini savunmaktadır (Chomsky, 1986). Bruner, dil ediniminin Chomsky'nin

bu savının daha ötesinde olduğunu, dil ediniminin ebeveynler tarafından destek gerektirdiğini savunmaktadır. Chomsky'nin biyoprogramını tamamıyla reddetmemekle birlikte bir biyoprogram varsa onun tetiklenmesinin sadece uygun modellerin var olmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Bruner, 1990). Bruner dili bilişsel gelişimin anahtarı olarak görür ve ona göre bilişsel gelişimin oluşması için sistemli bir öğretici-öğrenci etkileşiminin olması gereklidir (Senemoğlu, 2002). Buna göre, bilgiyi öğrenmek için sadece bir kültürün içine doğmanın ve o kültüre mensup olmanın tek başına yeterli olmadığı, dahası, çocuğun bilgiyi öğrenmesinde anne, baba, kardeşler, öğretmen ve çevresindeki diğer insanlarla kuracağı etkileşimin ön koşul oluşturduğu belirtilmektedir. Çocuğun aktif olduğu sosyal ortam içinde çevresindeki insanlarla etkileşim kurarak öğrendiği ve bu öğrenmelerin yaşam boyu devam ettiği vurgulanmaktadır (Bruner, 1990).

Vygotsky (1998) ortaya koyduğu sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramıyla, sosyal çevrenin öğrenme süreci üzerinde etkisini araştırmış ve kültürün bilginin yapılandırılmasında temel belirleyici unsur olduğunu savunmuştur. Vygotsky'e göre zihinsel gelişimde en önemli unsur sosyo-kültürel çevredir. Farklı sosyal ortamlar farklı gelişim biçimleri yaratır. Zihinsel süreçler olan dil ve düşünce sosyal etkileşim sayesinde gelişir ve tüm bu gelişmeler içinde yaşanan kültürün ürünüdür. Vygotsky, bu çerçevede bağlamında çocukların ebeveynleri, akranları, öğretmeni ve diğer yetişkinlerle etkileşimleri sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur. Ayrıca Vygotsky (1998), başkalarıyla etkileşimin kültürel mercek aracılığıyla gerçekleştiğini, kuralların, becerilerin ve yeteneklerin kültür tarafından biçimlendirildiğini belirtmiştir. Vygotsky, kültürün ve sosyal çevrenin öğrenme üzerine etkisinin yanı sıra dilin düşünme gelişimine, nedenselliğe, okuma ve yazma üzerinde etkisi olduğunu da vurgular (Ertem, 2013). Vygotsky dil öğreniminin sosyal ortamdan ayrı düşünülemeyeceğini, çocuğun ancak çevresindeki diğer yetişkinlerle kuracağı etkileşimler sayesinde öğrendiğini vurgulamıştır. Öyleyse, dilin hem bilişsel gelişime etkisi olan bir faktör olduğu hem de içinde yaşanan kültürden beslenen bilişsel gelişimin ürünü olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Dil çalışmalarına önemli katkılar sağlayan Bruner ve Vygotsky'nin kuramları dil edinimi açısından değerlendirildiğinde özetle şu sonuca varılabilmektedir. Bruner, bilişsel gelişim kültürün içinde gerçekleşir ve dil bilişsel gelişimin anahtarıdır

düşüncesini vurgularken, Vygotsky dilin kültürden beslendiğini ve bilişsel gelişimin ürünü olduğu düşüncesini vurgulamaktadır. Bu noktadan hareketle Vygotsky'nin teorisi ile Bruner'in teorisinin birbiriyle örtüştüğü ve her ikisinin de sosyal etkileşimin dil üzerindeki etkisini vurguladığı söylenebilmektedir.

Dil edinimi konusundaki bu bilgiler ve görüşler çocukların ana dillerini nasıl, ne zaman, hangi bağlamda öğrendikleri ve bu sürecin hangi etkenlerden etkilendiği konusunda dil araştırmalarına rehber olmaktadır.

### **Dil Edinimi**

Günümüzde, anne-baba adaylarının ve diğer bireylerin bebek daha anne karnındayken onunla konuşmaya başladıkları görülebilmektedir. Bu bağlamda, sohbetin anne karnındayken başladığını ifade etmek çok yanlış olmayacaktır (Uzuner, 2003b). Bebeklerin bu konuşmalardan ne kadar öğrendikleri henüz bilinmese de, bebeklerin konuşmayı deneyimledikleri düşünülmektedir. Bu konuşmalar sayesinde, bebeklerin insan konuşmalarına, konuşma seslerine ve ritmine alışık hale geldikleri ifade edilmiştir (McLean ve McLean, 1999). Mehler, Betoncini, Barrière ve Jassik-Gerschenfeld (1978) yaptıkları çalışmada anneler ses tonunu etkili kullandıklarında altı haftalıkken bebeklerin konuşmayı fark ettiklerini bulmuşlardır. DeCasper ve Fifer (1980) yaptıkları araştırmada yeni doğmuş bebeklerin beslenme sırasında annelerinin çıkardığı seslere benzer sesler çıkardıklarını, böylece bu sesleri nasıl üreteceklerini öğrendiklerini ortaya koyarak bu bulguyu desteklemişlerdir. Yine aynı araştırmacılar bebeklerin annelerinin seslerini diğer seslerden ayırt ettiklerini ortaya koymuşlardır. Öyleyse bebekle konuşmanın doğumdan önce başladığını ve doğumdan sonra annenin bebeğiyle yüz yüze etkileşim kurma imkânı yakaladığı anda doğal bir şekilde artış gösterdiğini söylemek mümkündür (McLean ve McLean, 1999). Doğumdan sonra anneye birlikte baba, kardeşler, akrabalar ve birçok yetişkin bebekle konuşurlar. Bu konuşmalar sırasında, yetişkinler sosyal varlık olmanın gereğiyle bebekle tek taraflı konuşuyor olmalarına rağmen çift taraflı konuştuklarını hissederler ve bebekle iletişim kurarken bebeklerin anladığını varsayarak konuşurlar. Bu sayede, bebeğin etrafındaki yetişkinler bebek henüz konuşmaya başlamadan önce onu iletişim kuran kişi (communicator) haline getirirler (Bates, 1976; McLean ve McLean, 1999). Günlük etkileşimler süresince bebeğin erken dönem iletişim deneyimleri kazanmasını sağlayan yetişkinler, bunu

bebeğin hareketlerini, bakışlarını, duygusal durumlarını izleyerek ve bu hareketlere ve durumlara iletişimsel anlam yükleyerek başarırlar. Yükladıkları iletişimsel anlama göre de bebeklerin davranışlarına yanıt verirler (McLean ve McLean, 1999).

Bebeklerin doğumla başlayan görsel odaklanma/bakış (visually fixate), objeleri ve insanları takip etme ve hareketlerini yetişkinlerin konuşmalarıyla uyumlu hale getirme becerileri gelişim için önemli bir adım olarak görülmektedir (Filipi, 2009). Bebeklerdeki görsel odaklanma yeteneği bizlere bebeklerin neyle ilgilendikleri bilgisini vermektedir. Örneğin, bebeğin gözlerini annesine sabitlemesi onunla ilgilendiğini ya da bir topa sabitlemesi topa ilgilendiğini göstermektedir. Görsel odaklanma becerisiyle ilgilenen dil gelişimciler bu beceriyi bebeğin gelişiminde önemli bir adım olarak görmekte ve amaçlı iletişimsel davranışın ilk adımı olarak nitelendirmektedirler (Bates, 1976; Filipi, 2009). Bebek fiziksel olarak gelişme gösterdikçe annenin tepkilerine karşı duyarlılığını arttırmaktadır. Bu gelişmeye paralel olarak annenin davranışları da gelişme göstererek artmakta ve böylece anne-bebek etkileşiminin artışı sağlanmaktadır (Filipi, 2009). D'odorico, Casibba ve Salerni'nin (1997) anne-bebek çiftiyle ilgili bir çalışmalarında, dördüncü aydan yirminci aya kadar bakışlarda ve sesletimde diğer dönemlere göre farklılıklar saptanmıştır. On ay civarında, bakışlarla ve sesli hareketlerle karakterize olmuş bir şekilde bebeklerin sosyal iletişime geçtikleri görülmüştür. Ayrıca bakışların, sıra alma organizasyonunun kapsamında olduğu düşünülmekte, sıra almanın habercisi ve sıra almaya ilk adım olarak da değerlendirilmektedir (Filipi, 2009).

Bebeklerin iletişim davranışlarının ilk hareketi olarak nitelendirilen bakışları, jest ve mimiklerin takip ettiği belirtilmektedir (Filipi, 2009). 1970'li yıllarda Bates ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda bebeklerdeki jest ve mimik becerisiyle dil gelişimi arasında ilişki olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aynı şekilde Carpenter, Mastergeorge ve Coggins (1983) yaptıkları araştırmada bebeklerin jest ve mimiklerini kullanmalarının sözel davranışlarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bates (1976) bebekliğin erken döneminde ortaya çıkan bakış, jest ve mimik becerilerinin 9 ile 10 ay civarında bebeğin iletişimsel eylemleri haline geldiğini belirtmektedir. Ona göre, bu dönemdeki bakış, jest ve mimik becerileri bebekte amaçlı iletişim davranışı oluşturmakta ve bu davranışlar iletişim içinde sosyal bir araç görevi görmektedir.

Amaçlı iletişim davranışının (signalling of intention) gelişimi erken dönemde iletişim becerilerinin gelişimi için önemli görülmektedir (Bates, 1976; Bloom, 1993; Cole, 1992; Filipi, 2009; McLean ve McLean, 1999). Amaçlı iletişim davranışı, bir fikri veya düşünceyi iletme isteği olarak tanımlanmaktadır (Cole, 1992).

Hayatın ilk beş ayında bebeklerin davranışları genellikle yakalama, bırakma gibi refleksif davranışlardır. Bebeklerin bu davranışlarının gerçek bir iletişim amacı olmadığı kabul edilmektedir. Ancak yetişkinler bebeklerin bu refleksif davranışlarını gerçek iletişimsel davranışlarmış gibi görmekte ve bu davranışlara sürekli tepki vermektedirler. Bebek üç aylık oluncaya kadar onun öksürme, hapşırma, ağlama gibi hareketlerini yetişkinler gerçek katılımlar gibi kabul ederler (Cole, 1992, Tüfekçioğlu, 2003).

9 ay civarında bebeklerde amaçlı iletişim davranışları ortaya çıkar. Örneğin, çocuk bir oyuncuğa erişiyorsa bu onun amacını gösterir, onu alma isteğini yansıtır, ya da ona sahip olması veya olmaması durumundaki hislerini yansıtır ve kesinlikle bir şey yapmanın planını temsil eder (Bates, 1976; Bloom, 1993). Bebeğin yaptığı bu davranışın iletişimsel gelişim için büyük bir aşama olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Bates, 1976; Carpenter vd., 1983). Dokuzuncu aya kadar bebekler amaçlı iletişim davranışı gösterdiklerinin farkında olmazlar, fakat yetişkinler bunları gerçek iletişim davranışı gibi cevapladıkları için, çocuk zamanla belli amaçları ifade etmeye başlar, böylece kendi amaçlı iletişim davranışını ve bu davranışının başkaları üzerindeki etkisini fark etmeye başlar (Bates, 1976; Filipi, 2009; McLean ve McLean, 1999). Yetişkinler bebeklerin amaçlı iletişim davranışını cevaplama yoluyla destek sağlayarak sohbetin yapısını oluştururlar. Bu da dilin bir sonraki basamağının edinilmesini yani bebeğin etkileşimlerindeki eylemleri sadece jest ve mimikler ve sesletimlerden (vocalization) değil aynı zamanda kelimelerden oluşmasını sağlayacaktır (Bruner, 1983).

## **ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ VE DİL EDİNİMİ**

Yetişkinlerin konuşma özelliklerinden ilk defa Brown ve Bellugi tarafından 1964'te bahsedilmiştir. Bu konuya farkındalığın olmasına rağmen, dil öğrenen çocuklara sunulan yetişkinin konuşma özelliklerine dair bilgi birikimi 1970'lerin ortasına kadar oldukça yavaş gelişmiştir. 1970'li ve 1980'li yıllarda da tam tersi biçimde etkileşimle ilgili çalışmalar büyük oranda artmıştır (Snow, 1994). Yapılan bu çalışmalardan bazıları basılı yayın bazıları da dil ile ilgili bilimsel toplantı ve konferanslarda sunulmuştur. Bunlardan bazıları özellikle çocuğa yöneltilmiş yetişkin konuşmasına odaklanmış kitap bölümlerinde yayınlanmıştır. Sonraki yıllarda sosyal etkileşimin dil edinimiyle ilişkilendirilmesiyle, anne-çocuk etkileşiminin dil gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmalara dayanarak rutinler, günlük oyunlar ve aktivitelerdeki anne ile çocuk arasındaki etkileşim esnasında dil gelişiminin gerçekleştiği konusunda fikirler öne sürmüşlerdir (Bloom, 1993; Bruner, 1983; Cole, 1992; Filipi, 2009; McLean ve McLean, 1999; Laakso, Helasvuo ve Savinainen-Makkonen, 2010; Paavola, Kunnari ve Moilanen, 2005; Snow, 1994).

Yapılan bu tür çalışmalarda çocuğun kendi dilini, başkalarıyla olan sohbetleri yoluyla öğrendiği vurgulanmaktadır. Çocuklar yaşamlarının ilk günlerinde içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi ve yetişkin olma yolunda keşfetmenin ve öğrenmenin yolculuğuna başlarlar. Bu yolculuğun çocuğun doğduğu evde, evin sahip olduğu kültürel bağlamda çocukluk yıllarıyla devam ettiği ve okul yıllarıyla süre gittiği düşünülmektedir. Dolayısıyla çocuğun erken öğrenmelerinin ev ve aile bağlamı içinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Gallaway ve Young, 2003).

Bruner ve Vygotsky'nin teorilerinden temel alan, sonraki yıllarda Bates, Cole ve Gallaway'in çalışmalarıyla beslenen sosyal etkileşim ve dil edinimi arasındaki ilişki, anne-çocuk etkileşiminin dil becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Bunların yanı sıra anne-çocuk etkileşim özellikleriyle ilgili alan yazın erken müdahale programlarına da temel oluşturmuştur. Bu programlarda dil edinim çalışmalarına paralel biçimde anne-çocuk etkileşiminin özellikleri göz önüne alınarak çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle aileyi merkeze alan erken müdahale programlarında anne ile çocuk arasındaki etkileşimin kalitesine odaklanıldığı görülmektedir (Mahoney ve Wheeden, 1997).

Yenidoğan bebeklerin insan etkileşimlerine uyumlu ve biyolojik olarak gelişmeye hazır becerilerle dünyaya geldikleri, bebeklerin sahip oldukları davranış repertuarıyla annenin davranışlarını etkilerken aynı zamanda annelerin de yenidoğan bebeklerin ihtiyaçlarını karşılamaya duyarlı ve halihazır durumda oldukları düşünülmektedir (Filipi, 2009; Trevarthen ve Aitken, 2001) Bebeklerin kullandıkları bakışları, jestleri, mimikleri ve anlamsız seslerini annelerin konuşmalarında bazı düzenlemeler yaparak cevaplamasıyla etkileşimin temelleri atılmaktadır. Sosyo-pragmatik görüş, bu etkileşim içinde çocuğu iletişim becerilerini her geçen gün daha iyi öğrenen aktif bir katılımcı olarak kabul etmektedir (Bates, 1976; Paavola vd., 2005).

Etkileşim, anne ve çocuğun birbirlerinin ipuçlarını karşılıklı anlaması ve cevap vermesi meselesidir. Normal gelişen çocukların davranışları anneleri tarafından anlaşılabilir ve cevaplandırılan sinyaller ve ipuçlarıdır, anne davranışları da çocuklar tarafından anlaşılabilir sinyallerdir. Hayatın erken yaşlarıyla ilişkili olan bu hareketler sonucunda çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi için kritik olan duygusal bağ oluşur (Bromwich, 1981'den akt. Cole, 1992).

Anne-çocuk arasındaki etkileşim genel olarak çocuktan gelen sinyale annenin sırasını alarak cevap vermesiyle ve bebeğin yaptığı hareketleri konuşarak onlara anlam yüklemesiyle gerçekleştiği için etkileşim ağırlıklı olarak annenin sohbeti oluşturma becerisine bağlıdır (Ainsworth, 1969; Kaye ve Charney, 1980). Sosyal ortamlarda çocuğun iletişimsel amacı ve olayları anlayabilmesi için annenin bağlama uygun katkılar yapması ve bunu karşılıklı etkileşimler halinde oluşturması gerekmektedir. Çünkü çocuklar annelerinin onlara göre düzenledikleri konuşmalarına maruz kaldıklarında iletişime doğal olarak motive olmaktadır (Clark, 2007; Cole, 1992).

Çocuk ve anne etkileşim kurdukları sırada çocuk yeni yaşantılar geçirir. Çocuğun bu yaşantılar sayesinde edindiği erken dönem tecrübeleri hem iletişim becerilerinin gelişmesini hem de iletişimin karmaşık örüntülerini öğrenmesini sağlamaktadır (Filipi, 2009).

Erken bebeklik dönemindeki söz öncesi öğrenmelerin sonradan gelişen sözel öğrenmelerle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Bates, 1976). Söz öncesi öğrenmeler ve ardından gelişen sözel öğrenmeler semantik temellerden ziyade iletişim temelleri ve sosyal ilişkilerin kurulması ile ilgilidir (Kaye ve Charney, 1980). Bu sebeple annenin özellikle söz öncesi dönemde çocuğa zengin ve anlamlı dil yaşantılarını

etkileşimci bir iletişimsel davranışla sunması gerektiği konusunda hem fikir olunmuştur (Bruner, 1990; Clark, 2007; Cole, 1992; Filipi, 2009; McLean & McLean, 1999). Sadece dil gelişiminde değil çocuğun tüm gelişim alanları için de anne-çocuk etkileşiminin önemi ön plana çıkmıştır (Cole, 1992).

Anne-çocuk etkileşimini savunan kuramcılar dil öğrenmede çocukların aktif olduğunu fakat yetişkinler tarafından desteklenmeleri ve yetişkinlerle kuracakları etkileşim sayesinde dili öğrenebileceklerini savunurlar (Bruner, 1990; Bloom, 1993; Vygotsky, 1998). Anne-çocuk etkileşimi üzerine yapılan araştırmalarda yetişkinlerin doğal davranışlarının olması ve bu davranışların çocukların iletişim ve dil becerilerini desteklediğinin görülmesi (Gallaway ve Young, 2003; Foulkes, Docherty ve Watt, 2005; Laakso vd., 2010; Meadows, Elias ve Bain, 2000; Paavola vd., 2005; Singhal ve Sinha, 2012) kuramcıların bu savıyla paralellik göstermiştir. Bu bilgi birikimi sonucunda, çocukları iletişim kurmak için motive eden, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan ve bu becerileri hızlandırdığı düşünülen belli başlı yetişkin davranışlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Anne-çocuk etkileşimini etkileyen başlıca yetişkin davranışlarını şu maddeler altında inceleyebiliriz:

1. Yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen dil
2. Etkileşimi oluşturan yetişkin davranışları

### **Yetişkin Tarafından Çocuğa Yöneltilen Dilin Özellikleri**

#### **Çocuğa Yöneltilen Dil**

1960'ların sonundan ve 1970'lerin başından itibaren çocuğa yöneltilmiş dil ile yetişkinlere yöneltilen dil arasındaki farklılık açık biçimde ifade edilmeye başlanmıştır (Snow, 1994). Yetişkinlerin 0-3 yaş aralığındaki çocuklarla iletişim kurarken doğal bir şekilde konuştukları halde çocuğun dil düzeyine uygun konuşma davranışı gösterdikleri konusunda uzlaşmıştır (Ferguson, 1964; Kaye ve Charney, 1980). Annenin bebeğiyle konuşurken dilin anlam, söz dizimi, kullanım ve sesbilgisel boyutlarında değişiklikler yapmasına, abartılı vurguyla, yüksek perdede seslerle, sözcükleri belirgin olarak söyleyerek ve yavaşlatılmış bir tonla konuşmasına "**Çocuğa Yöneltilen Dil**" veya "**Annece**" denilmektedir (Uzuner, 2003a). Çocuğa yöneltilen dilin sadece anneler tarafından değil, bebeklerin ve küçük çocukların çevresinde bulunan yetişkinler



tarafından doğal biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu sebeple bu davranışlardan yetişkin davranışları olarak bahsedilmektedir.

Pine (1994), 1970'li yıllarda yapılan araştırmalardan yola çıkarak, çocuğa yöneltilen dilin özelliklerini sıralamıştır. Çocuğa yöneltilen dilin doğru ve kısa kurulan, daha az karmaşık yapılar ve daha az yan cümle içeren cümlelerden oluştuğunu belirtmiştir. Daha çok alçalan yükselen, daha az vurgulu ses özellikleri taşıdığını ve abartılmış tonlama kullanıldığını ifade etmiştir. Bu konuşmaların yetişkinlerle yapılan konuşmalara nazaran daha yavaş tempolu olması ve bolca tekrarların olmasına dikkat çekmiştir. Tüm bu özelliklerin çocuğun etkileşim içinde yer almasını sağlayan söyleşiye özgü özellikleri barındırdığını ve çocuğun katılımlarına katkıda bulunarak bir üst seviyeye geçirme özelliğinde olduğuna vurgu yapmıştır.

### **Çocuğa Yöneltilen Dilin İçeriği**

0-3 ay arası çocukla konuşurken yetişkinlerin genellikle bebeğin duyguları ve deneyimleri hakkında konuştuğu görülmektedir. Bebeğin gülmesi, ağlaması, kızması, uykulu, aç olması, altının değiştirilmesi, mama yedirilmesi vb. duygular ve deneyimler üzerinden konuşmalar gerçekleşir (Snow, 1977). Bu konuşmalarda cümleler kısa, basit (Hess ve Shipman, 1965) ve çoğunlukla tek kelimeyle gerçekleşir. Anne konuşmalarının konusu üç ay civarında farklılaşmaya başlar ve yedi ay civarında bebeğin deneyimleri ve çevresindeki nesnelere ilgili olmaya başlar. Yedinci aydan sonra anne nesnelere, insanlar ve eylemler hakkında konuşmaya başlar (Newport, Gleitman ve Gleitman, 1977; Snow, 1977). Bir yaş civarında ise bir yaş çocuğunun dünyasında olan nesnelere, kişiler ve olayları anlatan konulardan konuşulur. Çocuğun yaşı büyüdükçe deneyimleri, duyguları, çevresinde olan insanlar ve olaylar değiştikçe konuşmaların içeriği değişir (Ferguson, 1964).

### **Çocuğa Yöneltilen Dilin Ses Özellikleri**

Yetişkinlerin kendi aralarındaki konuşmalarıyla çocuğa yöneltilen dil karşılaştırıldığında, bu dilde daha yüksek ses perdesi, daha fazla çeşitlendirilmiş tonlama biçimleri, daha yavaş, daha çok ritmik cümleler ve sözcükler arası daha çok duraklamalar olduğu görülmüştür (Cole, 1992).

Bebeklerin yaşamın ilk günlerinden itibaren yetişkinlerin konuşmasında var olan sesbirimsel uyarınları algıladıkları düşünülmektedir. Aynı zamanda, bebeklerin annelerini görmeden de seslerini fark ettikleri, konuşmanın tonlamasında değişiklik olduğunda buna duyarlı oldukları ve annelerinin seslerini başkalarının sesinden ayırt edebildikleri belirtilmiştir (Mehler vd., 1978).

Annelerin konuşmalarındaki bu değişiklikleri bebeğin ilgisini çekmek, bebeği mutlu etmek ve ilgisini sürdürmek için yaptıkları düşünülmektedir (Cole, 1992). Böylece çocuk sosyal, etkileşimsel bir faaliyet olan konuşma sürecinin içine dahil olmaktadır (Foulkes vd., 2005). Ayrıca bu konuşmalar sırasında annenin yaptığı duraklamaların çocuğun sıra alma davranışının gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu (Cole, 1992) ve bu dildeki ses özelliklerinin çocuklarda sesbilgisel yapıların oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Kuhl, 1994'den akt. Foulkes vd., 2005).

### **Çocuğa Yöneltilen Dilin Anlam ve Söz Dizim Özellikleri**

Yetişkin konuşmalarıyla anne çocuk konuşmalarını karşılaştırdığımızda, anne çocuk konuşmaları daha kısa cümlelerle gerçekleşmekte, dolayısıyla anlam ve söz dizimi bakımından daha sade olduğu belirtilmektedir. Bebeğin doğumundan üç yaşına kadar olan dönemde çocuğa yöneltilen dilin anlam ve söz diziminde değişiklikler meydana gelmektedir (Cole, 1992). Çocuk 18-24 aylık olduğunda annelerin çocuğa yönelttiği dilin söz dizimine bakıldığında ortalama sözce uzunluğunda artış görüldüğü ve semantik ilişkinin ise değişmediği belirtilmektedir (Cole, 1992). Buradan, annelerin çocuklarına yönelttikleri dilde çocuğun gelişme ve dil düzeyine göre dil bilgisel yapılarda değişiklik yaptıkları anlaşılmaktadır.

Ayrıca çocuğa yöneltilen dilde cümleler sınırlı sözcük dağarcığıyla oluşturulsa bile, çocuğun ana diline özgü söz dizimine uygunluk gösterdiği belirtilmiştir (Uzuner, 2003b).

### **Çocuğa Yöneltilen Dilde Tekrarlar**

Tekrarların, annenin kendi ifadelerini tekrar etmesi (Broen, 1972) ve çocukla anne arasındaki etkileşimli rutinlerde geçen ifadelerin tekrar edilmesi olarak iki şekilde olduğu belirtilmektedir (Cole, 1992).

Anne çocuk etkileşiminde yetişkinler arası etkileşimde görülenden daha fazla sözcük tekrarı yapılmaktadır. Bu tekrarlar bebeğin yaşamının ilk ayında daha çok yapılır. İzleyen iki yıl içinde de yavaş yavaş bu tekrarlar azalmaya başlar ve yetişkinler arasındaki tekrarların olduğu şekle yaklaşmaya başlar (Cole, 1992).

Çocuğun dil kullanımının sağlanması ve desteklenmesi için günlük yaşamda ortaya çıkan rutinlerin önemli olduğu belirtilmektedir (Bloom, 1993; Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Dunst, 2002). Bu alanda yapılan araştırmalar çocukların gelişiminde rutinlerin önemini desteklemektedir. Rutinlere örnek olarak, uykuya hazırlık, banyo yapma, yemek saatleri, çocuk şarkıları, şiirleri veya kitap okuma zamanları gösterilebilir. Bu rutinler sayesinde anne anlamlı dil verme fırsatı bulabilir. Çocuk için de sıradaki ifadeyi tahmin etmek kolaylaşmış olacağından dili kullanmasına fırsat yaratılmış olacaktır. Birkaç tekrardan sonra yapılandırılmış rutinlerde bu devam ettirilerek çocuğun dili nasıl kullanacağını keşfetmesi sağlanacaktır. Her gün tekrarlanan rutinler ve olaylar bağlamında kullanılan dil çocuğun dil gelişimine katkıda bulunmaktadır (Cole, 1992; Clark, 2007).

Annelerin yavaş ve tekrarlı dil kullanması çocukların konuşma içinde sözcükleri nesnelere veya olaylarla eşlemesine yardımcı olduğu, bunun da uzun vadede dil edinimi için destek oluşturduğu düşünülmektedir (Foulkes vd., 2005).

### **Çocuğa Yöneltilen Dilde Duyarlılık (Maternal Sensitivity)**

Ainsworth (1969), duyarlılığı, bebekten gelen sinyalleri ve iletişimsel eylemleri annenin algılamasıyla anında ve doğru biçimde yorumlama becerisi olarak betimlemektedir. Ainsworth (1969), anne duyarlılığının, bebekten gelen sinyali fark etmesi, bu sinyalleri doğru biçimde yorumlaması, doğru biçimde sinyali cevaplandırması ve anında olması şeklinde dört özelliği olduğunu açıklamıştır. Annede duyarlılık davranışı bazı kaynaklarda yanıtlayıcılık kavramıyla da karşımıza çıkmaktadır (Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Paavola, Kemppinen, Kumpulainen, Moilanen ve Ebeling, 2006).

Yetişkin ile çocuk etkileşimde bulunurken yetişkin devamlı olarak çocuğunun davranışlarına cevap vermeye eğilimli olmaktadır. Anneler çocuklarının ilk aylardaki birçok davranışlarını iletişim kurmaya amaçlı olduğuna yorumlamaktadırlar. Annelerin doğumdan ilk üç aya kadar bebeklerinin çıkardıkları seslerini (hapşırma, gülme, geğirme, öksürme vb.) sanki iletişim kurma amaçlıymış gibi değerlendirip

cevapladıkları bilinmektedir. Bebek 7 aylık olduğunda da anne bebeğin sesletimlerine ve hareketlerine cevap vermeye başlar (Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Meadows vd., 2000).

Yüksek derecede duyarlı davranış gösteren annelerin çocuklarıyla güvenli bağ geliştirdikleri ayrıca çocuklarına karşı daha işbirlikçi ve reddetmeyen tavır içinde oldukları belirtilmektedir (Meins, Fernyhough, Fradley ve Tuckey, 2001).

Üç yaşa kadar bebeğin gelişimi ile annenin çocuğa karşı duyarlılığı birbirine paralel gider dolayısıyla çocuğun tüm hareketlerine karşı anne çoğunlukla duyarlılık gösterir. Araştırmalar çocuğun üretimlerine karşı annenin duyarlı davranışlarının çocuğun dil gelişimiyle pozitif ilişki içinde olduğunu göstermiştir (Cole, 1992).

### **Etkileşimi Oluşturan Yetişkin Davranışları**

#### **Ortak İlgi (Joint Reference)**

Erken dönem dil gelişimi için ortak ilgi davranışının gelişimi önem taşımaktadır (Bakeman ve Adamson, 1984; Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1997; Scaife ve Bruner, 1975; Tomasello ve Farrar, 1986). Bir bireyin bir nesne veya olay üzerine olan ilgisini iletişim eşiyle karşılıklı olarak koordine etme becerisine ortak ilgi denilmektedir (Morales vd., 2000). Başka bir deyişle ortak ilgi, iletişim eşlerinin ortak bir odak veya konu üzerinden birbirlerine mesaj vermeleri ve almalarıdır (Cole, 1992). İki birey arasında olabildiği gibi, başka bireylerin katılmasıyla üç ya da daha fazla bireyle karşılıklı mesaj verme ve alma yoluyla da ortak ilgi oluşabilir. Bebeklerde ortak ilgi davranışının dil gelişimini nasıl desteklediğinin farklı yaklaşımlar içinde incelendiği belirtilmektedir. Bunlardan bir grubu, bebeklerin ortak ilgi kurma becerisindeki bireysel özellikleri ile dil edinimi arasındaki ilişkinin incelenmesine odaklanmıştır. Bir grubu, ortak ilgi kurma becerisinin yaş olgunluğu ile ilişkili olduğuna vurgu yaparken bir grubu da ortak ilgi ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyle ilgilenmiştir (Morales vd., 2000). Bunlarla birlikte, ortak ilginin yanıtlandırılmasına ilişkin (Responding to Joint Attention-RJA) bir yaklaşım gelişmiştir. Bu yaklaşımda ortak ilgiyi yanıtlandırma bebeğin bakışı, başını çevirmesi, jest ve mimiklerini kullanması ya da bunları birlikte düzenleme becerisini göstermesi olarak betimlenmektedir (Morales vd., 2000; Scaife ve Bruner, 1975).

Tüm bu farklı yaklaşımlar arasından en çok öne çıkanı ise etkileşimde yetişkin-çocuk çiftinin ortak ilgiyi nasıl başlattıkları ve devam ettirdiklerine odaklanan yaklaşım olmuştur (Morales vd., 2000). Bu yaklaşımda, ortak ilgi davranışının yetişkin-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisine vurgu yapılmış ve ortak ilgi davranışı etkileşimin en temel bileşenlerinden biri olarak görülmüştür (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992; Tomasello ve Carpenter, 2007; Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007; Tomasello ve Farrar, 1986). Bu yaklaşım içinde bakıldığında, bazen yetişkinlerin bazen de çocukların ortak ilgiyi başlattığı söylenebilir. Ayrıca ortak ilgi, ortak ilginin başlatılması ve devam ettirilmesi olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi bebekler çok küçükken bile görsel odaklanma, jest ve mimikler yoluyla konu başlatabilirler (Bates, 1976; Clark, 2007). Çünkü anneler bebeklerin bakışlarını, çıkardıkları sesleri, kullandıkları jest ve mimikleri, gülüşleri izleyerek, bunlar hakkında yorum yaparlar. Başlangıçta bu davranışlarla sınırlı olan konular giderek bebeğin dikkatini çeken nesnelere, renklere ve hareketlere göre değişmeye başlar. Bebekler yaklaşık 4-6 aylık olunca anneyle göz ilişkisi kurarak ve annenin bakışlarını takip ederek konu başlıkları oluşturabilirler (Scaife ve Bruner, 1975). Dokuz ay civarında amaçlı iletişim davranışı olarak kabul edilen jest ve mimikler yoluyla (Bates, 1976; Cole, 1992), onuncu aydan itibaren jest ve mimiklere sesletimlerin eklenmesiyle (Carpenter vd., 1983) konu başlıklarının çeşitlenebileceği ve ortak ilginin devam ettirilebileceği belirtilmektedir.

Bebekliğin ilk iki yılında ortak ilgiyi başlatma ve devam ettirme yükünün daha çok annelerin üzerinde olduğu belirtilmektedir (Cole, 1992; McLean ve McLean, 1999; Uzuner, 2003b). Bebeğin bakışlarını, jest ve mimiklerini ve sesletimlerini yanıtlamaya hazır olan annenin yorumlarıyla gelişen sohbet anne ve bebeğin ilgisine göre değişik konulara kayabilmektedir. Bunun yanında, anneler çocuklarının aktif birer katılımcı olmalarını sağlamak amacıyla çocukla ortak ilgiyi başlatmak ve devam ettirmek için çeşitli stratejilere başvururlar. Anneler, çocuklarının ihtiyaçlarını yerine getirmek, bir şey öğretmek, paylaşmak ya da sevgisini göstermek gibi çeşitli şekillerde ortak ilgiyi başlatabilirler (Cole, 1992; McLean ve McLean, 1999). Ortak bir konu paylaşıldığında, anne çocuğun ilgisini takip eder, çocuğunun iletişimsel eylemlerini yanıtlar (Ainsworth, 1969). Anne çocuğun iletişimsel eylemlerini anlatımlarla veya bir iş/bir oyunla genişletebilir. Etkileşim sırasında çocuğun bir işi yapabilmesi için onu

destekleyebilir, bazen ondan yardım alabilir, bir işi sıra alarak birlikte yapabilirler. Tüm bunları düzenleyerek anne çocukla ortak ilgiyi devam ettirebilir (Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Uzuner, 2003a). Çocuğun yaşına, gelişimine ve içinde buldukları sosyal bağlama göre de konu başlıkları giderek çeşitlenir ve ortak ilgi çeşitli şekillerde devam ettirilir (Uzuner, 2003a). Bu sebeple, sohbet içinde anne ile çocuk arasında ortak bir konunun başlatılması ve devam ettirilmesi çocuklarda dilin kullanım boyutunun gelişimi için önemli görülmektedir (Uzuner, 2003b). Ayrıca ortak ilgi ile sözcük öğrenmenin arasındaki ilişkiyi inceleyen Tomasello ve Farrar (1986) ortak ilgi süresinin erken dönem sözcük öğrenmelerini pozitif yönde etkilediğini belirtmektedirler.

### **Sıra Alma (Turn-Taking)**

Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974) bir söyleşinin ana ögesinin sıra alma olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetişkinler bebeklerin konuşmayacaklarını bilmelerine rağmen onlarla konuşurken her yorumdan ve sorudan sonra bekleme eğiliminde olurlar. Bebeklerin bakış kalıplarını, sesletimlerini veya en ufak jest ve mimiklerini kendi konuşmalarına cevap olarak kabul ederler ve konuyu devam ettirirler (McLean ve McLean, 1999). Böylece ortak ilginin başlaması ve o konu etrafında sıra alınması çocuğun dil gelişimi için çerçeve hazırlamaktadır (Uzuner, 2003a). Bebekler doğumdan itibaren içinde buldukları çok sayıda iletişim sayesinde etkileşimlerin hangi sinyallerle başladığını ve hangi sinyallerle bittiğini öğrenmektedirler. Yetişkinler bebekler ile kurdukları iletişimlerde onlara sürekli cevap vererek ve onun tekrarlama için bekleyerek, onları sıra almaya hazırlamaktadır. Çocuklar edindikleri tekrarlı iletişim deneyimleri ile sıra alma davranışını öğrenirler (Cole, 1992).

Yaşamın ilk üç ayında anne ve bebeğin sohbete katılımları aynı anda ve örtüşük biçimde gerçekleşebilir (Uzuner, 2003a). Burada yetişkin kendi katılımını yaptıktan sonra bir süre ara vererek bebeğin katılımını bekler. Bebek on aylık kadar olduğunda etkileşimler sırasında artık kendiliğinden sıra almaya başlar. Sürekli tekrarlanan etkileşim deneyimleri sayesinde çocuk artık ne zaman sıra alacağını ya da nasıl sıra vereceğini öğrenmeye başlar. 3 yaşına gelinceye kadar henüz iletişimlerde sıra alma

konusunda ustalaşmamış olan çocuk bu yaştan itibaren ilgisini çeken bir durum hakkında konu başlatmakta başarılı hale gelir (Cole, 1992; Uzuner, 2003a).

İletişim ve dil gelişimi, normal gelişim gösteren bebeklerde 0 ile 3 yaş arasında gerçekleştiğinden yaşamın ilk üç yılının dil gelişimi için kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu süreç bebeklerin sözcük kullanmadığı söz öncesi (prelinguistik) dönemle başlar. Bu sebeple annenin özellikle bu söz öncesi dönemde çocuğa zengin ve anlamlı dil yaşantılarını etkileşimci bir iletişimsel davranışla sunması çocuğun hem dil gelişimini hem de öğrenmesini etkileyecektir. Ayrıca yetişkinin etkileşim davranışlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin, hem kuramsal hem de uygulama açısından ortaya konulduğu belirtilmektedir (Diken, Topbaş ve Diken, 2009).

Buraya kadar yetişkin davranışlarının çocuğun dil gelişimi üzerindeki önemi açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak zaman zaman, yetişkin-çocuk etkileşimi bağlamında yetişkin davranışlarının farklılaştığı veya doğal etkileşimin bozulduğu görülmektedir. Bu sebeple, anne-çocuk etkileşiminin özelliklerinin araştırılmasıyla birlikte, anne-çocuk etkileşimini etkileyen faktörler de araştırma konusu olmuştur. Bu yönde yapılan araştırmalar doğrultusunda, çocuğun gelişimsel olarak risk grubunda olması veya bir engelinin olması etkileşimi bozan en önemli faktörler olarak görülmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Cole, 1992; Mahoney ve Powell, 1988).

Engelli bebeğin davranışları ve gelişimi yaşlılarından farklılıklar gösterdiği için annenin davranışları da paralel olarak farklılaşmaktadır ve dolayısıyla doğal etkileşim bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Anne-çocuk etkileşimi üzerine yapılan çalışmalarda bu etkileşimi hangi faktörlerin etkilediği ve bu faktörlerin anne-çocuk arasındaki doğal etkileşimi nasıl bozduğu araştırılmıştır. Erken dönem araştırmalarında risk grubu (Kong ve Carta, 2011), fiziksel engelli (Barrera ve Vella, 1987), zihinsel engelli (Mahoney ve Powell, 1988) ve işitme kayıplı bebeklerin (Nienhuys, Cross ve Horsborough, 1984; Wedell-Monning ve Lumley, 1980) anneleri ile etkileşimleri incelenerek, bebekler ve annelerin etkileşimsel davranışlarındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalarda, risk grubunda veya engelli olan bebekler ve annelerinin arasındaki etkileşimsel davranışların normal gelişen bebekler ve anneleri arasındaki etkileşimden farklılıklar gösterdiği belirlenmiş, engelli bebeklerin normal bebelere göre daha az etkileşim başlattıkları ve daha az tepki verdikleri, engelli bebek annelerinin normal bebek annelerine göre

bebeklerini daha fazla yönlendirdikleri, etkileşimde daha baskın, iletişimsel açıdan daha duyarsız oldukları ve daha az duyarlı davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.



## **İŞİTME KAYIPLI ÇOCUK İLE İŞİTEN ANNESİ ARASINDAKİ ETKİLEŞİM**

Tüm engel gruplarında olduğu gibi işitme kayıplı bebekler ve anneleri arasındaki etkileşimin de incelendiği araştırmalara alan yazında rastlanmaktadır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda işitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşim hangi faktörlerden etkilenmektedir, işitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşim, işiten çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşimden farklılaşıyor mudur, farklılaşıyorsa hangi farklılıklar ortaya çıkmaktadır ve bu farklılıklar etkileşimi nasıl etkilemektedir sorularına cevap arandığı görülmektedir.

### ***İşitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşim hangi faktörlerden etkilenmektedir?***

“Çocuğun gelişiminde kritik dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, ..., yakın çevresinde bulunan dil modellerinden alabileceği açık, net ve anlaşılır **işitsel ve dilsel ipuçlarından** onu yoksun bırakmaktadır.” (Tüfekçioğlu, 2003, s. 17). İşitme kayıplı çocuklar işitme kaybı nedeniyle yetişkinden gelen mesajları ve ipuçlarını cevaplayamazlar ve beklenen sinyalleri de yetişkinlere gönderemezler (Brinich, 1980). Diğer taraftan aileler çocuklarında işitme kaybı olduğunu öğrendiklerinde duygusal karmaşa yaşamaktadırlar. Bu duygu yoğunluğu da ebeveynliğin doğasında var olan çocuğa karşı duyarlılık, çocuğa uygun mesajlar gönderme ve çocuğun iletişimsel amaçlarını cevaplama gibi yeteneklerine engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla hem çocuk tarafından hem de ebeveynler tarafından oluşan uyumsuzluk sonucunda doğal etkileşim bozulmaktadır (Cole, 1992).

İşitme kayıplı çocuğa yöneltilmiş dilin işitme kaybından sonra da en çok işitme kayıplı çocuğun sahip olduğu dil düzeyinden etkilendiği vurgulanmaktadır (Nienhuys vd., 1984). Ayrıca işitme kayıplı çocuk iletişim becerileri konusunda yetersizlik yaşadığı için annesinin çocuğuyla etkileşim kurmakta güçlük yaşadığı, bu sebeple de çocuğun üretimlerinin sınırlılığı, niceliği ve kalitesi kadar annenin çocukla etkileşim kurabildiği belirtilmektedir (Lyons, 1985’den akt. Gallaway ve Woll, 1994). Nienhuys ve diğerleri de (1984) çocuğun var olan düzeyinin anne konuşma özelliklerini belirleyen en önemli etken olduğunu vurgulayarak benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

### ***İşitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşimde ne gibi farklılıklar ortaya çıkmakta ve bu farklılıklar etkileşimi nasıl etkilemektedir?***

İşitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşimi inceleyen çalışmalara bakıldığında, işitme kayıplı çocuk-anne ve işiten çocuk-anne çiftleri arasındaki karşılaştırmalı nicel araştırmalara (Örneğin, Brinich, 1980; Meadow-Orlans, 1997) daha çok rastlansa da tek veya iki işitme kayıplı çocuk ve onların işiten anneleriyle yapılan nitel araştırmalar da bulunmaktadır (Örneğin, Coşkun, 1997; Plaphinger ve Kretschmer, 1991; Özyürek, 1997; Uzuner, 2000; Yılmaz, 2000).

İşitme kayıplı çocuk-işiten anne ile işiten çocuk-işiten anne grupları arasındaki etkileşimin karşılaştırıldığı bir çalışmada, işitme kayıplı çocuk-işiten anne etkileşiminin daha az pozitif olduğu ve etkileşimde uyumsuzluklar olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada, işitme kayıplı çocuğu olan işiten annelerin etkileşimde daha az esnek, daha az onaylayıcı davranışlar sergiledikleri ve daha fazla öğretici davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir (Meadow-Orlans, 1997). Benzer şekilde bu annelerin işitme kayıplı çocuklarına yönelttikleri dilde daha basit cümleler, daha az soru cümleleri, daha çok emir cümleleri kullandıkları, çocuğun üretimlerini daha az genişlettikleri (Nienhuys vd., 1984) ve etkileşimde daha baskın oldukları (Wedell-Monning ve Lumley, 1980) görülmüştür. Brinich'de (1980), bu annelerin kontrollü ve daha yönlendirici olduklarını ortaya koymuştur.

İşitme kayıplı çocuğu olan işiten annelerde görülen olumsuz etkileşim davranışlarının dışında, alan yazında işitme kaybının anne-çocuk etkileşimini ya çok az etkilediğini ya da hiç etkilemediğini gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Wedell-Monning ve Lumley (1980), işitme kayıplı çocuk annelerinin baskın davranışlar sergilediklerini fakat aynı zamanda yüksek oranda duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir araştırmada, işitme kayıplı çocuk-işiten anne ile işiten çocuk-işiten anne gruplarının her ikisinde de annelerin iletişimsel becerilerinin aynı olduğu, aynı düzeyde çocuklarına karşı duyarlı oldukları ve çocukların yaşları büyüdükçe iki gruptaki annelerin benzer şekilde iletişim davranışlarının geliştiği bulunmuştur (Lederberg ve Everheart, 2000). Lederberg ve Mobley de (1990), işitme kayıplı çocuk anneleri ile işiten çocuk annelerinin etkileşim davranışlarında anlamlı farklılık elde etmediklerini belirtmişlerdir. İşitme kayıplı çocuk-işiten anne ve işiten çocuk-işiten anneleri arasında yapılan bu karşılaştırmalı araştırmaların anne-çocuk çiftlerinin doğal ortamlarında yapılmadığı ve kısa süreli nicel araştırmalar olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte tek veya iki işitme kayıplı çocuk ve onların anneleriyle, anne-çocuk çiftlerinin doğal ortamlarında yürütülen uzun dönemli nitel araştırmalar bulunmaktadır. Coşkun (1997) ve Özyürek (1997), işitme kayıplı tek bir çocuk ve onların işiten anneleriyle yaptıkları araştırmalarda, bu annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla olumlu etkileşimler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Plaphinger ve Kretschmer (1991), tek katıllı vaka çalışmasında, annenin konuşmayı başlatma ve sürdürme çabası içinde olduğunu gözlemlemiştir. Etkileşimler sırasında, annenin çocuğu deneme amaçlı sorular yönelttiğini, çocuğun dikkatini çekmek için yinelemeler yaptığını, böylece sohbeti devam ettirdiği belirtilmiştir. Annenin farklı stratejiler kullanarak bilgi alışverişine yol açtığı fakat bunu yaparken çocuğun konuyu değiştirmesine fırsat vermediği açıklanmıştır. Uzuner'in (2000), iki işitme kayıplı çocuk ve onların anneleri arasındaki etkileşimleri karşılaştırdığı araştırmasında, bu annelerin çocuklarıyla iletişimi devam ettirmek için farklı stratejiler uygulayarak ve bunu yaparken çocuklarının iletişim amaçları ve işlevlerini öğrenmelerini sağlayarak olumlu etkileşim davranışları gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmalardan elde edilen bilgiler, işitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşimin işiten çocuk ile işiten anne arasındaki etkileşimden bazı durumlarda farklılaştığını, bazı durumlarda da farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların bazı durumlarda ikinci bir engel olarak, anneleri tarafından cesaret kırıcı olumsuz etkileşim davranışlarıyla karşı karşıya kalabildikleri görülmektedir. Anne ve babanın çocuğa yönelik etkileşim davranışları ve iletişim kurma yollarının farklılaşması da çocuğun dil, sosyal ve bilişsel gelişimi için kısıtlayıcı bir çevre yaratabilmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006). Bu durum da işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimlerine olan ihtiyacın birincil sebebini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, işitme kayıplı çocuklar ve onların işiten anneleriyle yapılan bu araştırmalardan elde edilen bulguların, bu çocuklar için uygulanacak erken müdahale programları için uygulama biçimi ve yeni araştırma konuları açısından kılavuz niteliğinde olduğu söylenebilir (Plaphinger ve Kretschmer, 1991).

## İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARDA ERKEN MÜDAHALE

Normal gelişim gösteren çocuklar doğal yollarla gelişim gösterirken, risk grubunda olan, gelişimsel geriliği olan ve engeli olan çocuklar bu yolculukta pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

Engellerle karşılaşan çocukların ailelerinin gereksinimleri de doğal olarak normal gelişen çocuk ailelerinden farklı olmaktadır. Dolayısıyla eğitim hizmetlerine ne kadar erken ulaşırsa çocuğun ve ailenin bu engellerin üstesinden gelmesinin o kadar kolaylaşması beklenmektedir. Bununla birlikte erken müdahale uygulamalarının çocuk, ebeveyn ve bütün olarak aile üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Guralnick 1997).

Erken müdahale, çok küçük çocukların (özellikle iki yaşına kadar) bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardım etmek amacıyla, uzmanlar ile özel gereksinimli çocukların anne babalarının iş birliği içinde çalışması anlamına gelmekte ve kısaca çok küçük yaştaki çocuklara sunulan özel eğitim hizmetleri olarak ifade edilmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Guralnick de (2005), benzer şekilde risk grubunda olan, gelişimsel gecikmesi veya sosyal duygusal problemleri olan altı yaş ve altı yaştan daha küçük çocuklara sunulan hizmet olarak tanımlamıştır.

İlk olarak ABD’de 1975 yılında kabul edilen IDEA (Individuals with Disabilities Education Act-Tüm Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası) yıllar içinde birçok revizyondan geçmiştir. 1975 yılında, 3 yaşından 5 yaşına kadar olan okul öncesi gruptaki özürlü çocuklara sağlanan programlara finansal destek sağlanması, 1986 yılında da gelişim geriliği olan ya da gelişim geriliği riski altında olan bebekler ve küçük çocuklara hizmet veren programların teşvik edilmesi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Howard vd., 2011). Ülkemizde ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “özel eğitime erken başlamak esastır” ve “özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür” ilkeleri kabul edilmiştir.

Erken özel eğitim anlayışının yeni önem kazandığı dönemlerde gelişimsel geriliği olan, risk grubunda olan ve engelli çocuklara eve dayalı yürütülen çalışmalarda odak noktası çocuğun gelişimi olmuş ve çocuk merkezli yaklaşımlar uygulandığı görülmüştür. Bu programlarda uzman çocukla çalışırken ebeveynlerin onları izlemeleri

gerektiği ve ebeveynlerin uzmanların davranışlarını taklit etmeleri gerektiğine inanıldığı belirtilmiştir (Clark, 2007; Dunst, 2002).

Fakat son 30 yılda erken müdahale uygulamalarının temel felsefesinde çok önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişimin nedeni, çocuğun gelişimini etkileyen erken dönem gelişim unsurlarının belirlenmesine ve erken çocukluk eğitiminin ileriki yıllarda bilişsel, akademik, dil ve sosyal gelişimi desteklediğinin daha iyi anlaşılması olmasına bağlanmaktadır (Brown ve Nott, 2005). Bu sebeple, çocuğun içinde bulunduğu doğal çevreye ve bu çevre içinde ebeveynlerin, özellikle birincil bakıcının, erken müdahale programına katılımı ve desteği her geçen gün daha da önem kazanmıştır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992). Çocuğa verilecek erken eğitim hizmetinin, öncelikle çocukla yakın ilişki içerisinde olan annenin babanın ve öğretmenin olmak üzere çevrenin katılımı sağlandığı sürece etkili olabileceği belirtilmektedir (Bronfenbrenner, 1979'dan akt. Boemmel ve Briscoe, 2001). Sonuç olarak aileyi merkeze alan bu uygulamalarda amaç yine çocuğun gelişimini desteklemek olmuştur fakat pasif olan ailenin rolü aktif ve katılımcı olarak değişmiştir. Çocukların anne babalarıyla daha çok zaman geçirdikleri noktasından yola çıkılarak günün her saatinde anne babaların bu becerileri nasıl destekleyeceklerini öğrenmelerinin haftalık ortalama bir saatlik eğitim seanslarından daha etkili olacağı vurgulanmıştır (Clark, 2007).

Mahoney ve Wheeden (1997) ve Bruder (2000) tarafından erken müdahale uygulamalarının temel yapısını oluşturan bir felsefe olarak bahsedilen aile merkezli uygulamalar şimdilerde, içinde işitme kayıplı çocuklar da olmak üzere özel gereksinimli çocuklar için en uygun erken müdahale modeli olarak görülmektedir (Brown ve Nott, 2005).

Aile merkezli yaklaşımın temel felsefesi, ailelerin çocuk yetiştirme becerilerini ve çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkilerini desteklemek ve geliştirmektir (Bruder, 2010; Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1988; Harjusola-Webb, Gatmaitan ve Lyons, 2013; Mahoney ve Powell, 1988; Mahoney ve Wheeden, 1997; Trivette, Dunst, ve Hamby, 1996). İnsanlarda içgüdüsel olarak çocuk yetiştirme konusunda belli becerilerin var olduğu ya da bir beceri kapasitesinin olduğu ön görülmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocukların gelişimlerini sağlamaları için var olan bu beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir (Bruder 2010; Dunst

vd., 1988; Talay-Ongan, 2001). Güçlendirme ilkesiyle ebeveynlerin güçlü yönlerine odaklanmasının yanı sıra ebeveynlere seçim şansı sunulması ve ebeveyn-eğitimci işbirliğinin önemi de vurgulanmaktadır (Bruder, 2010). Bu sebeple Brown ve Nott (2005), aile merkezli uygulamalarda amaçların sadece çocuğun gelişimiyle sınırlı olmadığını ayrıca ebeveynlerin ve ailenin faydalanmasına ilişkin amaçların da olması gerektiğini belirtmişlerdir.

İşitme kayıplı çocukların eğitiminde benimsenen doğal işitsel sözel yaklaşımda da benzer eğilimler görülmektedir. Doğal işitsel sözel yöntemin işitme kayıplı çocuğun dil gelişiminde ebeveynlerin rolüne dikkat çekmesi etkileşim temelli aile merkezli yaklaşım felsefesiyle paralellik göstermektedir (Clark, 2007, Cole ve Flexer, 2007, Turan, 2014).

Doğal işitsel sözel yöntemin başarıya ulaşması için de temel koşul olan erken teşhis, erken cihazlandırma ve sonrasında erken eğitim ilkelerinin, işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerini geliştirebilmelerinde önemli olduğu bilinmektedir (Larsen, Muñoz, DesGeorges, Nelson ve Kennedy, 2012; Turan, 2010). Yaşamın ilk ayları ve ilk iki yılı dil edinimi için kritik bir öneme sahip olduğu gibi işitme kayıplı çocuklar için de erken çocukluk eğitimi kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, işiten çocuklar gibi okul öncesi eğitim yaşında işitme kayıplı bir çocuğun eğitime başlamasının çok geç olabileceği belirtilmiş (Kargın, 2004) ve işitsel sözel programlarla çocukların sözlü dil becerilerinin gelişmesi için işitme kayıplı küçük çocuklara aileleriyle birlikte erken müdahale hizmeti sunulmasının gerekliliği belirtilmiştir (Turan, 2012).

Erken tanı, erken cihazlandırma ve hemen sonrasında erken eğitime başlayan işitme kayıplı çocukların dil gelişiminin kolaylaştığı yapılan araştırmalarla ifade edilmiştir (Miyamoto, Houston, Kirk, Perdew ve Svirsky, 2003; Pipp-Siegel, Sedey ve Yoshinaga-Itano, 2002; Yoshinaga-Itano ve Mah-rya, 1998; Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998).

Ebeveynler, işitme kayıplı çocukları için iyi bir dil modeli olduğundan ebeveynlerin uzmanlarla işbirliği kurması ve çocuklarının eğitimlerinde aktif rol almaları çok önemli görülmektedir. Dolayısıyla işitme kayıplı bebek ve ebeveynleri ile sürdürülen eğitim seanslarında çocuk-yetişkin arasındaki etkileşim özelliklerine yoğunlaşarak etkileşimi olumsuz yönde etkileyen yetişkinin iletişim davranışlarının

normalleştirilmesine ve dil gelişimini destekleyen teknik ve stratejileri öğrenerek günlük yaşam içinde kullanabilir hale gelmelerine çalışılmaktadır (Clark, 2007; Kargın, 2004; Turan, 2010; Turan, 2014).

### **İşitsel/Sözel Yaklaşımda Aile Eğitimi Uygulaması**

Doğal İşitsel/Sözel yöntemin öncüsü olan Clark, Türkiye de dahil olmak üzere, farklı ülkelerde işitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle çalışmalarından edindiği bilgi ve tecrübelerini bir kitapta derlemiştir. Clark, bu kitabıyla işitme kayıplı çocuklarda etkileşim temelli, aile merkezli erken müdahale uygulamalarını anlatarak hem ebeveynlere hem de eğitimcilere rehberlik etmektedir.

Clark (2007), bir saatlik aile eğitimini (parent guidance) ayrıntılı bir şekilde betimlemiştir. Sonraki yıllarda Turan'ın (2010; 2014) yaptığı çalışmalarda da aile eğitiminin aynı sıralamayla gerçekleştiği görülmektedir. Clark'ın anlatımını örnek alarak bir aile eğitimi seansını şu şekilde aktarabiliriz:

1. Adım: (5-10 dk.) Ebeveyn, bir önceki görüşmeden şimdiye kadar geçen zamanda evde yaptıklarını ve çocuğa dair kendi gözlemlerini eğitimciyle paylaşır.
2. Adım: (10-15 dk.) Ebeveyn-çocuk etkileşimine zaman ayrılır. Bu sırada eğitimci ebeveyn-çocuk etkileşimini gözlemler.
3. Adım: (10-15 dk.) Eğitimci ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşime dair gözlemlerini ebeveynle paylaşır.
4. Adım: (10 dk.) Eğitimci-çocuk etkileşimi için zaman ayrılır.
5. Adım: (5-10 dk.) Eğitimci ve anne işbirliğiyle bir dinleme aktivitesi yapılır.
6. Adım: (Yaklaşık 10 dk.) Seans boyunca yapılan işler konuşulur, bir sonraki seansa kadar evde nelerin nasıl ve neden yapılacağı hakkında tartışılır.
7. Adım: Aile ayrıldıktan sonra eğitim seansının akışı, ebeveynden alınan bilgileri, ebeveyn ve çocuk hakkındaki gözlemleri ve bir sonraki seans için planlarını eğitimci yazarak raporlaştırır.

Erken müdahale uygulamalarının başarılı olabilmesi için aile eğitimi seanslarının iyi planlanması tavsiye edilmektedir (Estabrooks, 2006). Eğitimcinin seans planı hazırlarken çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ailenin yapısına ve günlük rutinlerine uygun bir şekilde oyunlar/aktiviteler seçmesi gerekmektedir. Her aile eğitimi

seansında eğitimcinin seans için amaçlarını, bu amaçların gerçekleştirileceği aktiviteleri ve aktivitelerine uygun biçimde aile gelmeden önce seans odasını hazırlaması gerekmektedir. Çocukla oyuna başlamadan önce, eğitimcinin hazırlamış olduğu aktiviteleri ve amaçları ebeveynle paylaşması, aktiviteleri yerine getirirken de eğitimcinin ebeveyne o aktivitenin hangi amaca hizmet ettiğini betimlemesi gerekmektedir (Clark, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2010; Turan, 2014; Turan, 2015).

Turan (2014), doğal işitsel sözel ve aile merkezli erken müdahale uygulamasında eğitimcilerin amaçlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, eğitimcinin iki çeşit amacının olduğu sonucuna varmıştır. Bunlardan birincisinin çocukla ilgili ikincisinin ebeveynle ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitimcinin çocuğa ilişkin amaçlarının, dinleme, konuşma, dil ve etkileşimsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğunu, ebeveynlere ilişkin amaçların da ebeveynlerin etkileşim ve oyun becerilerinin geliştirilmesiyle çocuklarının gelişiminde aktif rol almalarını sağlanmasına yönelik olduğunu belirtmektedir.

Eğitimci amaçlarını belirlediği aile eğitim planını ve eğitimin gerçekleşeceği odayı hazırlayarak aile eğitimi öncesi hazırlıklarını tamamlamış olmaktadır.

### **1. Adım: Evde Geçirilen Zamanın Paylaşılması**

Eğitimci aile eğitimine ebeveynlerden evde geçirilen zamanla ilgili bilgiler alarak başlamaktadır. Bir önceki seanstan şimdiye kadar evde yaptıklarını, hangi oyunları oynadıklarını, çocuğun seslere/konuşmalara verdiği tepkilerde değişiklik olup olmadığını, değişiklik varsa neler olduğunu, çocuğun üretimlerinin olup olmadığını ve fark ettikleri değişiklikler konusunda eğitimcinin ebeveyne sorular yöneltmesi ve ebeveynlerden aldığı cevapları not etmesi gerekmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Turan, 2014).

### **2. Adım: Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Gözlenmesi**

Ebeveynin günlük hayatta çocuğuyla olan etkileşimi hakkında en doğrudan bilgiyi edinmek için aile eğitimi seanslarında ebeveyn-çocuk etkileşimine yer verilmesi ve eğitimcinin de bu sırada gözlem yapması tavsiye edilmektedir (Clark, 2007; Turan, 2010). Çünkü temel etkileşim öğeleri olan ortak ilgi, sıra alma, çocuğa karşı duyarlılık



ve çocuğa yöneltilen dil gibi davranışları oluşturmada annenin etkileşim becerilerinin geliştirilmesi seans amaçlarından bir tanesini oluşturmaktadır (Turan, 2010).

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin eğitim merkezlerinde evdekinden farklı olabileceği, dolayısıyla en ideal ortamın ebeveyn ve çocuğun evi olduğu düşünülmektedir. Bunun için eğitimci ebeveyn-çocuk etkileşimini en doğal haliyle gözlemlemek isterse evlerinde her hangi bir rutin iş esnasında gözlemek üzere ev ziyareti yapabileceği tavsiye edilmektedir (Clark, 2007). Diğer taraftan, günümüzde sürekli eğitim merkezine gelerek eğitime devam eden ebeveynler ve çocukların rahatlıkla eğitim ortamına alışabildikleri görülmektedir. Ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşimi için ayrılan zaman diliminde ebeveyn ve çocuğun aşına olduğu malzemelerin verilmesi, ebeveynin kendisini rahat hissetmesini sağlayacağı dolayısıyla her iki tarafın da doğal davranmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Eğitimciler ebeveyn ve çocuğun etkileşim sırasında kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak için bazen ebeveynlerden evde oynadıkları oyuncakları ya da eşyaları getirmelerini isteyebilmektedirler. Bunun iki sebebinin olduğu düşünülmektedir. Birinci sebep, ailelerin birbirinden farklı olması, ailenin kültürüne ve imkânlarına göre destek sağlamanın gerekliliği (Dunst, 2002), ikincisi ise ebeveynin evde çocukla oynarken oyuncakları nasıl kullandığı ve bu oyuncaklarla oyun sırasında çocuğuyla nasıl etkileştiğini eğitimcinin öğrenmesinin gerekliliği (Clark, 2007) olarak belirtilmiştir.

Eğitimcinin, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun ve aynı zamanda ebeveynlerin evde de edinebilecekleri veya kendilerinin yapabilecekleri oyuncaklardan oyunlar hazırlaması ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğal biçimde gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Bu koşulları sağlayabilmek için eğitimcinin aile eğitimi seanslarında herkesin evinde yaptığı basit oyunlar/aktiviteler seçmesi tavsiye edilmektedir (Clark, 2007). Bebek yıkama, çamaşır yıkama, bebek besleme, oyuncak hayvanları yıkama, ütü yapma, çoraplardan top yapma, çoraptan oyuncak çıkarma, mutfak malzemeleriyle evcilik oyunu ve bayan çantası karıştırma gibi evde kullanılan eşyalara uyarlanabilecek oyunlar örnek gösterilebilir. Ebeveynin bu basit aktiviteler sırasında çocuğun dil gelişimini nasıl destekleyeceğini öğrendiği ve dil öğrenme fırsatlarını yaratan aktif bir partner olmayı öğrendiği belirtilmektedir (Clark, 2007).

Benzer şekilde ebeveynin günlük rutin işlerinin, becerilerinin, ihtiyaçlarının, ilgilerinin ve önceliklerinin eğitimci tarafından bilinmesinin ve eğitim seanslarında seçilen oyunlar/aktivitelerin buna göre düzenlemesinin de anne-çocuk etkileşimine doğal ortamı sağlamada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Brown ve Nott, 2005).

Bu koşulların sağlandığı bağlamda gerçekleşen ebeveyn-çocuk etkileşiminin günlük hayattaki etkileşim hakkında eğitimciye fikir vereceği ve eğitimcinin anneye nasıl destek sağlayacağı konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir (Clark, 2007). Daha önce de belirtildiği gibi yetişkin-çocuk etkileşimini oluşturan temel özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden yola çıkılarak belli başlı etkileşim davranışlarının tanımları yapılmıştır. Araştırmanın bulgularını yorumlarken kullanılan bu tanımlara aile eğitimi uygulaması anlatıldıktan sonra sayfa 30 ile 41 arasında yer verilmiştir.

### **3. Adım: Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Değerlendirilmesi**

Ebeveyn-çocuk etkileşimini eğitimcinin dikkatli bir şekilde gözlemlemesi gerekmektedir. Bu gözlemlerden yola çıkarak ebeveynin zorlandığı veya kaçırdığı fırsatlarda anında destek olabileceği gibi, sonrasında da sıra alma ve ortak ilgi kurma gibi iletişim becerilerini destekleyen yetişkin davranışları konusunda eğitimcinin ebeveyne tavsiye sunma ve model olma yoluyla rehberlik etmesi gerekmektedir (Clark, 2007; Turan, 2014).

Bununla birlikte eğitimcilerin ebeveynlerin etkileşim becerilerini değerlendirirken onların güçlü yönlerine de odaklanmaya ve ebeveyn-eğitimci işbirliğini sağlamaya özen göstermeleri gerekmektedir (Bruder, 2000). Clark (2007), bu felsefeye paralel olarak aile eğitimlerinin asıl amacının ebeveynleri çocuklarının işitme kaybı ve gelişimi konusunda kendilerine olan güvenlerini, becerilerini artırmak ve bu yolda onları başkasına ihtiyaç duymadan çocuklarını desteklemelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Eğitim seansları boyunca ebeveynlerin eğitimcilere bağımlı hale gelmeleri ve kendilerini yetersiz hissetmeleri aile merkezli yaklaşımların doğasıyla ters düşmektedir. Bu sebeple aile merkezli uygulamalarda amaçların sadece çocuğun gelişimiyle sınırlı olmadığı, ayrıca ebeveynlerin ve ailenin faydalanmasına ilişkin amaçların da olması gerektiği, eğitimcilerin ebeveynlerin eğitimi ve rehberliğinden de sorumlu olduklarının farkında olmaları gerektiği belirtilmektedir (Brown ve Nott, 2005). Estabrooks (2006) da, ebeveynlerin aile eğitim seanslarında ve günlük rutinlerde

aktif rol alarak, çocukları için dinleme ve konuşma fırsatlarını etkili biçimde değerlendirmeyi öğrenebileceklerini belirtmiştir. Özetlersek, aile merkezli erken müdahale uygulamalarında çalışan eğitimcinin, küçük çocuklarla çalışmak için bilgi ve beceriye sahip olması ve ebeveynlerle aile merkezli bir ilişki içinde onlara rehberlik etme becerisine sahip olması gerekmektedir (Brown ve Nott, 2005; Turan 2014).

Ayrıca Bruder ve Dunst (2005), eğitimcilerin erken müdahale alanındaki ihtiyaçları karşılayacak nitelikte yetiştirilmesi için buna yönelik programlarda eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Erken müdahale eğitimcilerinin, çocuğun ailesiyle bir bütün oluşturduğu, ailenin kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarına karşı duyarlılık göstermesi gerektiği, ailenin önceliklerine uygun biçimde seçenekler sunması gerektiği ve ebeveynlerin güçlü yönlerini desteklemesi gerektiği konusunda farkındalık oluşacak şekilde yetiştirilmeleri tavsiye edilmektedir (Bruder ve Dunst, 2005). Bir erken müdahale programı olan İşitsel Sözel Terapi’de (AVT) terapistlerin aileye rehberlik ve danışmanlık yapabilecek nitelikte yetiştirildikleri belirtilmiştir (Estabrooks, 2006).

Ayrıca diğer önemli husus ise çocuğun göstermiş olduğu gelişimin her zaman ebeveynlerle paylaşılmasının gerekliliğidir. Çünkü ebeveynlerin çocuklarında bir gelişim olduğunu görünce etkileşimde motivasyonlarının arttığı düşünülmektedir (Clark, 2007). Eğitimcinin hem ebeveynde hem de çocukta gördüğü pozitif yönleri gördüğü anda ebeveynlere aktarması ve bunun neden bu şekilde ve nasıl böyle gerçekleştiğini açıklaması gerekmektedir. Her eğitim seansında eğitimcinin gördüğü pozitif yönleri ebeveynle paylaşması ve bunun ardından bir tane geliştirilmesi gereken beceriyi ebeveyne aktarması gerekmektedir. Dolayısıyla ebeveynlere güçlü yönlerini aktarmak motivasyonları için önemli görülmektedir. Ayrıca aile eğitimi seanslarının video kaydından örnekler gösterilmesinin de motivasyonu desteklediği düşünülmektedir (Clark, 2007).

Aile eğitimi seanslarına video kaydı yapılması ve bu kayıtların hem ebeveynler açısından hem de araştırmacılar açısından fayda sağladığı görülmektedir (Clark, 2007; Turan, 2010; Turan, 2014). Clark, bu video kayıtlarının çeşitli katkılarını şöyle aktarmıştır:

- Eğitim seansını gözden geçirmeye ve detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

- Son eğitim seansı ile önceki eğitim seanslarını karşılaştırma ve gelişimi ebeveynlere somut örneklerle gösterme olanağı sağlamaktadır.
- Ebeveynlerin etkileşim sırasında güçlü ve zayıf yönlerini kendilerinin görmesine olanak tanımaktadır.
- Çocukların geçmişteki ve şimdiki durumu hakkında bilgi sağlayarak ebeveynlere motivasyon sağlamaktadır.
- Ayrıca eğitimcilerin yetiştirilmesi için iyi bir yol olmaktadır.
- Araştırmalar için kolaylık sağlamaktadır

#### **4. Adım: Ebeveyn-Çocuk-Eğitimci Etkileşimi**

Her aile eğitimi seansında eğitimcinin çocuk ve ebeveynle oynayarak ebeveyne model olması gerekmektedir. Eğitimcilerin oyuna katılması, oyunların nasıl oynanacağı, çocukla nasıl etkileşim kurulacağı konusunda ebeveyne fikir sağlamaktadır (Estabrooks, 2007; Turan, 2010). Kitap bakma, sıralı olaylardan oluşan resim kartlarına bakma, eşleme ve dinleme oyunları gibi ebeveynlerin daha önceden oynamadığı oyunları eğitimcilerin oynaması ebeveynler için uygun model oluşturmaktadır. Bu şekilde ebeveynler, bu oyunlardaki kuralları ve oyunların amaçlarını öğrenebilmektedirler (Turan, 2010). Bu oyunlar sırasında eğitimcinin, çocuğun sesleri fark etmesi ve üretmesini sağlamak için oyuncaklara göre ses taklitleri yaparak model olması ve ebeveynin de aynı şekilde katılması için cesaretlendirmeye çalışması tavsiye edilmektedir (Turan, 2014). Eğitimcinin etkileşimde model olduğu bu bölümde, ebeveynin eğitmeni izleyerek kendi etkileşim becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (Clark, 2007).

#### **5. Adım: Dinleme Aktiviteleri**

İşitme kayıplı çocuklar için dinleme becerilerini geliştirmek çok önemlidir. Eğitimcilerin dinleme etkinliği oluşturma konusunda ebeveynlere model olmaları ve bir müzikli aktiviteye katılma veya oluşturma konusunda cesaretlendirici olmaları gerekmektedir. Çocuğun yaşına uygun şarkı, tekerleme ve parmak oyunları her eğitim seansının sonunda yapılarak ebeveynlerin evde devam etmeleri önerilmelidir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Turan, 2014).

Estabrooks (2006), konuşma için dinlemenin gerekli olduğuna vurgu yapmakta, dolayısıyla eğitimcinin çeşitli yöntem ve tekniklerle çocuğun dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesini kolaylaştırması gerektiğini ve ebeveynlerin de bu seanslarda öğrendikleri dinleme aktivitelerini günlük rutinlerle birleştirmeleri gerektiğini tavsiye etmektedir.

## **6. Adım: Günün Değerlendirilmesi ve Öneriler**

Her eğitim seansının sonunda o gün yapılan aktivitelerin hangi amaçlarla yapıldığını özetleyerek, eğitimcinin bu aktivitelere benzer olarak evde nelerle, ne yapılabileceğini kısaca anlatması gerekmektedir. Bu aktiviteler sırasında doğabilecek dil fırsatlarını değerlendirmeye yönelik öneriler ve günlük rutin işler esnasında ebeveynin dili nasıl genişleteceği, etkileşimi nasıl eğlenceli hale getirebileceği konusunda öneriler sunması gerekmektedir (Clark, 2007; Turan, 2014).

Clark (2007), kahvaltı yapmak, markete-pazara alışverişe gitmek, temizlik yapmak, yemek yapmak ve sayamayacağımız diğer günlük aktivitelerin hepsinin dil öğrenme fırsatları olduğunu belirtmektedir. Eğitimcinin de ebeveynlere her eğitim seansında, rutin aktivitelerde doğan dil fırsatlarını nasıl değerlendirecekleri konusunda öneriler sunması ve teşvik edici olması gerektiği belirtilmektedir.

Bunun dışında aile eğitimi seanslarında ebeveynlerin her hangi bir soruyu sorabilmek için kendilerini rahat hissedecekleri, kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir atmosferin oluşmasına, eğitim seansları boyunca ebeveyn ve çocuğun eğlenebilmesine, eğitim sonunda başaracakları hissini yaşayabilmelerine dikkat edilmelidir (Clark, 2007).

## **7. Adım: Aile Eğitimi Raporunun Doldurulması**

Aile ayrıldıktan sonra, eğitimcinin seans süresince ebeveyninden edindiği bilgileri, ebeveyn ve çocuk üzerine gözlemlerini ve bir sonraki seans için planlarını raporlaştırması gerekmektedir. Bu raporun bir sonraki seansta çocuğun ve ebeveynin durumu ve bir sonraki eğitim seansı amaçlarının oluşturulmasında eğitime yardımcı olduğu açıklanmıştır (Clark, 2007; Turan, 2014).

İşitsel/sözel programda bir aile eğitimi yukarıda anlatıldığı gibi gerçekleşmektedir. Bu araştırmada, aile eğitimi bağlamında annenin etkileşim davranışlarını incelemek amaçlandığı için, aile eğitimlerinin anne-çocuk etkileşimi bölümlerinde, annenin etkileşim davranışları incelenmiştir. Bu aile eğitimlerinin anne-çocuk etkileşimi bölümlerinde, anne de en çok dikkat çeken beş davranışın incelenmesine karar verilmiştir. Bu davranışlar, çocuğun ilgisini takip etmek, ortak ilgi kurmak, çocuğun ilgisini takip etmemek, ortak ilgiyi sağlayamamak ve kontrollü davranmak olmuştur. Alan yazın incelenerek bu davranışların tanımı yapılmış ve bu davranışlara yine alan yazından örnekler gösterilmiştir. Bu davranışlar annenin etkileşimi destekleyen davranışları ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Burada beş davranışın tanımı yapılırken bir davranışın önce olumlu şekli, sonrasında olumsuz şeklinin tanımı yapılmıştır. Dolayısıyla bu davranışlar üç başlık altında tanımlanmıştır. Temsili videoteyp kayıtlarından elde edilen bulgularda bu iki tema altında aşağıda verilen davranış tanımları çerçevesinde incelenmiştir ve davranış sıklığı sayılmıştır. Temsili videoteyp kayıtlarından elde edilen örnek bulgular da aşağıdaki davranış tanımlarına göre verilmiştir.

### **Davranış Tanımları**

**1) Çocukla ortak ilgi kurmak.** Bu araştırmada, aile eğitimi bağlamında annenin etkileşim davranışlarına bakıldığı için, ortak ilgi davranışı yetişkin-çocuk etkileşimi konusu çerçevesinde tanımlanmış ve buna göre incelenmiştir. Önceden bahsedildiği gibi, etkileşimde ortak ilgi bazen yetişkinler bazen de çocuklar tarafından başlatılabilmekte, araştırmanın amacı gereği bu araştırmada sadece annenin ortak ilgi kurma davranışı incelenmiştir. Ortak ilgi iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi, ortak ilginin başlatılması, ikincisi ise ortak ilginin devam ettirilmesidir.

Bir bireyin bir nesne veya olay üzerine olan ilgisini iletişim eşiyle karşılıklı olarak koordine etme becerisine ortak ilgi denilmektedir (Morales vd., 2000). Başka bir deyişle ortak ilgi, iletişim eşlerinin ortak bir odak veya konu üzerinden birbirlerine mesaj vermeleri ve almalarıdır (Cole, 1992). Anneler çocuklarıyla girdikleri etkileşimlerde çeşitli şekillerde ortak ilgiyi başlatırlar ve devam ettirirler. Anneler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayarak bir duygu, bir istek bildirerek ya da bir nesne

veya olay ile ortak ilgiyi başlatırlar. Anneler çocuklarıyla olan etkileşimlerinde ortak ilgiyi devam ettirme işini iki şekilde düzenleyebilirler. Birincisi, anneler çocuklarının başlattıkları konu üzerinden çocuklarının iletişim girişimlerini yanıtlayarak ortak ilgiyi devam ettirirler. İkincisi, etkileşimde yeni fikirler getirmek, oyunu zenginleştirmek veya sıra almak gibi çeşitli davranışlarla ortak ilgiyi devam ettirirler (Cole, 1992; McLean ve McLean, 1999). Aşağıda ortak ilginin başlatılması ve devam ettirilmesi ile ilgili örnekler verilmektedir.

Örnek 1 (Clark, 2007, s. 44),

*Bağlam.* İki yaşında bir çocuk (on altı aylıkken cihazlandırılmış) ve annesi mutfaktalar, anne FM sistem kullanıyor. Çocuğun işitme kaybı teşhis edildikten sonra doğal işitsel sözel yaklaşım programına katılmışlardır.

Anne: Oh, baksana bu torba çok ağır, bakalım içinde ne var? (Elinde plastik bir torba tutmaktadır.)

Çocuk: ... (Torbaya bakar ve elini içine sokar.)

Anne: Evet doğru, bir tane çek bakalım.

Çocuk: ... (Bir tane havuç çeker ve havucun kirli yerini gösterir.)

Anne: (Havucun kirli yerine dokunur) Evet bu havuç çok kirli. Bunu yıkamamız gerekir. (Lavaboyu gösterir.)

Çocuk: ... (Çocuk havucu lavaboya koyar ve geri annesine koşar.)

Anne: Başka neyimiz var? (Torbanın içine bakar.)

Çocuk: ... (Maydonoz çeker ve koklar.)

Anne: Bu kokuyu seviyor musun? Bu maydonoz. (Koklar.) Mm, ben de maydonozun kokusunu seviyorum. Bak, biraz dalından koparabiliriz. Bu maydonozu küçük bir tabağa koyalım. Sen biraz koparacaksın ben biraz koparacağım. (Koparırlar. Anne kendi elini koklar ve çocuk onu taklit eder.)

Anne: Bak şimdi ellerimiz maydonoz kokuyor.

Çocuk: ... (Elini koklar) Ma-do-doz.

Anne: Evet, doğru, ellerin maydonoz kokuyor.

*Bu örnekte anne ile çocuğun ortak ilgi içinde olduğu açıkça görülmektedir (Clark, 2007). Anne soru sorarak çocuğun dikkatini elindeki torbaya çekmiştir ve konuyu başlatmıştır. Sonra anne çocuğun yaptığı işi konuşarak, çocuğun anlatmak*

*istediğini ifade ederek, soru sorarak ve oyunu genişleterek ortak ilgiyi devam ettirmiştir.*

Örnek 2 (Clark, 2007, s. 69-70),

*Bağlam.* İki yaşındaki bir çocuk ile annesi kurabiye yapmaktadırlar. Anne fincanla bir tabağa unu her boşalttığında, çocuk anında annesinin yüzüne bakmaktadır ve başını sallamaktadır.

*Annenin fincanı her boşaltma hareketinde, çocuğun anında annesinin yüzüne bakması ve kafasını sallaması, ortak ilgi içinde olduklarını göstermektedir (Clark, 2007).*

İlk iki örnekte anne-çocuk etkileşiminde ortak ilgi sağlandığı için her şey yolunda gitmektedir. Fakat bazen annelerin çocuklarıyla ortak bir konu sağlayamadıkları görülür. Çocuk bir objeye bakarken aslında bir mesaj vermektedir fakat anne objeye bakmak, obje hakkında konuşmak ya da onunla oynamak yerine, kendi aklındaki oyununu oynamaya devam eder ya da çocuğa öğretme çabası içinde objenin adını tekrar ettirme çabasına girer. Bu durumda anne, çocuk ile ortak ilgiyi sağlayamaz (Clark, 2007; McLean ve McLean, 1999).

Örnek 3 (Clark, 2007, s. 7),

*Bağlam.* İki yaşında bir çocuk ve annesi otobüs ve içinde oyuncak insanların olduğu bir kutuyla oyun oynamaktadırlar.

Anne, insanları göstererek, insanların otobüse bineceğini sözel olmayan davranışlarıyla göstermeye çalışmaktadır. Aynı zamanda çocuğa “otobüsün içinde” demeyi öğretmeye çalışmaktadır. Fakat çocuk bu sırada otobüsü öne arkaya itmekle uğraşmaktadır ve insanlarla hiç ilgilenmemektedir.

*Anne insanların otobüse binmesiyle, çocuk ise otobüsle oyun oynamakla ilgilenmektedir. Anne ile çocuk arasında bir ortak ilgi yoktur. Anne kendi fikrini ortaya koymuştur ve bunun üzerinden konuşmaktadır. Çocuğun ilgisi de başka yerde olduğu için annenin kullandığı dil anlamsız hale gelmiştir (Clark, 2007). Anne çocuğun oyununu oynamak yerine kendi oyununu oynamayı düşünmektedir, dolayısıyla ortak ilgiyi sağlayamamıştır.*



Anne-çocuk etkileşiminde ortak ilginin başlaması kadar, ortak ilginin devam etmesi ve oluşan ortak ilginin süresi de önemlidir. Annenin oyunu genişletme ve sıra alma davranışları göstermesinin ortak ilginin devam etmesini destekleyen öğelerden olduğu görülmektedir (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007). Bu sebeple oyunu genişletme ve sıra alma davranış tanımlarına da yer verilmiştir.

***Oyunu genişletmek - etkileşimi süslemek/zenginleştirmek (Embellished interacting).*** Etkileşim sırasında çocuğun bir iletişimsel girişiminin anne tarafından taklit edilmesi veya daha yaratıcı bir şekilde tekrarlanması oyunu genişletmek/zenginleştirmek olarak nitelendirilmektedir. Çocuğun bir oyunu farklı bir oyuncakla taklit edilebilir veya yeni ve eğlenceli biçimde oynanarak genişletilebilir. Çocuğun yaptığı oyunun başka bir oyuncakla anne tarafından taklit edilmesi, aynı oyuna yeni ve yaratıcı bir fikir getirilerek oyunun genişletilmesi (expansion) ve geliştirilmesi (extension) oyunu genişletmek veya etkileşimi süslemek/zenginleştirmek olarak tanımlanmaktadır. Bazı anneler bunu doğal biçimde yerine getirebilmektedir (Cole ve Flexer, 2007).

Örnek 4 (Cole ve Flexer, 2007, s. 261),

*Bağlam.* Çocuk ve babası oyuncak hayvanları sandalye üzerinden aşağıya atma oyunu oynarlar. Çocuk elindeki fili yere atar ve etkileşim devam eder.

Çocuk: Zıp.

Baba: Evet fil sandalyenin yanına zıpladı. (Sonra oyuncak köpeği alır.) Sonra da köpek zıpladı. (Köpeği aşağı atar.) Kedi de zıpladı. (Kediyi de aşağı atar.)

Baba: Şimdi de ayıcık kalkmak istiyorum diyor. (Ayıcığı kaldırır ve aşağı atmak üzere hazırlar.) Şimdi... (Çocuğun cümleyi tamamlamasını bekler.)

*Örnekteki baba, çocuğunun oyununu takip ediyor, çocuğun oyunu başlattığı açıdan kabul ediyor, eğlenceli ve ilginç bir şekilde oyunu çeşitlendiriyor, bu sırada da çocuğa dil veriyor. Böylece baba bu oyunda çocuğun oyununu çeşitlendiriyor ve genişletiyor. Baba bundan sonra da, sandalyeden attıkları oyuncak hayvanları tekrar sandalyeden yukarı tırmandırarak oyunu geliştirebilir (Cole ve Flexer, 2007).*

**Sıra alma.** Bir annenin kendi katılımını yaptıktan sonra bir süre ara vererek çocuğun katılımını beklemesi, çocuğun ses, kelime veya davranışla yanıt vermesi, sonra annenin tekrar katılması sürecindeki sıralı davranışlara sıra alma davranışı denilmektedir. Anneler çok küçük bebekleriyle bile etkileşim kurarken konuşmayacaklarını bilmelerine rağmen onlarla konuşurken bir yorum ve bir sorudan sonra bekleme eğiliminde olurlar. Bebeklerin bakış kalıplarını, sesletimlerini veya en ufak jest ve mimiklerini kendi konuşmalarına cevap olarak kabul ederler ve konuyu devam ettirirler. Çocuğun gelişimine paralel olarak, çocuğun üretimleri çeşitlendikçe, anneler bu katılımlara uygun bir şekilde etkileşimde sıra alırlar (McLean ve McLean, 1999). Böylece ortak ilgi kurulur ve o konu etrafında sıra alınır (Uzuner, 2003a).

Örnek 5 (Clark, 2007, s. 72),

*Bağlam.* Bir anne bebeğiyle birlikte zaman geçirmektedir. Bebek esneyince etkileşim başlar.

Bebek: ... (Esner.)

Anne: Oh, uykun gelmiş. (Anında cevaplar.)

Bebek: ... (Tekrar esner.)

Anne: Evet, uykun gelmiş.

*Burada kasıtlı bir sıra alma davranışı olmasa da annenin bu şekilde davranması diyalogun meydana gelmesini sağlamaktadır (Clark, 2007). Annenin çocuktan gelen mesajı cevaplandırmasıyla, etkileşimin bir çocuğun, bir annenin katılımıyla sıralı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir.*

**2) Çocuğun ilgisini takip etmek (Follows child's interests).** Çocukların hareketleri, yüz ifadeleri, bakışları, jest ve mimikleri ve üretimleri onların ilgileri yönünde ipucu sağlamaktadır (Bates, 1976; Filipi, 2009; McLean ve McLean, 1999). Annelerin, bu ipuçlarını izleyerek çocuğun ilgisi yönünde oyuna katılmaları, oyunda çocuğun ritmine (child's tempo) uyum sağlamaları ve buna uygun konuşmalarını düzenlemeleri çocuğun ilgisini takip etmek olarak adlandırılmaktadır (Clark, 2007; Cole, 1992). Oyun çocuğun işidir dolayısıyla oyun oynarken onunla oyun arkadaşlığı kurulması, çocuk oyun başlattığında annenin çocuğunun oyununa katılması annenin çocuğun ilgisini takip ettiğinin göstergesidir (Clark, 2007). Annenin çocuğunu izlemesi

ve çocuğun iletişimsel girişiminin veya ilgisinin ne olduğunu anlaması ve oyunda çocuğun ritmine uyum sağlaması çocuğun ilgisini takip ettiğini gösterir.

Örnek 6 (Clark, 2007, s. 37),

*Bağlam.* Anne, oturma odasında sehpanın tozunu alırken aynı zamanda ileri derece işitme kayıplı olan on sekiz aylık kızıyla konuşmaktadır.

Anne: Oh, baksana, bu kitaplık ne kadar tozlanmış. (Kitaplığı gösterir.)

Çocuk: ... (Annesinin gösterdiği yere bakar.)

Anne: Bir toz bezine ihtiyacım var. (Etrafına bakınır.)

Çocuk: ... (Annesinin bakışlarını takip eder.)

Anne: Ah, işte burada güzel temiz bir bez varmış.

Çocuk: a,a,a (Elini toza sürer.)

Anne: Oh, sende bir tane istiyorsun, değil mi? (İkinci toz bezini çocuğa uzatır.)

Anne ve çocuk birlikte toz alırlar.

Anne: Sen burayı sil ben de burayı sileyim. (Gösterir.)

Çocuk: ... (Kitaplığın başka tozlu yerini gösterir.)

Anne: Evet doğru, burası da tozlanmış.

Çocuk kafasını sallar ve etkileşim devam eder.

*Annenin kullandığı dil, annenin çocuğun ilgisini takip ettiğini göstermektedir (Clark, 2007). Anne burada konuyu başlatmıştır. Sonrasında çocuğun katılımlarını izlemiştir. Çocuk toza elini sürdüğünde, annesi onun ilgisini takip etmiştir ve buna uygun konuşmuştur. Aynı şekilde anne çocuğun ilgisini takip ettiği için çocuk gösterdiğinde, çocuğun tozlu yeri gösterdiğini anlamıştır ve konuşmasını buna göre düzenlemiştir.*

Fakat işitme kaybı ve dil öğrenme problemi olan bazı çocuk annelerinde, çocuklarının oyunlarında sıklıkla araya girdikleri, çocuğun hızına uyum sağlayamadıkları, öğretme çabasıyla ve çocuklarını deneme amacıyla oyunu organize etmeye çalıştıkları görülür (Clark, 2007; Cole, 1992 ).

Örnek 7 (Clark, 2007, s. 70-71),

*Bağlam.* Koklear implantlı beş yaşında bir erkek çocuk yerde kamyonu ile oyun oynamaktadır. Bu sırada oyuncağa uygun sesler çıkarmaktadır ve arabaları birbirine çarpıştırmaktadır. Ve anne katılır:

Anne: Bak, bu ne? (Elinde bir motosiklet vardır)

Çocuk: ... (Cevap vermiyor, arabaları çarpıştırmaya devam ediyor)

Anne: Bu ne? Buraya bak.

Çocuk: ... (Cevap vermiyor)

Anne: Buna bak. Bu ne? (Arabanın birisini çocuktan uzaklaştırır ve motosikleti tutar)

Çocuk: ... (Omuz silker ve arabayı geri almaya çalışır)

Anne: Yaramaz bir çocuk. Aslında biliyor ama söylemiyor. (Eğitimciye söylüyor)

Bu bir motosiklet. Biliyorsun, söyle "motosiklet" (Çocuğa söylüyor)

Çocuk: Motosiklet.

*Annenin bu davranışlarıyla çocuğun oyunu bozulmuştur ve sonuç olarak çocuk hem annesiyle iletişim kurmak istememiştir hem de annesini oyununa katmak istememiştir. Anne çocuğun ilgisini takip etmediği için kendi girişimi işe yaramamıştır ve etkileşim devam etmemiştir (Clark, 2007).*

Yetişkinlerin çocuğun ilgisini takip edebilmeleri için çocuğa karşı duyarlı davranmaları gerekli görülmektedir (Ainsworth, 1969; Cole, 1992).

***Duyarlı davranmak.*** Annelerin çocuktan gelen sinyali fark etmesi bu sinyalleri doğru biçimde yorumlaması, yanıtlandırması ve tüm bunları anında yapması çocuğa karşı duyarlı davranış olarak tanımlanmaktadır (Ainsworth, 1969; Cole, 1992; Meadows vd., 2000). Bebekliğin ilk aylarında anneler başlarını sallayarak, yaklaşarak ya da gülümseyerek sözel olmayan ifadelerle yanıtlar verebilirler. İlerleyen zamanlarda bu sözel olmayan ifadelerin yerini sözel ifadeler almaya başlar (Clark, 2007; Cole, 1992). Böylece, anneler çocuğun iletişimsel girişimlerini fark ederler ve çocuğun iletişimsel girişimlerini yanıtlandırır (Clark, 2007; Cole, 1992). Annelerin duyarlı davranışı, çocuğun ilgisini takip etmeyi gerektirir (Ainsworth, 1969; Cole, 1992). Anne çocuğun ilgisini izlemediğinde çocuktan gelen sinyali fark etmez. Çocuktan gelen sinyali fark etmediğinde, çocuğun sinyalini veya iletişimsel girişimini yorumlayamaz. Bu durumda

anne çocuktan gelen sinyali, iletişimsel girişimi kaçırmaz ve çocuğa karşı duyarlı davranış göstermez (Cole, 1992).

Örnek 8 (Clark, 2007, s. 73),

*Bağlam.* Bir çocuk ve annesi evdelerdir. Çocuk etkileşimi başlatır.

Çocuk: Baba, iş.

Anne: Evet, baba hala işte.

*“Evet” kelimesini eklemek çok önemli gibi görünmeyebilir. Fakat bu durum çocuğa fikrinin doğru olduğunu ve ebeveynin onu onayladığını göstermektedir ve böylece de istenilen sıcak atmosfer oluşmaktadır (Clark, 2007). Bu örnekte anne çocuğun anlatmak istediğini anlayıp buna uygun yorum yaparak çocuğa karşı duyarlı davranmıştır.*

Çocuğun anlatmak istediğini sözel olarak ifade etmek ve çocuğun meşguliyeti üzerine konuşmak, çocuğa karşı duyarlı olmanın önemli göstergeleri olarak görülmektedir (Ainsworth, 1969; Cole, 1992). Alan yazına bakıldığında bu iki terim aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır.

*Çocuğun anlatmak istediğini sözel olarak ifade etmek.* Çocuğun iletmek istediği düşünce veya bilginin, yansıtmak istediği duygu veya davranışın anne tarafından anlaşılması ve anında sözel olarak ifade edilmesidir. Bu davranış çocuktan gelen ipuçlarını fark etmeyi ve yorumlamayı gerektirir. Anneler bunu çocuğun ilgisini iyi takip ettiğinde, çocuğun niyetini doğru biçimde anlayabildiğinde buna uygun sözel ifadeler kullanır. Böylece anne tarafından sarf edilen sözel ifadeler çocuk için anlamlı ve etkili olur (Cole, 1992). Annelerin bunu sağlayamadığı durumlarda, çocuğun ilgisi ile annenin kelimeleri arasında uyumsuzluk olur ve annenin üretimleri anlamsız kalır (Cole, 1992).

Örnek 9 (Cole, 1992, s. 58),

*Bağlam.* Çocuk yüksek bir sandalyeye çıkmaya çalışırken yere düşer ve üzülerek annesine bakar. Anne katılır:

Anne: Ohh, kurabiye yere düştü. *(Durumu eğlenceli hale getirmek için anne çocuğuna kurabiye diye seslenir.)*

Ya da,

Çocuk otomobilin penceresinden dışarı bakar ve heyecanlı bir şekilde sesler çıkarır. Anne katılır:

Anne: Oo, bak, çok büyük bir itfaiye kamyonu.

*Çocuğun meşguliyeti üzerine konuşmak.* Çocuğun yaptığı iş veya meşgul olduğu olaylar hakkında annenin konuşması, bu konu üzerinden anlatımlar yapmasıdır. Çocuğun ilgisinin olduğu ya da çok ilgilendiği bir durum üzerinden konuşmak çocuğun en iyi öğrendiği ve çocuk için en faydalı zamanlardır. Dolayısıyla anne bu anı yakalayıp çocuğun ilgisi üzerinden konuşur ve kullandığı dil anlam kazanır (Cole, 1992).

Örnek 10 (Clark, 2007, s. 74),

*Bağlam.* İki buçuk yaşında işitme kayıplı bir çocuk ile annesi birlikte ayakkabıları temizlemektedirler.

Anne: Bak ayakkabıların ne kadar kirli.

Çocuk: ... (Çocuğun ayakkabısına bakması için zaman verilmiş) (Çocuk fırçalama hareketi yaparak jest ve mimik yapar)

Anne: Evet doğru, onları fırçalamamız gerekir. Fırçamız nerede? (Etrafına bakar)

Çocuk: ... (Çocuk sepeti gösterir)

Anne: Hadi fırçayı alalım.

Çocuk: ... (Çocuk kafasını sallar ve sepete doğru koşar)

Anne: Ben bunu fırçalayacağım sen de bunu fırçala. (Ayakkabıyı fırçalar)

Çocuk: ... (Çocuk fırçalarken sesler çıkarır, sonra annesinin alması için uzatır)

Anne: Ohh, çok güzel yapmışsın.

*Bu örnekte çocuk ayakkabıyı fırçalamaya çalıştığını hareketleriyle, jest ve mimikleriyle göstermiştir. Anne de çocuğun yaptığı bu iş üzerinden konuşmuştur. Sonrasında aynı durum çocuk sepeti gösterdiğinde ve çocuk ayakkabısını fırçaladığında anne yine çocuğun yaptığı iş üzerinden konuşmuştur. Çocuğun meşgul olduğu iş üzerinden olduğu için annenin konuşmaları çocuğa anlamlı dil sağlamıştır.*

**3) Kontrollü davranmak (Maternal control).** Küçük çocuklar nesnelere isimlerinden ziyade o nesnelere kurdukları oyunla ilgilenirler. Bu sebeple çocuk bir nesneyle ilgilendiğinde onun oynaması için zaman verilir ve çocuğun oyununu kurması

için beklenerek çocuğun oynamasına fırsat verilir. Fakat bazı durumlarda anneler çocuklarının oyunlarına müdahale ederler, oyunu organize etmeye ve öğretim yapmaya çalışırlar (Clark, 2007). Bu anneler sözel ve fiziksel olarak yönlendirici davranırlar. Oyun sırasında çocuğa oyuncuğı verip beklemek yerine, kendileri oynayarak çocuğa öğretme çabasinda olurlar (Brinich, 1980; Lederberg ve Mobley, 1990; Nienhuys vd., 1984).

Örnek 11, (Clark, 2007, s. 43),

*Bağlam.* Bir eğitimci on dört aylık işitme kayıplı bir çocuk ve annesiyle birlikte onların evlerinin mutfağında bir aile eğitimi seansı yapmaktadır. Eğitimci anneden çocuğuyla birlikte çorba yapmalarını istemiştir.

Anne: Masaya geç şimdi. (Çocuğa söyler. Sonra eğitimciye, çocuğuna her gün bir şeyler öğreteceği zaman önce masaya oturtuğunu açıklar.)

Anne: Bak, bu bir soğan. Bu soğan. Dinle, bir soğan. Bu ne? (Anne elinde bir soğan tutar.)

Çocuk: ... (Cevap vermez.)

Anne: Dinle tekrar, bir soğan. Benim için söyle, bir soğan.

Çocuk: U.

Anne: Soğan. Tamam, belki havuçla daha iyi yaparız.

Çocuk: ... (Havuca uzanır.)

Anne: (Havucu geri çeker.) Hayır, dinle, bu bir havuç, bir havuç. Dinle, havuç. Bu ne?

Çocuk: (Tekrar havuca uzanır.) A.

Anne: (Havucu almasına izin vermez.) Hayır, şimdi alamazsın. Bak burada daha çok var. (Pırasayı gösterir.) Bu bir pırasa. Dinle, bu bir pırasa, bir pırasa. Bu ne?

Çocuk: ... (Sandalyeden inmeye çalışır.)

Anne: Hayır, inemezsin. Söyle pırasa. Dinle, pırasa!

Çocuk bağırmaya ve annesine vurmaya başlar.

Anne: (Eğitimciye söyler.) Şimdi görüyor musun? Senin söylediğin gibi onunla bir aktivite yapmak mümkün değil. Öncelikle onun kelime öğrenmesi gerekiyor. Ama onun için kelimeyi duyması da hatırlaması da çok zor. Ama akıllı bir çocuk, biliyorum.

*Anne ile çocuğun arasında gerçek bir iletişim gerçekleşmemiştir. Etkileşim sırasında eğlenmekten ziyade anne ile çocuk sıkıntı yaşamıştır ve her hangi bir anlam*

*da paylaşmamışlardır. Bu durumda hem anne hem çocuk başarısızlık hissetmişlerdir (Clark, 2007). Anne çocuğa seçenek sunma, sebzelere dokunma ve oynama fırsatı vermek yerine öncelikle çocuğa sebzenin ismini söyletmeye çalışarak öğretim yapmaya çalışmıştır. Sonrasında, çocuk havuca uzandığında anne havucu geri çekerek çocuğun almasına izin vermemiştir. Çocuk sandalyeden inmek istediğinde yine engel olup kendisinin ilgilendiği işe devam etmiştir. Anne bu davranışlarıyla çocuğa karşı hem sözel hem de fiziksel olarak kontrollü davranmıştır.*

Yukarıda tanımları yapılan etkileşimi destekleyen ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar Tablo 1’de özetlenmiştir. Tablonun sol sütununda etkileşim davranışlarının isimleri, sağ sütununda etkileşim davranışlarının görülme biçimleri verilmiştir.

| <b>Etkileşimi Destekleyen Davranışlar</b> |   |
|---|---|
| <b>Etkileşim davranışının adı</b>         | <b>Etkileşim davranışının görülme biçimi</b>  |
| <b>Çocuğun ilgisini takip etmek</b>       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anne çocuktan gelen ipuçlarını izler ve çocuğun iletişimsel girişimini fark eder ve anlar.</li> <li>2. Oyunda çocuğun ritmine uyum sağlar.</li> <li>3. Çocuğa karşı duyarlı davranır. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun anlatmak istediğini sözel olarak ifade eder.</li> <li>• Çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşur.</li> </ul> </li> </ol>              |
| <b>Çocukla ortak ilgi kurmak</b>          | <p><b>Ortak ilgiyi başlatmak:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Çocuğun ilgisini takip eder ve çocuğun ilgisi yönünde oyuna devam eder.</li> <li>5. Oyunda fikir sunar.</li> </ol> <p><b>Ortak ilgiyi devam ettirmek:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Çocuğa karşı duyarlı davranır.</li> <li>7. Oyunda fikir sunar.</li> <li>8. Anne oyunu genişletir/zenginleştirir.</li> </ol> |



|   |   |
|---|---|
|   | <p>9. Anne oyunu önce kendisi oynayarak sonra çocuğa vererek oyunla sıra almayı düzenler.</p> <p>10. Anne dinlemeye dikkat çeker.</p> <p>11. Anne oyunların/nesnelerin seslerini verir.</p> <p>12. Anne çocuğun oyununu veya sesini taklit ederek sıra alır.</p> <p>13. Anne çocuğun ses üretiminden sonra sıra alır.</p> |
| <b>Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar</b> |   |
| <b>Çocuğun ilgisini takip etmemek</b>           | <p>14. Anne çocuktan gelen ipuçlarını izlemez ve çocuğun iletişimsel girişimini anlamaz.</p> <p>15. Anne çocuğun iletişimsel girişiminin farkındadır ama çocuğun bu girişimini yanıtlamaz.</p>  |
| <b>Çocukla ortak ilgiyi sağlayamamak</b>        | <p>16. Anne çocuğun oyun oynamasına fırsat vermez ve çocuğun oyununa katılmak yerine kendi oyununu oynar.</p> <p>17. Anne çocuğa karşı kontrollü davranır.</p> <p>18. Anne çocuğun ilgisini takip etmez.</p>  |
| <b>Kontrollü davranmak</b>                      | <p>19. Anne çocuğun oyun oynamasını beklemez, oyuna fırsat vermez.</p> <p>20. Anne çocuğun oyununu fiziksel müdahaleyle yönlendirir, kontrol eder.</p>  |

Tablo 1. Etkileşim davranışları ve bu davranışların görülme biçimleri

**İşitme Kayıplı Çocuklar ve İşiten Anneleri Arasındaki Etkileşimi İnceleyen ve İşitme Kayıplı Çocuklarda Erken Müdahale Çalışmalarıyla İlgili Araştırmalar**

İlk çocukluk çağı dil gelişiminde anne-çocuk etkileşiminin belirleyici olduğu ve bu etkileşimin çocuğun dil gelişimini hızlandırdığı gibi diğer gelişim alanları üzerinde de olumlu etkilerinin olduğuna değinilmiştir. Bu noktadan hareketle, işiten çocuk ve işiten annesi arasındaki etkileşimin incelendiği gibi, işitme kayıplı çocuk ve işiten annesi arasındaki etkileşimin incelendiği araştırmaların da olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı çocuğu olan işiten çocuk annelerinin etkileşim davranışlarının incelendiği uluslararası ve ulusal araştırmalar yöntem bakımından incelendiğinde hem nicel ve hem nitel araştırmalara rastlanmaktadır. Tüm bu araştırmalardan elde edilen bulgular birlikte

değerlendirildiğinde, bulguların bir grubu işitme kayıplı çocuğu olan işiten annelerin olumlu etkileşim davranışlarının olduğunu gösterirken, bulguların bir grubu da bu annelerin olumsuz etkileşim davranışlarının olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadaki annenin etkileşim davranışlarının etkileşimi destekleyen ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar başlıkları altında incelenmesi planlandığından, nicel ve nitel yöntemlerle yapılmış araştırma bulguları bu araştırma için önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma da niteliksel bir çalışma olduğundan, bu konuda yapılmış nitel araştırmalar hem yöntem hem de bulgular açısından bu araştırma için öncü niteliğindedirler.

İlk çocukluk çağında ortaya çıkan işitme kaybında, son yirmi yılda yenidoğan işitme taramasının yaygınlaşmasıyla birlikte işitme kayıplı çocuklar dünyaya geldikleri ilk hafta teşhis edilebilmekte ve ilk dört ay gibi zamanda cihazlandırılabilirlerdir. Teşhisin ve cihazlandırmanın erken döneme çekilmesi, hemen ardından erken eğitim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. İşitme kayıplı çocuklarda erken eğitim çalışmalarına bakıldığında annenin çocuğuyla olan etkileşim becerilerinin geliştirilmesi için annelerin çocuğun eğitimine katıldığı ve annelerin becerilerinin desteklendiği programlara ilişkin uluslararası boyutta araştırmaların olduğu görülmüştür. Ulusal çalışmalara bakıldığında, daha çok ilk çocukluk çağında işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bilgi gereksinimlerini belirlemeye çalışan araştırmaların olduğu görülse de, aile eğitimi programının etkililiği, aile eğitimi seansının incelendiği ve aile eğitimi seanslarında öğretmenlerin amaçlarının belirlendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmada, annenin etkileşim davranışları aile eğitimi bağlamında incelendiğinden, aile eğitimi seanslarının uygulama biçimi de anlatılmıştır. Bu anlamda, işitme kayıplı çocuklarda yapılan aile eğitimine ilişkin çalışmalar bu araştırma için önem taşımaktadır.

## **Uluslararası Araştırmalar**

### **İşitme Kayıplı Çocuk ile İşiten Anne Arasındaki Etkileşimi Konu Alan Araştırmalar**

Brinich (1980), işitme kayıplı çocuk annelerinin kontrol davranışları üzerine yaptığı araştırmada, kırk işitme kayıplı çocuk-annesi ve yirmi işiten çocuk-annesi çiftlerini çocukların yaşı, cinsiyeti, annelerin eğitim durumu ve ailelerin gelir durumuna göre eşleştirmiştir. Çocukların yaş grubuna uygun oyuncaklarla hazırlanmış küçük bir odada annelerin çocukları ile 12 dakikalık oyunları videoteyp yoluyla kaydedilmiştir.

Videoteyp kaydından annelerin ve çocukların etkileşim davranışlarının dökümü yapılarak kodlama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda da işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten çocuk annelerine göre daha yönlendirici oldukları ve kontrollü davrandıkları (maternal control) bulunmuştur. Ayrıca kontrollü davranışın karşılıklı etkileşimin devam etmesini engellediği açıklanmıştır.

Wedell-Monning ve Lumley (1980), ilk çocukluk çağındaki işitme kaybının anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini serbest oyun bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Altı işitme kayıplı çocuk ve işiten annelerini, aynı yaş grubundan altı işiten çocuk ve işiten anneleriyle karşılaştırmışlardır. Anne-çocuk çiftleri iki ay içinde dört seans olmak üzere araştırmanın yürütüldüğü merkezde hazırlanan oyun odasına gelmişlerdir. Oyun odasında on dakikalık anne-çocuk etkileşimleri videoteyple kaydedilerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Videoteyp kayıtlarına mikro analiz uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işitme kayıplı çocuk annelerinin etkileşimde daha baskın oldukları, emir cümlelerini daha sık kullandıkları fakat aynı zamanda bu annelerin işiten çocuk annelerine göre daha duyarlı oldukları bulunmuştur.

Nienhuys ve diğerleri (1984), işiten çocuk ve işitme kayıplı çocuk annelerinin konuşma (maternal speech) özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Orta gelir düzeyindeki ailelerden iki ve beş yaşlarında işiten ve işitme kayıplı sekizer çocuk seçmişlerdir ve bu çocukları yaş ortalamasına göre gruplandırmışlardır. Grupları hem yaş hem de dil düzeyleri açısından eşleştirerek karşılaştırmalar yapmışlardır. İşiten çocuklardan yaş ortalaması on bir ay olan çocuklar İşiten Grup 1, yaş ortalaması yirmi altı ay olan çocuklar İşiten Grup 2, yaş ortalaması altmış üç ay olan çocuklar İşiten Grup 5 olarak belirlenmiştir. İşitme kayıplı çocuklarda iki gruba ayrılarak, yaş ortalaması otuz ay olan çocuklar İşitme Kayıplı Grup 2, yaş ortalaması altmışaltı ay olan çocuklar da İşitme Kayıplı Grup 5 olarak belirlenmiştir. Anne ve çocukların kendi evlerinde doğal oyunları bir veya bir buçuk saatlik videoteypler yoluyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlardan annelerin konuşmalarının (maternal speech) dökümü yapılmıştır. Daha önceden yapılmış araştırmalardan derledikleri davranış tanımlarından bir taslak oluşturarak annelerin konuşma özelliklerini incelemişlerdir. Bu taslakta anne konuşması (maternal speech) özelliklerinden biçimsel karmaşıklık (complexity), konuşmaların çeşidi (selected utterance), cümle tipi (sentence type), tekrarlar (repetitions), genişletmeler (expansions), konuşmaların çocuğa uygunluğu (utterance acceptability)

ve konuşmanın akıcılığı (fluency) gibi özelliklere yer verilmiştir. Ayrıca dil düzeyleri açısından İşiten Grup 2 ile İşitme Kayıplı Grup 5 birbirlerine benzer bulunmuş ve bu iki grup eşleştirilmiş, İşiten Grup 1 ile de İşitme Kayıplı Grup 2 birbiriyle eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmelerle gruplardaki anneler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ise şu şekilde olmuştur:

- Annelerin konuşmalarındaki karmaşıklığa bakıldığında, işiten çocuk annelerinin konuşmalarındaki karmaşıklığın çocukların yaşı büyüdükçe arttığı bulunmuştur. Fakat işitme kayıplı çocuk gruplarındaki anneler kendi aralarında değerlendirildiğinde bu annelerin konuşmalarındaki karmaşıklıkta yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında İşitme Kayıplı Grup 2 annelerin konuşmalarının dil öncesi dönem annesi konuşma özellikleri gösterdiği, İşitme Kayıplı Grup 5 annelerinin de üç yaş düzeyinde çocuk annesi konuşma özellikleri gösterdiği bulunmuştur. İşiten Grup 2 ile İşitme Kayıplı Grup 5 karşılaştırıldığında anne konuşmalarının karmaşıklığında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Cümle özelliklerinin karmaşıklığına bakıldığında İşiten Grup 2'nin puanları İşitme Kayıplı Grup 5 annelerinden yüksek bulunmuştur.
- Annelerin konuşmalarının çeşidi değerlendirildiğinde, işitme kayıplı çocuk annelerinin seslerini daha fazla çeşitlendirdikleri görülmüştür.
- Annelerin kurdukları cümle tipleri, bildiri (declarative), emir (imperative) ve soru (interrogative) açısından değerlendirilmiştir. Beş yaş işiten çocuk annelerinin, işitme kayıplı çocuk annelerine göre daha fazla bildiri formu kullandıkları ve konuşmalarında daha az etiketleme yaptıkları görülmüştür. Beş yaş işitme kayıplı çocuklar işiten yaşlılarına göre anneleri tarafından daha çok emir formuna maruz kalmışlardır. Konuşmaların soru formunda ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İki yaş işiten ve işitme kayıplı çocuk annelerinin konuşmalarında soru formu ortaya çıkmamıştır. İşitme kayıplı çocuk anneleri daha fazla emir cümlesi kullanmışlar, daha az soru formu ve daha az 5N1K soruları kullanmışlardır.
- Annelerin konuşmaları tekrarlar (repetitions) ve genişletmeler (expansions) açısından değerlendirildiğinde, İşiten Grup 2 anneleri, İşitme Kayıplı Grup 5 annelerinden iki kat fazla genişletme yapmışlardır. İşitme Kayıplı Grup 5

anneleri, tamamlanmamış genişletmeler yapsalar da, İşitme Kayıplı Grup 2 annelerine göre daha fazla genişletme yapmışlardır. İşitme kayıplı çocuk anneleri konuşmalarında daha fazla tekrar kullanmışlardır.

- Konuşmanın akıcılığı değerlendirildiğinde de, İşiten Grup 2 annelerinin İşitme Kayıplı Grup 2 annelerine göre daha fazla tutukluk yaşadıkları görülmüştür.

Lederberg ve Mobley (1990), işitme kaybının anne-çocuk arasındaki bağlanma ve anne-çocuk arasındaki etkileşim üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Kırk bir işitme kayıplı çocuk ile kırk bir işiten çocuk anneleriyle birlikte yapılan araştırmanın verileri iki basamakta toplanmıştır. Araştırma için bir oyun odası düzenlenmiştir. Her çift bu oyun odasına bir hafta arayla olmak üzere iki defa gelmişlerdir ve her ikisinde de anne-çocuk etkileşimleri videoteyp yoluyla kaydedilmiştir. İlk seansta anne-çocuk çiftinden on beş dakika boyunca serbest oyun oynamaları istenmiştir. İkinci seansta yine oyun sırasında, Ainsworth tarafından geliştirilen anne-çocuk bağı ile ilgili bir ölçekle sadece çocuklar değerlendirilmiştir. Anne-çocuk arasındaki bağlanmanın ve anne-çocuk arasındaki etkileşimin niceliğinin ve niteliğinin incelendiği bu araştırmanın bulguları, anne-çocuk arasındaki bağlanmada işitme kayıplı çocuk-işiten anne ve işiten çocuk-işiten anne çiftleri arasında bir farklılık olmadığını göstermiştir. Anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın her iki grupta da benzer şekilde geliştiği ve bunun dil gelişimiyle ilişkili olmadığı belirtilmektedir.

Plaphinger ve Kretschmer (1991), işiten bir anne ile onun iki buçuk yaşındaki işitme kayıplı çocuğu arasındaki etkileşimi çeşitli toplumsal bağlamlarda incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama süreci on üç ay süren araştırmanın verileri saha notları, videoteyp kayıtları ve anneye yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde etnografik teknikler kullanılmıştır. Anne-çocuk etkileşiminde, bakış, annenin soru kullanımı, annenin kendi kendine yaptığı tekrarlamalar ve annenin çocuğun iletişimsel eylemlerine yanıt verme şekli gibi dört davranışın incelenmesine karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, anne-çocuk arasında iki tür etkileşim biçiminin baskın olduğu, bunlardan birincisinin “isimlendirmek”, ikincisinin de “diyalog kurmak” olduğu ortaya çıkmıştır. İsimlendirme şeklindeki etkileşimin didaktik olduğu ve öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlere benzediği, diyalog kurma şeklindeki etkileşimde hem çocuğun hem de annenin konuşmayı başlatma ve sürdürme çabası içinde oldukları açıklanmıştır. Bu etkileşimler sırasında, annenin çocuğu deneme amaçlı

sorular yönelttiği, çocuğun dikkatini çekmek için yinelemeler yaptığı böylece sohbeti devam ettirdiği belirtilmektedir. Annenin farklı stratejiler kullanarak bilgi alışverişine yol açtığı fakat bunu yaparken çocuğun konuyu değiştirmesine fırsat vermediği açıklanmıştır.

Meadow-Orlans (1997), on sekiz anne-bebek çiftinin etkileşimini karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında, katılımcıları işiten anne-ışitme kayıplı bebek, işiten anne-ışiten bebek, işitme kayıplı anne- işiten bebek ve işitme kayıplı anne-ışitme kayıplı bebek olarak dört gruba ayırmıştır. Bebekler 12 ve 18 aylık olmak üzere veriler iki aşamada toplanmıştır. Anne-bebek etkileşimleri, bir oda içinde, bir grup oyuncaktan oluşan serbest bir oyunla anne ile bebek oynarken videoteyp yoluyla kaydedilmiştir. Bebekler on iki aylıkken on beş dakika, on sekiz aylıkken yirmi dakika alınan kayıtlarda, annelerden evdeymiş gibi doğal ve istedikleri biçimde oynamaları istenmiştir. Videoteyp kayıtlarından elde edilen etkileşim gözlemleri, alan yazında anne-çocuk etkileşimi üzerine yapılmış araştırmalardan referans alarak oluşturulan bir ölçek yoluyla analiz edilmiştir. Toplamda 160 videoteyp kaydı elde edilmiştir ve beş uzmanın işbirliğiyle ölçek üzerinden bu kayıtlar analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda işitme kayıplı anne-ışitme kayıplı bebek ve işiten anne-ışiten çocuk çiftlerinin, işiten anne-ışitme kayıplı bebek ve işitme kayıplı anne-ışiten bebek çiftlerine göre daha pozitif bir etkileşim sağladıkları bulunmuştur. İşiten anne-ışitme kayıplı bebek arasındaki etkileşimlerde ise, işiten anne-ışitme kayıplı bebek arasındaki etkileşim ile ilgili alan yazınla uyumlu olduğuna vurgu yapılmış ve çiftler arasında uyumsuzluk, annelerde işiten bebek annelerine göre daha az esnek, daha az onaylayıcı davranışlar ve daha fazla öğretici davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir. On ikinci ay videoteyp kayıtları ile on sekiz ay videoteyp kayıtları karşılaştırıldığında ise on sekiz aylık kayıtlarda anne-bebek etkileşiminin daha pozitif olduğu, zamanla bir gelişme olduğuna vurgu yapılmıştır ve araştırmacılar tarafından önemli bir gelişme olarak aktarılmıştır.

Lederberg ve Everheart (2000), yirmi iki ay ile otuz altı ay aralığındaki işitme kayıplı çocuk ve işiten çocuklar ile onların işiten anneleri arasındaki iletişime bakarak işitme kaybının dilin kullanımı ve diyalogun bileşenleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çocukların yaşına uygun oyuncaklarla düzenlenen oyun odalarında, annelerin çocuklarıyla evde gibi oynamaları istenmiştir ve bu oyunları videoteyp

yoluyla kaydedilmiştir. Videoteyp kayıtlarından elde edilen bulgular istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, işitme kayıplı çocuk anneleri ile işiten çocuk annelerinin benzer şekilde iletişim kurduklarını ve bu annelerin eşit düzeyde duyarlı davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca benzer araştırmaların aksine, işitme kayıplı çocuk annelerinin etkileşimde konu başlatmayı işiten çocuk annelerinden daha fazla kontrol etmedikleri, işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten çocuk anneleri kadar duyarlı oldukları açıklanmıştır.

### **İşitme Kayıplı Çocuklarda Erken Müdahale Çalışmalarıyla İlgilenen Araştırmalar**

Calderon (2000), işiten ebeveynlerin okul programına katılımı ile işitme kayıplı çocuklarının dil gelişimi, erken okuma becerisinin gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Birinci olarak, ebeveynin okul programına katılımı veya ebeveynin eğitim durumu ve çocuğuyla olan iletişimsel becerisi çocuğun gelecekteki dil, okuma ve sosyal-duygusal becerisi hakkında ipucu sağlar mı, ikinci olarak da eğer ebeveyn faktörü çocuğun gelişiminde önemli bir değişiklik yaratıyorsa bunu etkileyen ebeveynlik özelliği nedir, çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla bu ebeveynlik özellikleri desteklenebilir mi sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir okul öncesi kurumda erken müdahale programında yer alan 28 işitme kayıplı çocuk ve işiten ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, kurum merkezli ve ev merkezli yapılan eğitim seanslarında yapılan videoteypler yoluyla ve uzman günlükleriyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynin okula katılımının çocuğun gelişimi hakkında öngörü oluşturduğu, fakat özellikle ebeveynin iletişimsel becerilerinin daha güçlü bir öngörü oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynin iletişim becerisinin çocuğun hem dil ve erken okuma becerileri, hem de sosyal-duygusal gelişimi üzerinde güçlü bir belirleyici olduğu belirtilmiştir. Daha iyi iletişim becerisi gösteren ebeveyn çocuklarının dil becerisi ve erken okuma becerisini değerlendiren ölçeklerden daha yüksek puanlar aldıkları ve bu çocuklarda daha az davranış problemlerinin gözlemlendiği belirtilmiştir.

Almanya'da Muenster ilinde bulunan bir üniversitenin kliniğinde yapılan bir araştırmada, işitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri için Ebeveyn Programı (Muenster Parental Programme, MPP) geliştirilmiştir. Yenidoğan işitme taramasının

yaygınlaşmasıyla birlikte, dil öncesi dönemde işitme kayıplı bebekler için uygun erken eğitim programına ihtiyacın ortaya çıktığı ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ebeveyn programının geliştirildiği ve değerlendirildiği belirtilmiştir. Üniversitenin kliniğine kayıtlı olan 29 ebeveyn ve 24 (3-12 ay) çocuktan oluşan araştırmanın katılımcıları, eğitim programına katılması için 15 ebeveyn, kontrol grubu için de 14 ebeveyn olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Muenster Ebeveyn Programı altı aylık bir kurs olup, grup seansları ve bireysel seanslardan oluşmaktadır. Altı oturumdan oluşan grup seanslarında, 4-6 ebeveyn çocuklar olmadan bir araya getirilmekte ve ebeveynlere duyarlı annelik ile ilgili danışmanlık verilmektedir. Bunun ardından iki oturumdan oluşan bireysel seanslarda da her ebeveyn ve çocuğuyla bireysel çalışılmaktadır. Burada ebeveynlere, çocuklarıyla etkileşim kurarken öğrendiklerini transfer etmeleri konusunda destek sağlanmaktadır. Araştırmanın verileri, bu klinikte yapılan MPP seanslarının 15 dakikalık videoteyp kayıtlarıyla toplanmıştır. 15 dakikalık videoteyp kayıtları içinde 4 dakikalık zaman dilimi temsili olarak seçilmiştir. Doğal işitsel sözel yaklaşımı benimseyen bu programın amacının, ebeveynlerin duyarlı davranışlarını geliştirmek/artırmak ve uygun olmayan iletişimsel girişimlerini azaltmak olduğu belirtilmektedir. Bunu değerlendirebilmek amacıyla da programın başında ve sonunda her iki gruptan elde edilen temsili kayıtlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, eğitim programına katılan gruptaki ebeveynlerin, çocuklarının sesli ve iletişim sinyallerine duyarlı davranışlarının arttığına, bunun yanında uygun olmayan iletişimsel girişimlerinin azaldığına ulaşılmıştır. Eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki ebeveynlerin davranışlarında da bir değişiklik görülmediği belirtilmiştir (Glanemann, Reichmuth, Matulat, ve Zehnhoff-Dinnesen, 2013).

James, Wardnerkar-Kamble ve Lam Cassattari (2013), yaptıkları vaka çalışmasında, işitme kayıplı küçük çocuğu olan üç aile ile yürütülen erken müdahale programının etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, üç aileye de yedi hafta süren video temelli bir erken müdahale programı (Video Intervention Guidance-Video Temelli Erken Müdahale Programı (VIG)) uygulanmıştır. Anne ile çocuğun 25 dakika kadar evde oynadıkları biçimde oynamaları istenerek, videoteyp yoluyla kayıt alınmıştır. Bu kayıtları uzmanlar anneyle birlikte izleyerek, anne-çocuk etkileşimini birlikte değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu kayıtlar üzerinden anne-çocuk etkileşimi, çocuğun erken iletişimsel becerileri ve anne-çocuk arasındaki duygusal bağıyla ilgili



ölçekler üzerinden kodlamalar yaparak, değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öncelikle, çocuğun erken iletişimsel becerilerini ve anne-çocuk arasındaki duygusal bağı değerlendiren ölçeklerin müdahale programının etkililiğini değerlendirmede kullanışlı olduğu belirtilmiştir. İkinci olarak da, müdahale programından sonra her ailede gelişim görüldüğü saptanmıştır. Ailelerin de müdahale sürecindeki amaçlarına ulaştıkları belirtilmiştir.

## **Ulusal Araştırmalar**

### **İşitme Kayıplı Çocuk ile İşiten Annesi Arasındaki Etkileşimi Konu Alan Araştırmalar**

Coşkun (1997), tek katırlı vaka çalışmasında, okul öncesi çağda işitme kayıplı çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunları esnasında kullandığı stratejileri incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, okul öncesi çağda işitme kayıplı bir çocuk, onun annesi ve teyzesinin normal işiten kızından oluşmaktadır. Ailenin günlük rutinlerinde saha notları, görüşmeler, ses ve videoteyp kayıtları ile toplanan veriler, aktiviteler temel alınarak gözden geçirilmiş ve sınıflandırılması yapılmıştır. Seçilen videoteyp kayıtlarına mikro etnografik analiz tekniğı uygulanmıştır. Sonuç olarak oyunların aile içinde günlük rutinlerde yer aldığı, çocuğun annesi-babası ve işiten arkadaşları ve kuzenlerinin çocukla sıklıkla oynadıkları görülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun, annesinin ve kuzeninin rolleri ve uyguladıkları stratejiler incelendiğinde annenin çocuğun kuzenini oyuna kattığı, oyunu başlatmak, sürdürmek ve durdurmak için çeşitli stratejiler uyguladığı belirtilmiştir. Annenin, çocuğun oyuna aktif katılımını sağladığı ve oyunun kurallarını öğrenmesini desteklediğı belirtilmiştir.

Özyürek (1997), yüksek lisans tezi için yaptığı araştırmasında, işiten bir anne ile okul çağında olan işitme kayıplı çocuğu arasındaki sözlü etkileşimlerinde bağlamın ve sohbetin öğelerinde konu değıştirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Tek katırlı vaka çalışmasında, araştırmanın verileri ailenin günlük rutinlerinde tutulan saha notları, görüşmeler, ses ve videoteyp kayıtları yoluyla toplanmıştır. Temsili videoteyp kayıtlarına mikro etnografik analiz tekniğı uygulanmış ek olarak niceliksel analiz tekniğı de kullanılmıştır. Bu araştırma, işitme kayıplı çocuğun ailesinde farklı bağlamlarda gerçekleşen etkileşimleri araştırma ve betimleme olanağı sağlamıştır. Araştırmanın verileri, aile içindeki bireylerin işitme kayıplı çocukla farklı bağlamlarda

sohbetler başlattıklarını, çocuğun da aile bireyleriyle grup ve bire-bir sohbetlere katıldığını göstermiştir. Çocuğun bire-bir girdiği sohbetlerin daha çok annesiyle birlikte olduğu ve bu sohbetlerin evlerinin oturma odasında, okulda, sokakta ve pazar dönüşünde olduğu görülmüştür.

Uzuner, 2000 yılındaki araştırmasında, okul öncesi çağıdaki iki işitme kayıplı çocuk ve onların işiten annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde gerçekleşen bozukluklarda annelerin bu bozuklukları düzeltmek için uyguladıkları stratejileri karşılaştırmıştır. Araştırmanın deseni, karşılaştırmalı vaka çalışmasıdır. Toplanan videoteyp kayıtları mikro etnografik analitik teknikleriyle analiz edilmiştir. Her iki aileden elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, annelerin günlük yaşantılarında çocuklarıyla sıklıkla oyun oynadıklarını göstermiştir. Annelerin stratejileri incelenmek üzere iki tür oyun belirlenmiştir. Seçilen bu oyunlarda, annelerin uyguladıkları sözel ve sözel olmayan stratejiler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Annelerin çocuklarıyla iletişimi devam ettirmek için farklı stratejiler uyguladıkları ve bunu yaparken çocuklarının iletişim amaçları ve işlevlerini öğrenmelerini sağladıkları açıklanmıştır.

Yılmaz (2000), yüksek lisans tezi araştırmasında işiten bir Türk anne ile anasınıfına devam eden işitme kayıplı çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde annenin kullandığı emir ifadelerini ve çocuğun bu ifadelerle verdiği yanıtları incelemiştir. Betimsel yöntem kullanılan bu araştırmanın verileri, videoteyp ve ses kayıtları, katılımcı gözlemci notları ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulardan oyun oynamanın ailenin günlük rutinleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu oyunlar içinde annenin kullandığı emir ifadeleri incelendiğinde, her bir aktivitede annenin emir ifadelerinin türü ve amaçlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bunun sebebinin de etkileşim sırasında kullanılan malzeme ve annenin çocuğun dil düzeyi hakkındaki düşüncelerinin olduğu belirtilmiştir.

### **İşitme Kayıplı Çocuklarda Erken Müdahale Çalışmalarıyla İlgilenen Araştırmalar**

Gökcan (1987), yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü araştırmasında işitme kayıplı çocuğa sahip anne-babaların kendilerine verilen aile eğitimi öncesi ve sonrası beklentilerinin arasındaki farklılıkları inceleyerek aile eğitimlerinden fayda sağlayıp sağlamadıklarını

ortaya koymak istemiştir. Bir üniversiteye bağlı işitme kayıplı çocukların eğitimi ve uygulama merkezinden aile eğitimi almış, 32'si anne, 32'si baba olmak üzere 64 katılımcı belirlemiştir. Bu katılımcılara iki bölümden oluşan anket uygulamıştır. Birinci bölümde aile eğitimi aldıktan sonraki bilgilerini sorgulamış, ikinci bölümde de aile eğitimi almadan önceki bilgilerini sorgulamıştır. Araştırmanın sonucunda, aile eğitimi sonrasında olumlu yönde farklılık olduğu, aile eğitimi almanın ailelere katkısının olduğu belirtilmiştir.

Akçamete ve Kargın (1996), işitme kayıplı çocukların annelerinin gereksinimlerini ve bu gereksinimlere etki eden faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcıları, işitme kayıplı çocuğu olan 211 anneden oluşmaktadır. Bu annelerin çocukları Ankara ilinde bir özel eğitim kurumunda eğitim almaktadır. Annelerin 106'sının aile eğitimi aldığı, 53 'ünün ise almadığı belirtilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı'nı kullanmışlardır. Bailey ve Simenson'a ait Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı'nın Türkçe'ye çevirme çalışması ve geçerlik güvenirlik çalışması 1995 yılında Sucuoğlu tarafından yapılmıştır. Aynı çalışmada, Sucuoğlu zihinsel engelli ve otistik çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini belirleme çalışması yapmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar bu çalışmada, hem bu aracın işitme kayıplı çocuğa sahip anne grubu için geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmışlardır hem de bu aracı veri toplamak için kullanmışlardır. Bu araç iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, 35 maddeden oluşan ailelerin bilgi gereksinimlerini soran, hayır, emin değilim, evet olarak cevaplanması beklenen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise, açık uçlu bir soru yoluyla her aileye özel gereksinimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, ailelerin en fazla gereksinim duydukları alanlar ve en az gereksinim duydukları alanlar şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak ailelerin en çok çocuklarıyla nasıl oynayacakları, nasıl konuşacakları konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. En az gereksinim duydukları konu ise, ailenin ev işleri konusunda yardıma ihtiyaç duydukları olarak ortaya çıkmıştır. Açık uçlu sorudan oluşan bölümden elde edilen verilerde ise, aileler en fazla işitme cihazlarının devlet tarafından karşılanmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Akçamete ve Kargın (1997), 0-3 yaş aralığında 6 işitme kayıplı çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışmada, çocukların ve annelerinin ihtiyaçlarının temel alındığı

erken müdahale programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın yönteminde öntest-sontest tek gruplu deneysel model kullanarak, anneleri eğitim programının başında ve sonunda değerlendirmişlerdir. Öncelikle annelerin bilgi ihtiyaçlarını belirlemişler, bu ihtiyaçlar doğrultusunda annelere bilgilendirme programı uygulamışlardır. Sonrasında, işitsel becerilerin gelişimi, dil öncesi ve dil sonrası becerilerin gelişimine yönelik hedeflerin olduğu eğitim programı hazırlamışlardır. Annelerin bilgi gereksinimleri çocuklarının engeli hakkında bilgiye ihtiyaç duydukları yönünde bulunmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programından ailelerin faydalandığı, memnun kaldıkları, bu konuda öz güven kazandıkları ve çocuklarıyla iletişim kurmayı daha iyi öğrendikleri sonuçlarına varılmıştır. Sözlü iletişim becerileri gözlem formu ile de annelerin işitsel beceriler, dil öncesi ve dil sonrası becerileri değerlendirilmiştir. Annelere uygulanan öntest ve sontest arasındaki farka bakıldığında, annelerin bu programla bu becerileri geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Kargın, 2001 yılında yaptığı bir çalışmada, kırsal bölgede yaşayan işitme kayıplı çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitimi programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ankara ilinde bulunan Elmadağ ilçesi ve köylerinde yaşayan 0-4 yaş arasındaki 12 işitme kayıplı çocuk ve ailesi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu çocukların ileri ve çok ileri derece kayıplı, işitme cihazı kullanan ve daha önceden hiç eğitim almamış ve ek bir engellerinin olmadığı belirtilmiştir. 12'si çocuk, 6'sı kontrol grubu, 6'sı deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın yönteminde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklar için araştırmacı tarafından geliştirilen "Sözel İletişim Değerlendirme Formu" uygulanarak çocukların sözlü dil becerileri değerlendirilmiştir. Bu çocukların anne-babaları içinde Kargın ve Akçamete (1996) tarafından geliştirilen "Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" uygulanarak anne-babaların çocuklarının eğitimleri konusunda bilgi gereksinimleri belirlenmiştir. Bunların sonucunda deney grubu çocukları için sözel iletişime ilişkin hedefler, anne-babaları için de çocuklarının eğitim konusunda bilgi gereksinimlerine ilişkin hedefler belirlenerek, "Bireyselleştirilmiş Aile Eğitimi Programı" hazırlanmıştır. Veriler on haftalık bir süreç içinde katılımcıların evinde toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, Anne-Baba Gereksinimlerini Belirleme Listesi ile toplanan verilerle, deney grubuna uygulanan bilgilendirme programının etkili olduğu bulunmuştur. Sözel İletişim Değerlendirme

Formu ile toplanan verilerle de, deney grubuna uygulanan sözel iletişimi geliştirme programının etkili olduğu bulunmuştur. Özetle, kırsal kesimde yaşayan işitme kayıplı çocuklara yönelik geliştirilen erken eğitim programının hem çocukların sözlü iletişim becerilerinin gelişmesinde hem de anne-babaların bilgi düzeyinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu bulguları ailelerin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun düzenlenen programların başarılı olduğunu belirten araştırma sonuçlarını da desteklemiştir.

Turan (2010), işitme kayıplı çocuklarda işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi incelemiştir. Aile eğitimlerinde uygulama sürecine ilişkin bilgi vermeyi amaçlayan bu çalışmada, aile eğitiminin seans amaçları ve bu amaçların seans akışı içinde nasıl gerçekleştirildiği incelenmiştir. Araştırma yöntemi vaka çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, bir üniversiteye bağlı işitme kayıplı çocuklar eğitimi ve araştırma merkezinde aile eğitimi programına devam eden işitme kayıplı bir çocuk ve annesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri iki eğitimci tarafından yürütülen aile eğitimi seanslarının videotayp kayıtları ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanmıştır. Ortalama kırk beş dakika–bir saat süreli altı aile eğitimi yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aile eğitimlerinin seans amaçlarını ve bu amaçların seçilme nedenlerini ortaya koymuştur. Annenin etkileşim ve oyun becerilerini geliştirme, dinleme oyunları ve seslere dikkat çekme ve çocuğun davranış eğitimi konularının seans amaçlarını belirlediği belirtilmiştir. Ayrıca aile eğitimlerinin seans akışı ve seans bölümlerinin içeriği ile ilgili bilgiler ortaya çıkmıştır.

Turan, 2014 yılında yaptığı eylem araştırmasında doğal/işitsel sözel yöntemin benimsendiği işitme kayıplı çocuklarda erken müdahale programında öğretmenlerin amaçlarını belirlemek istemiştir. Araştırmanın katılımcıları, iki işitme engelliler öğretmeni ve altı aile ile onların çocuklarından oluşmaktadır. Her öğretmen üç aile ile çalışmıştır. Araştırmanın bulguları, aile eğitimleri sırasında alınan videotayp kayıtları ve aile eğitimlerinin değerlendirilmesinde alınan ses kayıtları yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, aile eğitimlerinde öğretmenlerin iki grup amaçlarının olduğu, birincisinin çocukla ilgili, ikincisinin de ebeveynlerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Çocuklar için belirlenen amaçların, dinleme, etkileşim, konuşma ve dil becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler için belirlenen

amaçların da ebeveynlerin etkileşim ve oyun becerilerinin geliştirilmesi ve çocukların davranışlarıyla ilgili problemlerle başa çıkabilme becerisiyle ilgili olduğu belirtilmiştir.

Ulusal düzeyde yapılan erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocuk ve işiten annesi arasındaki etkileşimin incelendiği ve yine bu dönemde işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi çalışmalarını konu alan araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Dünya ile birlikte ülkemizde de yenidoğan işitme taramasının yaygınlaşması, erken dönemde aile eğitimi çalışmalarının gerekliliğini giderek artırmıştır. Uluslararası çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha yaygın olduğu ve bu çalışmalara ilişkin araştırmaların da olduğu görülmektedir. Ulusal çalışmalarda da işitme kayıplı çocukların aile eğitimini konu alan araştırmaların son on beş yıl içinde ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Alan yazında bir grup araştırma, işitme kayıplı çocuk annelerinin olumlu etkileşim davranışlarının olduğunu gösterirken (Örneğin, Coşkun, 1997; Lederberg ve Everheart, 2000; Plaphinger ve Kretschmer, 1991; Özyürek, 1997; Uzuner, 2000) bir grup araştırma da bu annelerin olumsuz etkileşim davranışlarının olduğunu göstermektedir (Örneğin, Brinich, 1980; Nienhuys vd., 1984; Wedell-Monning ve Lumley, 1980). Bununla birlikte erken çocukluk çağında anne-çocuk etkileşiminin dil gelişimini desteklediği ve hızlandırdığı belirtilmektedir (Bates, 1976; Bruner, 1990; Gallaway ve Young, 2003; Vygotsky, 1998). Bu dönemde, normal gelişim gösteren çocuklarda dil ve iletişim becerileri doğal bir şekilde gelişme göstermekte ve bu konuda ilave desteğe ihtiyaç duymamaktadırlar. Fakat işitme kayıplı çocuklar dil ve dinleme becerilerinin gelişmesi için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Erken teşhis ve erken cihazlandırma da buna olanak sağladığı gibi, işitme kayıplı çocuk ebeveynlerinin etkileşim becerilerinin artırılması ve etkileşimlerinde görülen problemlerin iyileştirilmesi amacıyla işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2010). Çocuğun işitme kaybının tanınmasından sonra, işitsel sözel programlarda uygulanan aile eğitimi seanslarıyla ailelere rehberlik edilerek çocukların gelişimlerinin desteklenmesi mümkün olmaktadır (Clark, 2007; Kargın, 2004; Turan, 2010; Turan, 2014). Fakat işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi konulu uygulamaların ve araştırmaların ülke genelinde hala çok sınırlı olduğu ve yaygınlaşmadığı

düşünülmektedir (Turan, 2010). Şimdiye kadar yapılan araştırmalara bakıldığında, işitme kayıplı çocuk-ışiten anne etkileşimi ve engelli çocuklarda erken müdahale programlarına yönelik teorik bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler anne-çocuk etkileşiminin çocuğun işitme kaybından etkilendiği etkileşimin dil gelişimi üzerindeki etkisi ve erken müdahale programlarının gerekliliği ve etkililiği ile sınırlı kalmaktadır. Oysaki işitme kayıplı çocuklarda bir aile eğitimi uygulamasının nasıl olduğu, uygulamada ortaya çıkan problemlerin nasıl çözüldüğü, seans amaçlarının neler olduğu, seans amaçlarının nasıl belirlendiği ve nasıl uygulamaya koyulduğu gibi araştırmalara birkaç örnek dışında rastlanmamaktadır. Bu sınırlılık ve giderek artan ihtiyaç nedeniyle işitme kayıplı çocuklarda erken müdahale uygulamalarının detaylı bir şekilde araştırılmasına ve yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kargın, 2004; Turan, 2010). Bu sebeple, aile eğitimi bağlamında işitme kayıplı çocuğu olan ışıiten bir annenin etkileşim davranışlarının sistematik biçimde incelendiği bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bir aile eğitimi uygulaması bağlamında gerçekleşen bu araştırmanın, aile eğitimi seanslarının planlanması, seansların uygulanma biçimi, annenin etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi, annenin etkileşiminde ve uygulamada meydana çıkan problemlerin çözümü ve annenin etkileşim becerilerinin desteklenmesi açısından alanda çalışan uygulamacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında sistematik olarak değerlendirilmesi yoluyla annenin etkileşim becerilerinin nasıl desteklendiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Aile eğitimi bağlamında çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan ışıiten bir annenin etkileşim davranışları nasıl gerçekleşmiştir?
- 2) Aile eğitimleri süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- 3) Aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşim davranışlarında ne gibi değişiklikler gerçekleşmiştir?

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları ve yürütüldüğü ortam, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci anlatılmaktadır.

#### Araştırma Modeli

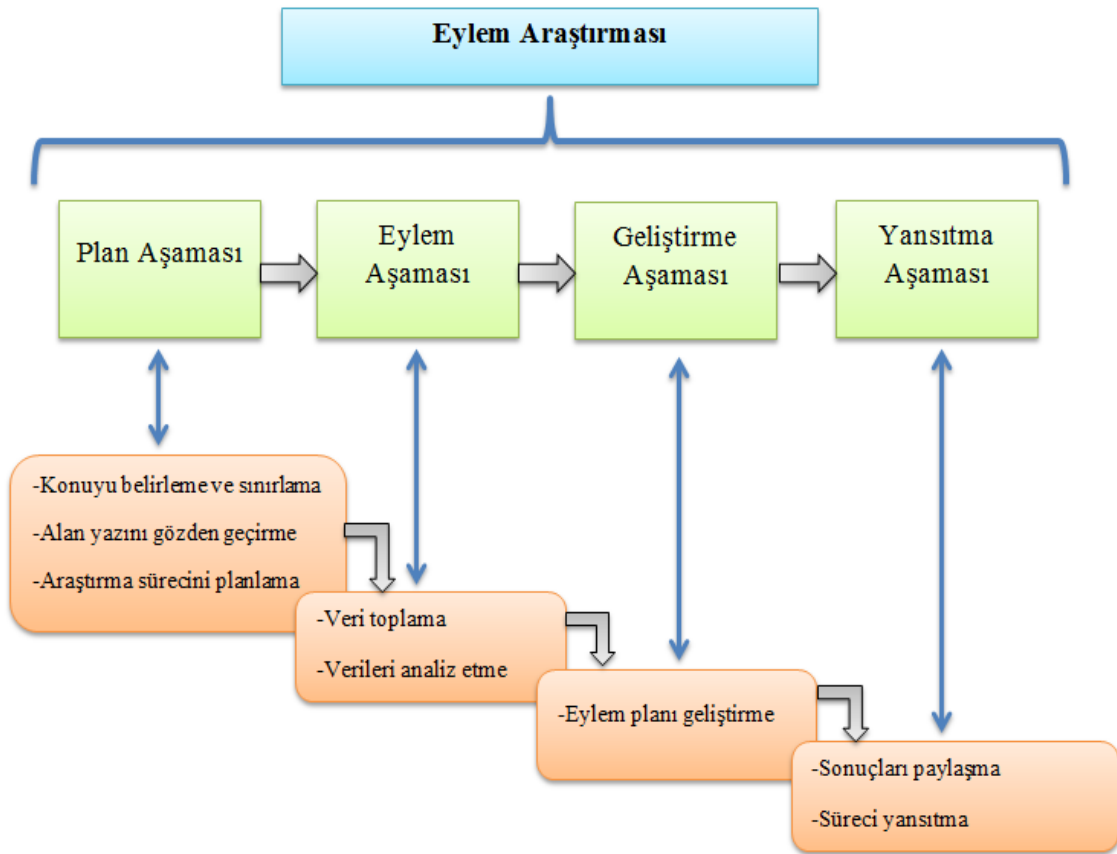
Çok ileri dereceli işitme kayıplı bir çocuğu olan işiten annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi üzerine yapılan bu çalışma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma, işitme engelliler alanında yüksek lisans öğrenimi gören bir öğretmen/araştırmacı ve onu destekleyen üniversite elemanlarıyla birlikte yürütülen eylem araştırması modeliyle gerçekleştirilmiştir (Uzuner, 2005).

Eğitimde öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırmaları zaman içinde farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Fakat en genel şekliyle, eylem araştırmaları, eğitim ortamında bir öğretmenin, doğrudan kendisinin veya bir araştırmacıyla birlikte, kendi uygulamasında gördüğü problemleri amaçlı ve sistematik bir şekilde incelemesi olarak tanımlanmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Eylem araştırmalarının en belirgin özellikleri ise sistematik, döngüsel, yansıtıcı ve işbirlikli çalışmayı gerektirmesidir (Gay vd., 2006; Johnson, 2005; Mills, 2003; Uzuner, 2005).

Eylem araştırması süreci doğrusallıktan ziyade, sürekli birbirini takip eden ve birbiriyle ilişkili olan döngüsel işlerden oluşmaktadır. Bu döngüsel işler; bir odak alanı tanımlamak, veri toplamak, verileri analiz etmek ve yorumlamak ve bir eylem planı oluşturmak üzere dört adımdan oluşmaktadır. Bu araştırmanın aşamaları bazen yer değiştirebilir, bazen tekrara düşebilir veya farklı sıralamalarla gerçekleşebilir (Mertler, 2006; Mills, 2003). Mertler (2006), eylem araştırması sürecini adım adım gösteren bir şema oluşturmuştur, Şekil 1’de bu şema gösterilmiştir.





Şekil 1: Eylem Araştırması Süreci Şeması (Mertler, 2006)

Eylem araştırmaları özel eğitim alanındaki araştırmalar için de büyük bir öneme sahiptir (Uzuner, 2005). Uzuner (2005), eylem araştırmalarının öğretmenlerin profesyonel anlamda gelişme sağlamalarına, öğretmenin kendi uygulamasını eleştirel ve sistematik olarak gözden geçirmesine, öğretmenin yeni bilgiler öğrenmesine ve yeni fikirlere açık olmasına, işbirlikli grup içinde öğretmenin güçlenmesine ve öğretmenin aktif olmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

### Katılımcılar

Bu bölümde araştırmaya katılan işitme kayıplı bir çocuk, çocuğun annesi, araştırmacı ve araştırma ekibine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (İÇEM) aile eğitimi programına devam eden işitme kayıplı bir çocuk, çocuğun annesi ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler

Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimi gören araştırmacıdan oluşmaktadır. Eylem araştırması gereği, geçerlik güvenirlik komitesini oluşturan bir araştırma ekibi de yer almaktadır. Araştırma etiği nedeniyle araştırmaya katılan çocuk ve annesinin isimleri verilmeyecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple, bu katılımcılardan çocuk için “Yüksel”, anne için “Elif” isimleriyle bahsedilecektir.

Yüksel, İÇEM’de Aile Eğitimi Programına kayıtlıdır, araştırmadan önce dört aile eğitimi almıştır ve bu program dahilinde bir dosyası bulunmaktadır. Araştırmaya başlanılan tarihte anneye bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeden ve Yüksel’in dosyasından elde edilen bilgilere göre Yüksel’in ailesine, Yüksel’e ve Elif Hanım’a ilişkin bilgiler aktarılacaktır.

### **Yüksel’in Ailesi**

Yüksel iki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Yüksel’in abisi de işitme kayıplıdır ve koklear implant kullanıcısıdır. Aslen Kayserili olan aile, Yüksel’in abisinin İÇEM’de yuva programına başlamasıyla Eskişehir’e taşınmıştır. Baba serbest meslekle uğraşmaktadır ve anne de ev hanımıdır. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi, Türkiye Araştırmacılar Derneği ‘nin (TÜAD) 2012 yılında belirlediği sosyo ekonomik statü standartlarına göre C1 grubundadır. Buna göre, işçi/hizmetli-düzenli işi olan (özel bir sebep olmadıkça aynı işi yapan) ve lise mezunu asıl gelir getiren bireyler C1 grubundadır.

### **Yüksel**

06.06.2013 doğumlu olan Yüksel’in işitme kaybı, Yenidoğan İşitme Taraması’nda fark edilmiştir. Yüksel 4 aylıkken çok ileri derecede sensorineural işitme kaybıyla tanılanmış ve 5 aylıkken cihazlandırılmıştır. Her iki kulağında kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. Cihazlandırıldığı tarihte de İÇEM’de aile eğitimi programına başlamıştır. Yüksel’in odyolojik değerlendirmeleri ve takibi yapıldıktan sonra 6 aylıkken onun koklear implant adayı olduğuna karar verilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde 16.02.2015 tarihinde Yüksel’in koklear implant ameliyatı gerçekleştirilmiş ve 17.03.2015 tarihinde de koklear implantı dış parçaları programlanarak implantını kullanmaya başlamıştır.

### **Elif Hanım**

Elif Hanım 27 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Yüksel'in babası çalıştığı için aile eğitimlerine annesi Elif Hanım katılmıştır.

Bu araştırma başlamadan önce Yüksel ve annesi İÇEM'de dört aile eğitimi almıştır. Dört aile eğitiminden sonra Yüksel ve annesinin aile eğitimlerine araştırmacı devam etmiştir. Araştırma başladığında Yüksel 15 aylıktır.

### **Öğretmen/Araştırmacı:**

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2011 yılında mezun olmuştur. Aynı yılın Eylül ayında Gaziantep ilinde işitme kayıplı çocuklar için faaliyet gösteren bir rehabilitasyon merkezinde öğretmen olarak çalışmaya başlamıştır. Bu kurumda 1,5 yaştan 24 yaşa kadar işitme kayıplı çocuk ve gençlerle bireysel eğitim çalışmalarında bulunmuştur. Ayrıca bu kurumda odyoloji ve aile eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim almıştır. En küçük öğrencisi olan 1,5 yaşındaki çocuk ve annesiyle aile eğitimi deneyimi olmuştur. Burada 1,5 yıl çalıştıktan sonra, 2013 yılı Ocak ayında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalına araştırma görevlisi olarak atanmıştır.

Görevine Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında devam eden araştırmacı 2013 yılı Eylül ayında aynı Anabilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek Lisans eğitimi sürecinde araştırmacı, sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilim etiği, nitel araştırma yöntemleri, işitme kayıplıların ve normal çocukların dil gelişimi kuramları, işitme kayıplı çocuklarda sözlü dilin geliştirilmesi, işitme kayıplı çocukların eğitiminde iletişim yaklaşımları, özel eğitimde istatistiksel yöntemler, işitme kayıplı çocuklar için öğretme öğrenme modelleri ve öğretme stratejileri, işitme kayıplı çocuklarda okuma yazmanın geliştirilmesi, işitme kayıplı çocuklarda okuma yazma becerilerini değerlendirme, odyoloji, işitme kayıplılarda aile eğitimine çağdaş yaklaşımlar lisansüstü derslerini almıştır. İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalındaki görevi kapsamında ise İÇEM'de yuva, oyun grubu ve aile eğitimi programlarına katılmıştır

İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışan araştırmacı bu çalışmada uygulamacı rolünde olup öğretmen/araştırmacıdır. Araştırmacı, işitme kayıplı çocuklarda erken müdahale uygulamaları ve aile eğitimi konularına ilgi duymaktadır ve bu alanda uzmanlaşmayı düşünmektedir. Bu nedenle araştırma konusu olarak aile eğitimini seçmiş, araştırmasını gerçekleştirmek amacıyla da işitme kayıplı küçük bir çocuk ve onun işiten annesiyle birlikte aile eğitimi uygulamalarını gerçekleştirmiştir.

### **Geçerlik Güvenirlik Komitesi**

Araştırma verilerinin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacı tarafından toplanan veriler, işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimlerinde ve eylem araştırmalarında deneyimli olan uzmanlar tarafından değerlendirme toplantıları ile izlenmiştir. Bu toplantılar, aile eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi, anne-çocuk etkileşiminde ortaya çıkan problemlerin belirlenmesi ve bu problemler için uygulamaya yönelik çözüm yollarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Doç. Dr. Zerrin Turan ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner bu araştırmanın geçerlik güvenirlik komitesi üyeleridir.

Araştırmanın danışmanlığını da yürüten Doç. Dr. Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Aynı zamanda İÇEM’de odyolog ve aile eğitimi uzmanı olarak görev yapmaktadır. Odyoloji ve işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimi uygulamaları üzerinde yirmi beş yıldır çalışmakta ve bu konu üzerine araştırmalar yapmaktadır.

Doç. Dr. Zerrin Turan, bu çalışmada araştırmacının aile eğitimci olarak yetişmesinde rehberlik yapmıştır. Her aile eğitiminden sonra yapılan değerlendirme toplantılarında, araştırmacının uygulamasını izlemiş ve değerlendirmesini yapmıştır. Bu toplantılarla aile eğitimlerini planlamada, uygulamada ve değerlendirmede araştırmacıya yol göstermiştir. Böylece, araştırmacının uygulama becerilerini geliştirmesine ve zenginleşmesine olanak tanımıştır ve aile eğitimci olarak yetişmesini sağlamıştır. Bunun yanında haftada bir yapılan toplantılarda araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve raporlaştırılmasını da denetlemiştir. Araştırma süreci içinde verileri araştırmacıyla birlikte incelemiş ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını da alan uzmanıyla birlikte gerçekleştirmiştir.

Prof. Dr. Yıldız Uzuner, eylem araştırmalarında ve anne-çocuk etkileşimi konularında uzman görüşleriyle araştırmaya katılmıştır. İşitme kayıplı çocukların eğitimi ve araştırmaları konusunda uzun yıllardır çalışmaktadır ve nitel araştırmalar uzmanı olarak pek çok çalışmada yer almıştır. Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında ve Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Yıldız Uzuner, eylem araştırmasının sistematik ve döngüsel yapısına uygun olması amacıyla araştırmacı ve araştırma danışmanı ile birlikte geçerlik güvenilirlik toplantıları yapmıştır. Bu toplantılarla eylem araştırması metodolojisi çerçevesinde araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplamada kullanılacak tekniklerin belirlenmesi, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarını denetlemiştir. Toplanan verileri ve verilerin analizini inceleyerek alan uzmanı olan araştırmanın danışmanı ile birlikte geçerlik güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

### **Araştırma Ortamı**

Bu bölümde, araştırmanın gerçekleştirildiği, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) ve bu merkezde aile eğitimi seanslarının yürütüldüğü ortamlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)**

İÇEM, işitme kayıplı çocuklara Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim programının uygulandığı Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren bir birimdir. Anadolu Üniversitesi'nde bir araştırma projesi olarak 1979 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır. Kurumda, işitme kayıplı çocuklara okulöncesi, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitim hizmetleri verilmesinin yanında odyolojik değerlendirmeler, kaynaştırma programları ve aile eğitim programları da yürütülmektedir. Türkiye illerinden gelen çocuklara İÇEM bünyesindeki odyoloji kliniklerinde, işitme kayıplarını teşhis etme, ölçme ve uygun cihazlar ile cihazlandırma hizmetleri sunulmaktadır. Ayrıca okul ve aile eğitimi programlarındaki öğrencilerin odyolojik kontrol ve değerlendirmeleri düzenli olarak bu klinikler tarafından takip edilmektedir (Tüfekçioğlu, 1989; Tüfekçioğlu, 1998). 2014 yılı Şubat ayında, İÇEM binasının hemen yanında İÇEM ek bina hizmete

açılmıştır. Bu binada işiten çocuklar için okulöncesi programı, işitme kayıplı çocuklar için ortaokul ve lise programı faaliyet göstermektedir.

### **İÇEM’de Aile Eğitimi Programı**

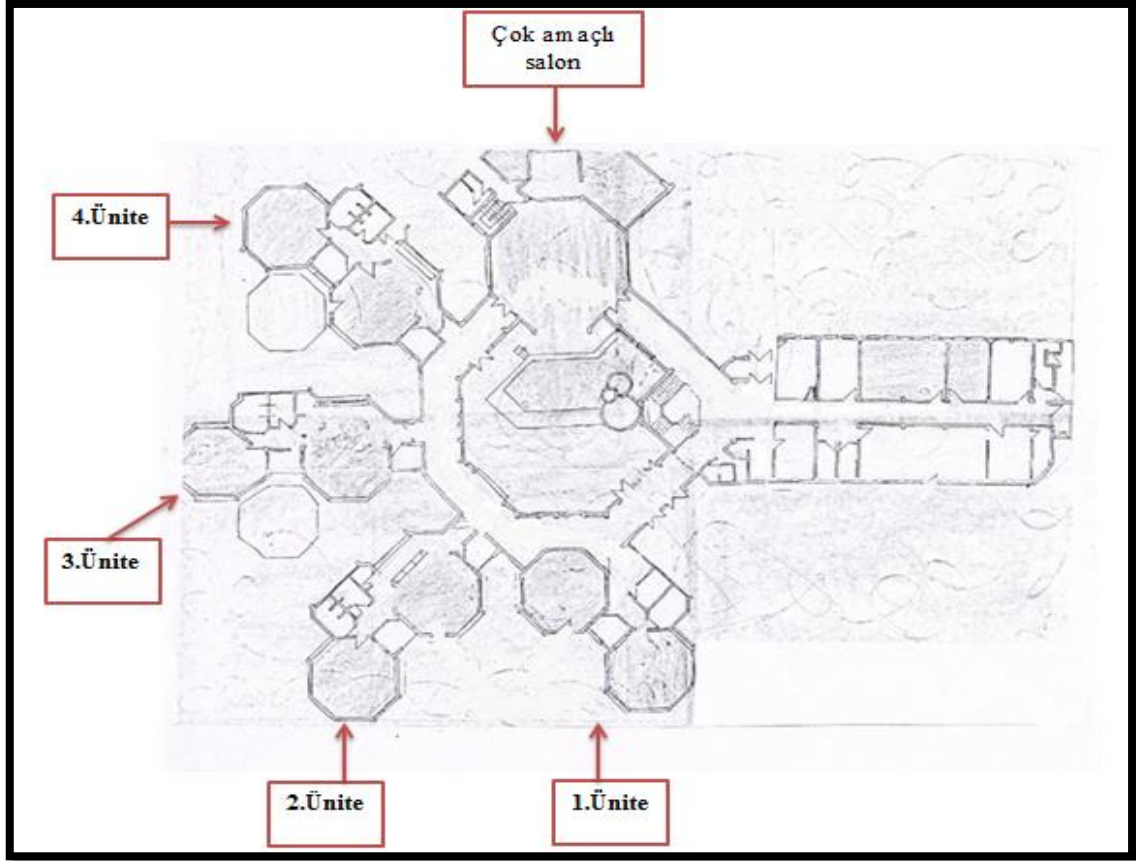
İÇEM’de 0-3 yaş arası işitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi programı yürütülmektedir. İşitme kayıplı küçük çocuklar teşhis edilip, işitme cihazı takıldıktan hemen sonra aileler aile eğitimi almaya başlarlar (Tüfekçioğlu, 1989). Bu programda aileler işitme kayıplı çocuklarıyla birlikte ayda iki defa ya da bir defa olacak şekilde merkeze gelerek aile eğitimi alırlar. Ortalama kırkbeş-atmış dakika süren aile eğitimi seanslarında, aileler çocuklarının dil gelişimine yardımcı olacak ortamı sağlama ve gün içinde çocuklarının dil gelişimini destekleme konularında uygulamalı olarak eğitim alırlar. Eğitimciler, ebeveynlerin çocukla etkileşimini izleyerek, ebeveynlerin etkileşim davranışlarını geliştirmek için yardımcı olurlar (Turan, 2010). Dil gelişimini sağlamak amacıyla oynanan oyunlar/aktiviteler yoluyla eğitimciler çocukla kurdukları etkileşimde ebeveynlere rol model olarak destek sağlarlar. Ayrıca bu program kapsamında aileler çocuklarının işitme cihazı/koklear implant kullanımı, kontrolü ve bakımı konusunda da destek alırlar.

Aile eğitimi devam ettiren eğitimciler, birimde çalışan işitme engelliler öğretmenleri veya odyologlardır. Bu eğitimciler, işitme kayıplı çocukların eğitimi konusunda lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Her aile eğitimci, bir veya iki yıl deneyimli bir aile eğitimci yanında uygulamalı çalışarak deneyim kazandıktan sonra tek başına aile eğitimi seanslarını hazırlama ve yürütme sorumluluğunu almaktadır (Turan, 2010).

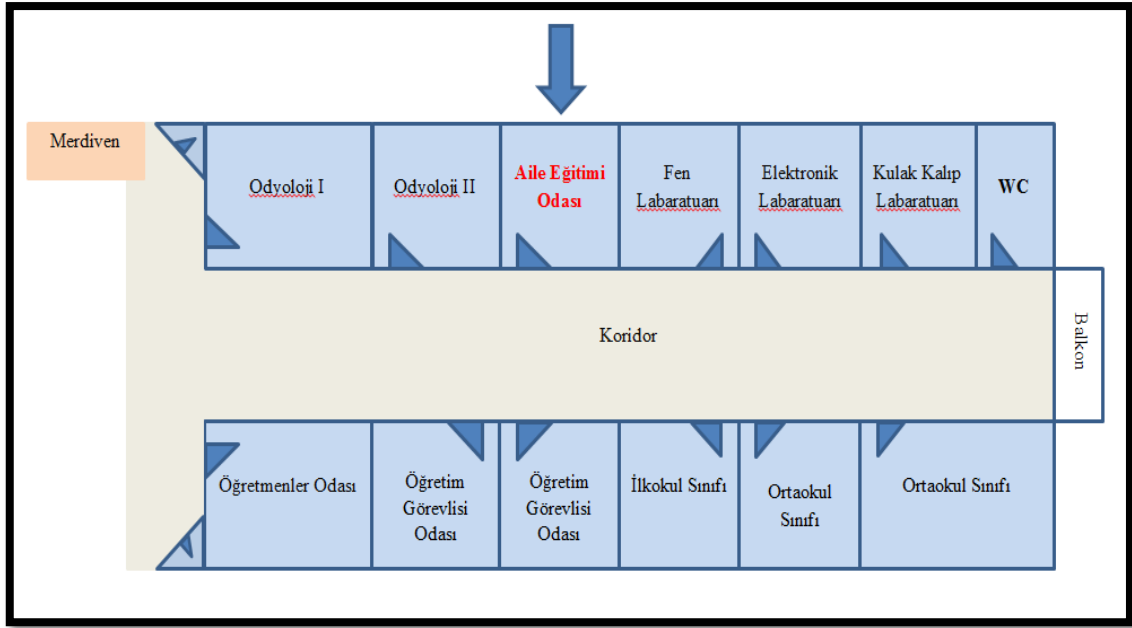
### **İÇEM’in Fiziksel Özellikleri**

İÇEM, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Yunussemre Kampüsü içinde 1000 m<sup>2</sup>’lik bir alan kaplamaktadır. Binanın bir bölümü tek katlı, bir bölümü ise iki katlıdır. Binanın tek katlı bölümünde çok amaçlı bir salon ve dört ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerin içinde yuva ve ilkokul derslikleri bulunmaktadır. İki katlı bölümün birinci katında yönetim odaları, öğretim görevlileri odası ve yuva derslikleri bulunmaktadır (Şekil 2). İki katlı bölümün ikinci katında ise bir öğretmenler odası, öğretim görevlileri odaları, ilkokul ve

ortaokul derslikleri, odyoloji klinikleri, aile eğitimi odası ve kulak kalıp laboratuvarı bulunmaktadır (Şekil 3).

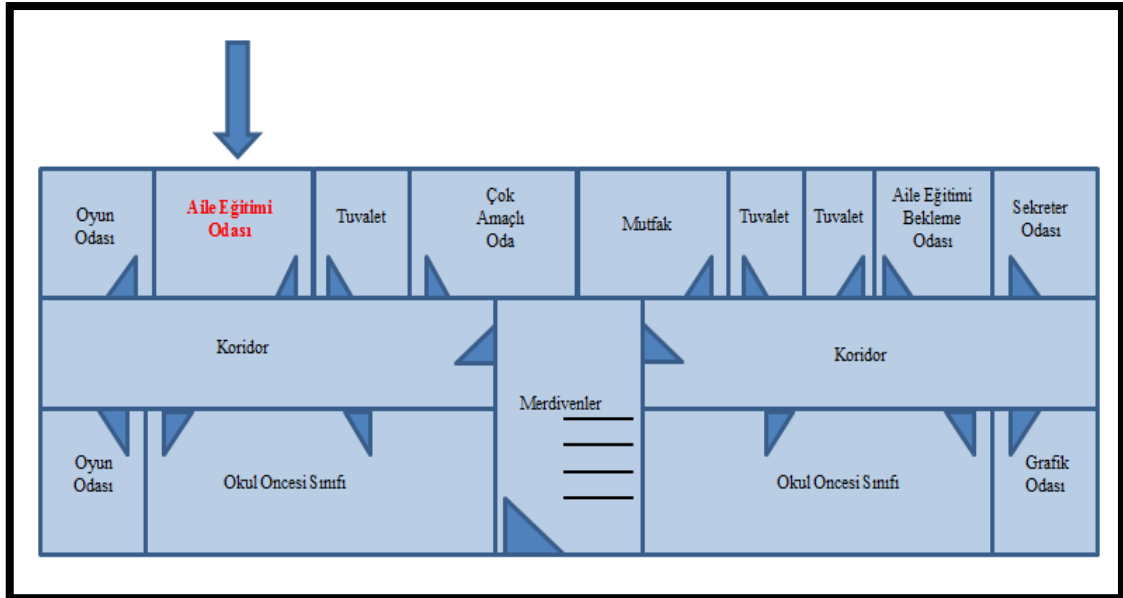


Şekil 2: İÇEM'in Krokisi



Şekil 3: İÇEM 2. Kat Krokisi

İÇEM Ek Bina, İÇEM binasının hemen yanında bulunan üç katlı bir binadır. Bu binanın birinci katında işiten çocuklar için okulöncesi derslikleri, aile eğitimi odası ve oyun odaları bulunmaktadır (Şekil 4). İkinci katında, ortaokul ve lise derslikleri, üçüncü katında da öğretim görevlileri odaları bulunmaktadır.



Şekil 4: İÇEM Ek Bina 1. Kat Krokisi



### **Aile Eğitimi Odaları**

Bu araştırmada aile eğitimleri İÇEM binasında bulunan Aile Eğitimi Odası ve Odyoloji 1 Odası ile İÇEM ek binasında bulunan Aile Eğitimi Odasında yürütülmüştür. Birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci aile eğitimleri İÇEM binasının 2. katında bulunan Aile Eğitimi Odasında, ikinci aile eğitimi de İÇEM binasının yine 2. katında bulunan Odyoloji 1 Odasında yapılmıştır. Altıncı, yedinci ve sekizinci aile eğitimleri de İÇEM ek binada bulunan Aile Eğitimi Odasında yürütülmüştür.

Aile eğitimlerinin yürütüldüğü bu odalar aydınlık ve akustik olarak düzenlenmiş odalardır. Sesin yankılanmasını engelleyecek biçimde zeminleri yumuşak halı, pencereleri de perde ile düzenlenmiştir.

**Aile eğitimi odası (İÇEM binası).** İÇEM binasının ikinci katında bulunan bu oda aile eğitimlerini yürütmede ve ailelerle yapılan görüşmelerde kullanılmaktadır. Aile eğitimlerinde ortalama iki yaşa kadar çocuklarla oynanan oyunlarda yerde oynamak daha uygun olduğu için yerde bir oyun alanı oluşturulur. Araştırma sürecinde de çocuğun yaşına daha uygun olması nedeniyle ilk beş aile eğitimi için yerde düzenleme yapılmıştır. Bunu sağlamak için odanın ortasına bir örtü yerleştirilmiştir. Annenin, çocuğun ve öğretmen/araştırmacının oturması için örtünün üzerine üç minder yerleştirilmiştir. Çocuğun oynaması için örtünün ortasına oyuncaklar koyulmuştur. Eğitim sırasında kullanılacak oyuncakların üstü örtüyle kapatılmıştır. Aile eğitimlerinin videoteyp kayıtları üçayakla yerleştirilen kamera ile kaydedilmiştir. Bu aile eğitimi odası ve düzeni Fotoğraf 1’de gösterilmiştir.



Fotoğraf 1: Aile Eğitimi Odası (26.03.2015)

**Odyoloji 1 odası.** İşitme testlerinin yapılması için kullanılmaktadır. Burası İÇEM binasının 2. katında merdivenlerin tam karşısındadır. Aile Eğitimi Odasına göre daha büyük bir odadır. Odanın ortasına yerleştirilen örtü, üzerindeki oyuncaklar ve üstü örtüyle kapatılmış oyuncaklar ikinci aile eğitimi için hazırlanmıştır. Bu oda Fotoğraf 2'de gösterilmektedir.



Fotoğraf 2: Odyoloji 1 Odası (21.11.2014)

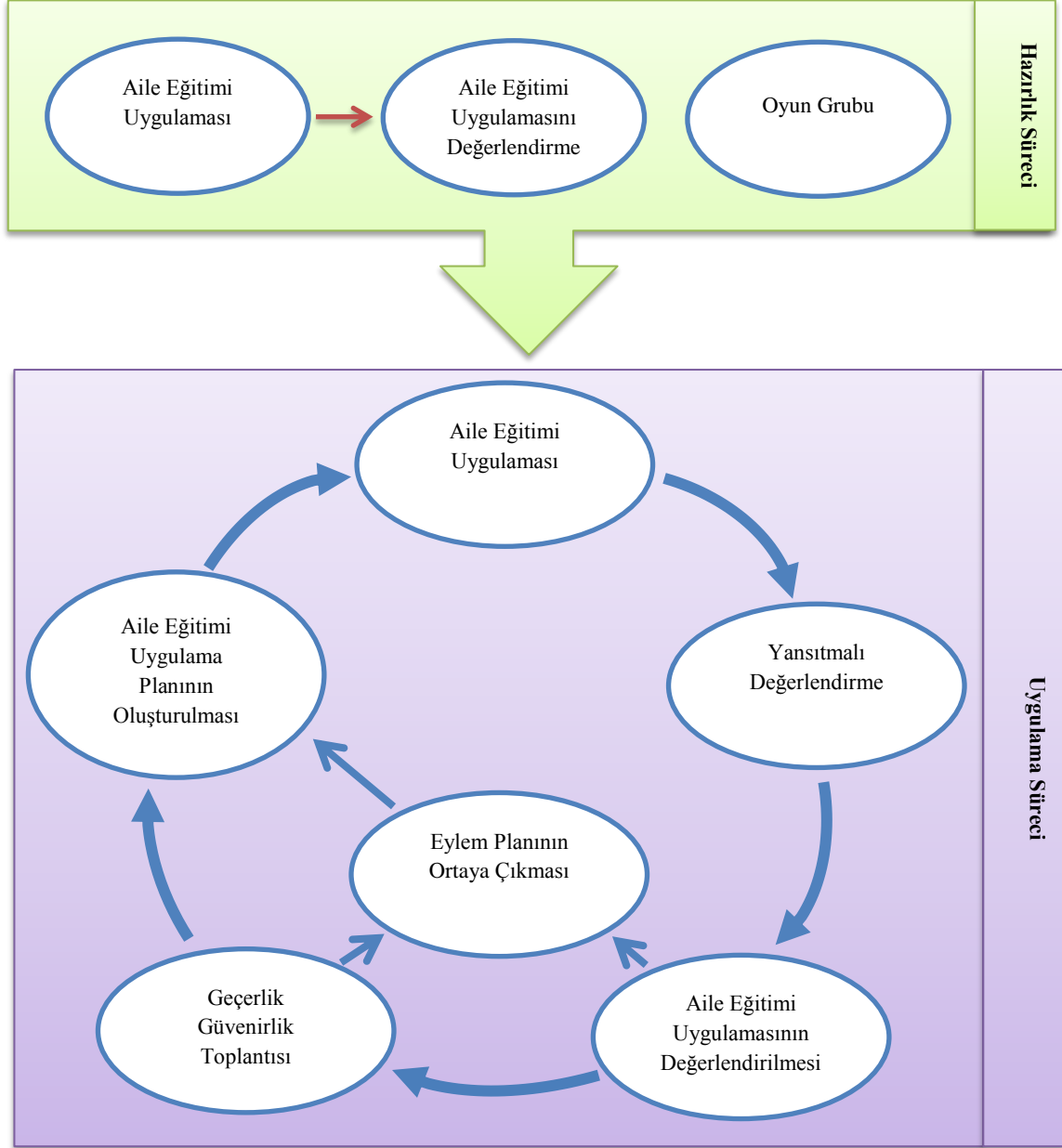
**Aile eğitimi odası (İÇEM ek bina).** İÇEM ek binasının birinci katında bulunan bu odada aile eğitimleri yürütülmektedir. Bu oda diğer aile eğitimi odasına göre daha küçük bir odadır. Odada aile eğitimlerinde kullanılmak üzere çocuk masası ve çocuk sandalyesi bulunmaktadır. Bu oda Fotoğraf 3’te gösterilmektedir.



Fotoğraf 3: Aile Eğitimi Odası (İÇEM Ek Bina 1. Kat) (18.05.2015)

### Araştırma Süreci

Bu araştırmanın süreci *Araştırmanın Hazırlık Süreci* ve *Araştırmanın Uygulama Süreci* olarak iki bölümde açıklanacaktır. Araştırmanın döngüsü Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5: Araştırmanın Döngüsü

*Araştırmanın Hazırlık Süreci* 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aile eğitimleri konusunda uzmanlaşmak istediği için yapacağı araştırmanın aile eğitimi uygulaması kapsamında yapılmasına karar

verilmiştir. Dolayısıyla araştırma başlamadan önce araştırmacının yetişeceği bir hazırlık sürecine gereksinim duyulmuştur. Bu süreçte araştırmacının, İÇEM’de araştırma danışmanı ve bir öğretmen tarafından yürütülen aile eğitimlerine katılmasıyla aile eğitimi uygulamaları konusunda deneyim kazanması sağlanmıştır. Araştırmacıyla birlikte izlenip değerlendirilmesi amacıyla, danışman birlikte yürüttükleri aile eğitimlerinin videotayp kayıtlarını almıştır. Danışman videotayp kaydı üzerinden, aile eğitimi sürecini, oyunların planlanmasını, aileye ve çocuğa ilişkin amaçları açıklayarak her aile eğitimi sonrasında araştırmacıyla değerlendirme yapmıştır. Bunun dışında küçük çocuklar ve ebeveynleri konusunda bilgi ve deneyim kazanması amacıyla, araştırmacı aynı dönem içinde İÇEM’de haftada bir yürütülen *Oyun Grubu* programlarına katılmıştır. *Oyun Grubu*, İÇEM yuva programına katılacak olan 3 yaştan küçük çocuklar ve ebeveynleri için faaliyet göstermektedir. Bu programa katılan çocukların ve ebeveynlerin başka çocuklarla ve başka ebeveynlerle etkileşime geçmelerine ve çocukların akranlarıyla oyun oynamasına fırsat sağlamaktadır. Haftada bir gün bir saat yapılan *Oyun Grubu*’nun günlük programı, önce çeşitli oyuncaklarla (oyun hamuru, kuaför seti, mutfak malzemeleri seti, çiftlik hayvanları vb.) oyunlar, ardından müzik etkinlikleri (şarkılar, parmak oyunları, rondlar vb.) ve en sonunda ara öğünden oluşmaktadır.

Uygulamaya ilişkin işler dışında, normal gelişim gösteren çocuklarda dil edinimi, normal gelişim gösteren çocuk ve ebeveynleri arasındaki etkileşim, işitme kayıplı çocuklar ve anneleri arasındaki etkileşim, erken müdahale uygulamaları ve işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi konularıyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ağustos ayında da araştırmanın konusu, soruları, başlıca kullanılacak veri toplama teknikleri ve alan yazın bölümünde bulunması gereken konulara karar verilmiş ve araştırmacı bu doğrultuda alan yazın taramalarına ve okumalarına devam etmiştir.

Ayrıca araştırmanın katılımcılarına da *Araştırmanın Hazırlık Süreci*’nde karar verilmiştir. İÇEM’de aile eğitimi programına devam eden bir çocuk ve onun işiten annesi bu araştırma için uygun görülmüştür. Bahsi geçen çocuk ve annesinin araştırmanın katılımcıları olmasına karar verilmesinde ise, öncelikle çocuğun erken tanılanmış, erken cihazlandırılmış ve hemen ardından aile eğitimlerine başlamış olmasıdır. Araştırmacının aile eğitimlerine katılmasıyla bu anne ve çocuğu tanımış

olması, bu anne ve çocukla aile eğitimi uygulamasını araştırma danışmanının desteğiyle bir kez gerçekleştirmiş olması belirleyici unsurlar olmuştur.

*Araştırmanın Uygulama Süreci* ise 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi ve bahar döneminde gerçekleşmiştir. 2014 Eylül ayında aile eğitimi uygulamalarının hangi periyotlarda gerçekleşeceğine, uygulamanın gerçekleşeceği ortama, anneyle yapılacak görüşmelere ve toplanan verilerin nasıl analiz edileceğine dair kararlar alınmıştır. *Uygulama Süreci*, beş basamakta gerçekleştirilmiştir.

*Birinci basamak*, araştırmacının aile eğitimi uygulamasını gerçekleştirmesi sürecinden oluşmaktadır. Her aile eğitimi öncesinde araştırmacı eğitimin gerçekleşeceği ortamda aile eğitimi seans planındaki oyunlar/aktivitelere göre oyuncularla hazırlık yapmıştır. Araştırmacı tüm aile eğitimlerini videotteyp yoluyla kaydetmiştir.

*İkinci basamak*, araştırmacı her aile eğitimi uygulamasından sonra kendi uygulamasını değerlendirmiştir. Kendi uygulamasına dair değerlendirmeleriyle birlikte anneye ve çocuğa dair gözlemlerini de günlüklerine kaydetmiştir. Her aile eğitimi uygulamasını videotteyp kaydından izleyerek baştan sona genel döküm yapmıştır ve on dakikalık anne ile çocuk etkileşim bölümlerine tümevarım analizi uygulamıştır.

*Üçüncü basamakta* ise, araştırma danışmanı ve araştırmacının birlikte yaptığı aile eğitimi değerlendirme toplantıları yer almaktadır. Bu değerlendirme toplantılarında aile eğitimi videotteyp kayıtlarını baştan sona araştırma danışmanı, araştırmacıyla birlikte izleyerek, annenin etkileşim becerilerini, araştırmacının uygulamasını ve araştırmacının yaptığı analizleri değerlendirmiştir. Annenin etkileşim becerilerinde ve aile eğitimi uygulamalarında ortaya çıkan problemlere çözüm olması amacıyla uygulamaya dair öneriler sunmuştur. Bu öneriler eylem planlarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı bir sonraki aile eğitiminin seans planını hazırlarken bu eylem planını göz önünde bulundurmuştur. Bu toplantılarda araştırmanın danışmanı aynı zamanda, kullanılan oyun ve malzemeleri, ortamın uygunluğunu ve çocuğun odyolojik değerlendirmelerini de kontrol etmiştir.

*Dördüncü basamak* araştırmacının da katıldığı geçerlik güvenilirlik komitesi toplantılarından oluşmaktadır. Bu toplantılarda da aile eğitimi videotteyp kayıtları baştan sona izlenmiştir. Aile eğitimleri ve eylem araştırmaları konusunda uzman olan komite üyelerinin görüşleriyle, toplanan verilerin ve veri analizlerinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

*Beşinci basamak*, araştırmacının aile eğitimi uygulaması planını oluşturduğu basamaktır. Araştırmacı eylem planında verilen öneriler doğrultusunda oyunlar/aktiviteleri ve amaçlarını oluşturmuştur. Bir sonraki aile eğitimlerinde bu önerileri uygulamaya geçirmeye çalışmıştır. Araştırma danışmanı ve araştırmacı değerlendirme toplantılarında, araştırma danışmanı araştırmacının bu önerileri yerine getirip getirmediğini kontrol etmiştir. Dolayısıyla *Araştırmanın Hazırlık ve Uygulama Süreci*'nde her basamağın bir sonraki basamağı etkilemesi, hem anne de hem de uygulamada değişimin ve gelişimin sağlanmasıyla bu eylem çalışmasının araştırma döngüsü ortaya çıkmıştır (Şekil 5).

### **Veri Toplama Teknikleri ve Analizi**

Eylem araştırmalarının sistematik olduğu hemen hemen her kaynakta karşımıza çıkmaktadır (Gay vd., 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Johnson, 2005; Uzuner, 2005). Eylem araştırmalarının sistematik özelliği, araştırmacının verilerinin ne zaman, nasıl ve nerede toplanacağına dair bir planın olduğunu ve bu plan izlenerek verilerin toplandığını anlatmaktadır. Bunun yanında eylem araştırmaları dinamik özelliğini de korumaktadır. Araştırma devam ederken başta planlanan veri toplama teknikleri bırakılabilir, yerine başka teknikler kullanılabilir veya yeni teknikler eklenebilir (Johnson, 2005).

Eylem araştırmalarının verileri sistematik bir şekilde gözlem, görüşme, ses ve videoteyp kayıtları, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar ve ölçekler gibi çeşitli tekniklerle toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Cresswell, 2005; Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Eylem araştırmalarında çeşitli veri kaynaklarının bir arada kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu yola çeşitleme (triangulation) denilmektedir. Veri kaynaklarında çeşitleme yoluna gidilmesi araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır (Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin analizi, verilerin toplanması sürecinde veya tüm veriler toplandıktan sonra yapılabilmektedir. Fakat örnek eylem araştırması örnekleri incelendiğinde, eylem araştırmalarının döngüsel bir süreç içinde oluşması sebebiyle verilerin toplanması ve analiz edilmesinin aynı anda gerçekleştiği görülmektedir (Örneğin, Akay, 2011; Aktürel, 2005; Karasu, 2011). Veriler toplanırken verilerin ne anlama geldiği

sorgulanmasıyla belli sorular ortaya çıkar ve sistematik olarak bu sorulara yanıt aranır (Uzuner, 2005). Bu sırada öğretmen/araştırmacı veri toplama sürecinde elde ettiği verilere ve bu verilerin süreci nasıl etkilediğine dair görüşlerini yansıtmalı günlüklerine kaydeder. Araştırmacılar, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sırasında verilere anlam yüklemeye çalışırlar. Verilere yüklenen anlamları kodlamak ise, eylem araştırmacıları tarafından en sıklıkla başvurulan işlemdir. Toplanan verilerin kodlanması yoluyla temalar ve eğilimler meydana gelir (Mills, 2003).

Bu araştırmanın verileri ise, gözlemler, görüşmeler, ses kayıtları, araştırmacı günlükleri, kontrol listeleri ve çeşitli belgeler yoluyla toplanmıştır (Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi de verilerin toplanması sürecinde yapılmıştır. Öğretmen/araştırmacı tarafından toplanan araştırma verilerinin veri toplama tablosu Tablo 2’de gösterilmiştir.

| <b>Veri Toplama Tablosu</b> |              |                                 |   |   |                              |
|-----------------------------|--------------|---------------------------------|---|---|------------------------------|
| <b>Veri Türü</b>            | <b>Tarih</b> | <b>Saat/Süre</b>                | <b>Katılanlar</b>   | <b>Veri İçeriği</b>   | <b>Veri Toplama Araçları</b> |
| İzleme Toplantısı           | 07.07.2014   | 14:00-14:40:11<br>40 dk. 11 sn. | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul<br>(Öğretmen/araştırmacı) | Tez konusu, başlığı, soruları ve çalışılacak çocuk belirlendi ve süreç planlandı. | Ses kaydı                    |
| İzleme Toplantısı           | 25.07.2014   | 14:00-14:54:51<br>54 dk. 51 sn. | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                           | Giriş için konu başlıkları ve veri toplama teknikleri belirlendi.                 | Ses kaydı                    |
| İzleme Toplantısı           | Eylül 2014   | 14:00-14:36<br>36 dk. 56 sn.    | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                           | Videoteyp analizi üzerine çalışıldı.  | Ses kaydı                    |
| 1. Aile Eğitimi             | 30.09.2014   | 15:45-16:30:14<br>45 dk. 14 sn. | Elif Hanım (Anne)<br>Yüksel (Çocuk)<br>Emel Ertürk Mustul             | 1. aile eğitimi uygulaması.   | Videoteyp kaydı              |
| Anneyle 1. Görüşme          | 30.09.2014   | 15:00-15:14:40<br>14 dk. 40 sn. | Elif Hanım<br>Emel Ertürk Mustul                                      | Anneyle görüşme.  | Ses kaydı                    |



|                                       |                               |                                       |  |  |                 |
|---------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|--|-----------------|
| 1. Aile Eğitimi                       | 09.10.2014<br>-<br>10.10.2014 | 1 sa.                                 | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm yapıldı.   | Videoteyp kaydı |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 13.10.2014                    | 14:00-15:15:58<br>1 sa. 15 dk. 58 sn. | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 1.aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.   | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 20.10.2014                    | 14:00-14:54:16<br>54 dk. 16 sn.       | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Anne-çocuk etkileşimini değerlendirme ölçeğine bakıldı.                            | Ses kaydı       |
| 1.Aile Eğitimi                        | 29.10.2014                    | 7 saat                                | Emel Ertürk Mustul   | 10 dk'lık anne çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizi uygulandı.              | Videoteyp kaydı |
| Geçerlik Güvenirlilik Toplantısı      | 21.10.2014                    | 12:30-13:31:38<br>1 sa. 31 dk. 38 sn. | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | 1.aile eğitimi uygulaması izlendi.<br>Tümevarım analizinin şemasına karar verildi. | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 03.11.2014                    | 14:00-14:23:27<br>23 dk. 27 sn.       | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Giriş hakkında tartışıldı.   | Ses kaydı       |
| Geçerlik Güvenirlilik Toplantısı      | 04.11.2014                    | 12:30-13:07:13<br>37 dk. 13 sn.       | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | Eylem planı ortaya çıktı.  | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 10.11.2014                    | 14:00-14:35:33<br>35 dk. 33 sn.       | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Okumalar ve tez içeriği konuşuldu.   | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 17.11.2014                    | 14:00-14:31:20<br>31 dk. 20 sn.       | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Koklear implant sonrasında anneyle yapılacak görüşme sorularına bakıldı.           | Ses kaydı       |

|   |            |  |  |   |                    |
|---|------------|--|--|---|--------------------|
| 2. Aile Eğitimi                             | 21.11.2014 | 16:20-<br>17:05:50<br>45 dk. 50 sn.          | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 2. aile eğitimi<br>uygulaması.  | Videoteyp<br>kaydı |
| 2. Aile Eğitimi                             | 27.11.2014 | 1 saat                                       | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm<br>yapıldı.   | Videoteyp<br>kaydı |
| 2. Aile Eğitimi                             | 28.11.2014 | 6 saat                                       | Emel Ertürk Mustul   | 10 dk'lık anne<br>çocuk etkileşimi<br>bölümüne<br>tümevarım analizi<br>uygulandı. | Videoteyp<br>kaydı |
| Aile Eğitimi<br>Değerlendirme<br>Toplantısı | 01.12.2014 | 13:30-<br>14:52:05<br>1 sa. 52 dk. 5<br>sn.  | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 2. aile eğitimi<br>uygulaması<br>değerlendirildi.                                 | Ses kaydı          |
| Geçerlik<br>Güvenirlilik<br>Toplantısı      | 02.12.2014 | 12:30-<br>13:36:15<br>1 sa. 36 dk. 15<br>sn. | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | 2. aile eğitimi<br>uygulaması<br>izlendi.   | Ses kaydı          |
| İzleme<br>Toplantısı                        | 08.12.2014 | 14:00-<br>14:38:04<br>38 dk. 4 sn.           | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Giriş üzerinde<br>tartışıldı.   | Ses kaydı          |
| 3. Aile Eğitimi                             | 09.12.2014 | 11:15-<br>12:03:14<br>48 dk. 14 sn.          | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 3. aile eğitimi<br>uygulaması.  | Videoteyp<br>kaydı |
| 3. Aile Eğitimi                             | 11.12.2014 | 20:20-21:38<br>1 sa. 16 dk.                  | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm<br>yapıldı.   | Videoteyp<br>kaydı |
| Aile Eğitimi<br>Değerlendirme<br>Toplantısı | 15.12.2014 | 14:00-<br>15:05: 45<br>1 sa. 5 dk. 45<br>sn. | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 3.aile eğitimi<br>uygulaması<br>değerlendirildi.                                  | Ses kaydı          |
| İzleme<br>Toplantısı                        | 22.12.2014 | 14:00-<br>14:14<br>14 dk. 40 sn.             | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Giriş için yeni<br>okumalar<br>belirlendi.  | Ses kaydı          |
| 4. Aile Eğitimi                             | 25.12.2014 | 15:30<br>16:30<br>1 sa.                      | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 4. aile eğitimi<br>uygulaması.  | Videoteyp<br>kaydı |

|                                       |  |                                       |  |  |                 |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|-----------------|
| 4. Aile Eğitimi                       | 27.12.2014<br>28.12.2014<br>29.12.2014 | 6 sa.                                 | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm ve 10 dk'lık anne çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizi uygulandı. | Videoteyp kaydı |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 29.12.2014                             | 14:00-15:13<br>1 sa. 13 dk.           | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 4.aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.   | Ses kaydı       |
| Geçerlik Güvenirlilik Toplantısı      | 06.01.2015                             | 12:30-13:48:37<br>1 sa. 48 dk. 37 sn. | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | 4. aile eğitimi uygulaması izlendi.  | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 02.03.2015                             | 13:30-14:00<br>30 dk.                 | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Giriş ve yöntem üzerinde tartışıldı.   | Günlük          |
| İzleme Toplantısı                     | 09.03.2015                             | 14:00-14:20<br>20 dk.                 | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Girişe ilave kaynaklar belirlendi.   | Günlük          |
| İzleme Toplantısı                     | 23.03.2015                             | 14:00-14:20<br>20 dk.                 | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Giriş, yöntem ve süreç konuşuldu.  | Günlük          |
| Anneyle 2. Görüşme                    | 26.03.2015                             | 15:30-15:33:48<br>3 dk. 48 sn.        | Elif Hanım<br>Emel Ertürk Mustul                                       | Anneyle görüşme.   | Ses kaydı       |
| 5. Aile Eğitimi                       | 26.03.2015                             | 15:40-16:37:13<br>57 dk. 13 sn.       | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 5. aile eğitimi uygulaması.  | Videoteyp kaydı |
| 5. Aile Eğitimi                       | 27.03.2015<br>31.03.2015               | 13:00-17:00<br>13:00-16:00<br>7 saat. | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm ve 10 dk'lık anne çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizi            | Videoteyp kaydı |

|                                       |            |                                     |  |   |                 |
|---------------------------------------|------------|-------------------------------------|--|---|-----------------|
|                                       |            |                                     |  | uygulandı.  |                 |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 01.04.2015 | 11:00<br>12:00:40<br>1 sa. 40 sn.   | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 5. aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.                                     | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 06.04.2015 | 14:00-14:20<br>20 dk.               | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Annenin etkileşim davranışları, öneriler tablosu ve yöntem konusunda görüşüldü. | Günlük          |
| Geçerlik Güvenirlilik Toplantısı      | 09.04.2015 | 12:30-13:47<br>1 sa. 17 dk. 23 sn.  | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | 5. aile eğitimi uygulaması izlendi.   | Ses kaydı       |
| 6. Aile Eğitimi                       | 13.04.2015 | 11:00-<br>11:58:25<br>58 dk. 25 sn. | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 6. aile eğitimi uygulaması.   | Videoteyp kaydı |
| 6. Aile Eğitimi                       | 13.04.2015 | 12:45-13:45<br>1 sa.                | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm   | Videoteyp kaydı |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 13.04.2015 | 14:00-15:30<br>1 sa. 30 dk.         | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 6. aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.                                     | Günlük          |
| 6. Aile Eğitimi                       | 05.05.2015 | 6 saat.                             | Emel Ertürk Mustul   | 10 dk'lık anne-çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizi uygulandı.           | Videoteyp kaydı |

|                                       |            |                                      |  |   |                 |
|---------------------------------------|------------|--------------------------------------|--|---|-----------------|
| İzleme Toplantısı                     | 27.05.2015 | 14:00-14:29:19<br>29 dk. 19 sn.      | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Yöntem incelendi.                                   | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 04.06.2015 | 15:00-15:31:41<br>31 dk. 41 sn.      | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Bulguların yorumlanması görüşüldü.                  | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 12.06.2015 | 10:00-11:08:24<br>1 sa. 8 dk. 24 sn. | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Emel Ertürk Mustul                          | Yöntemde düzeltmeler yapıldı.                       | Ses kaydı       |
| 7. Aile Eğitimi                       | 12.06.2015 | 16:15-17:21:20<br>1 sa. 6 dk. 20 sn. | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul                             | 7. aile eğitimi uygulaması.                         | Videoteyp kaydı |
| 7. Aile Eğitimi                       | 15.06.2015 | 10:30-12:30<br>2 sa.                 | Emel Ertürk Mustul   | Genel döküm yapıldı.                                | Videoteyp kaydı |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 15.06.2015 | 13:30-14:54:28<br>1 sa. 24 dk. 28 sn | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | 7. aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.         | Ses kaydı       |
| Geçerlik Güvenirlilik Toplantısı      | 23.06.2015 | 12:30-13:26<br>56 dk. 57 sn.         | Prof. Dr. Yıldız Uzuner<br>Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | Davranış tanımlarının geçerliliği üzerine toplandı. | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 25.06.2015 | 14:00-14:19<br>19 dk. 34 sn.         | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Davranış tanımlarına bakıldı.                       | Ses kaydı.      |
| İzleme Toplantısı                     | 27.06.2015 | 11:00-12:24<br>1 sa. 24 dk. 22 sn.   | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul                            | Temsili videoteyp kayıtlarının geçerliliği alındı.  | Ses kaydı       |

|                                       |                          |  |   |   |                 |
|---------------------------------------|--------------------------|--|---|---|-----------------|
| 8.Aile Eğitimi                        | 09.07.2015               | 15:00-15:53<br>53 dk. 20 sn.                       | Elif Hanım<br>Yüksel<br>Emel Ertürk Mustul  | 8. aile eğitimi uygulaması.   | Videoteyp kaydı |
| Anneyle Son Görüşme                   | 09.07.2015               | 16:00-16:05<br>5 dk. 30 sn.                        | Elif Hanım<br>Emel Ertürk Mustul            | Anneyle son görüşme.  | Ses kaydı       |
| İzleme Toplantısı                     | 29.07.2015               | 11.00-12.05<br>1 sa. 5 dk. 37 sn.                  | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | Tezin bütünlüğü hakkında görüşüldü.                                   | Ses kaydı       |
| Aile Eğitimi Değerlendirme Toplantısı | 30.07.2015               | 11.00-12.14<br>1 sa. 14 dk. 44 sn.                 | Doç. Dr. Zerrin Turan<br>Emel Ertürk Mustul | 8.aile eğitimi uygulaması değerlendirildi.                            | Ses kaydı       |
| 8.Aile Eğitimi                        | 03.08.2015               | 09:00-10:00<br>1 sa.                               | Emel Ertürk Mustul                          | Genel döküm yapıldı.  | Videoteyp kaydı |
| 8.Aile Eğitimi                        | 03.08.2015<br>04.08.2015 | 10:00-12:00<br>14:00-16:00<br>10:00-12:00<br>6 sa. | Emel Ertürk Mustul                          | 10 dk'lık anne çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizi uygulandı. | Videoteyp kaydı |

Tablo 2: Veri Toplama Tablosu

**Gözlemler / Anne-Çocuk Etkileşimleri / Anne-Çocuk-Öğretmen Etkileşimleri**

*Gözlem*, not almanın yarattığı sınırlıkları ortadan kaldırma, elde edilen verileri ayrıntılı biçimde gözden geçirme, gözlenen ortamı, davranışları derinlemesine ve defalarca inceleme amacıyla kullanılmaktadır. Video kayıt cihazları, gözlemlerle veri kaydetme de önemli bir teknolojidir. Videoteyp kaydı yapılan görüntülerin defalarca izlenmesi, ortamda yer alan olayların veya kişilerin davranışlarının süreç içinde incelenmesi ve ayrıntılı biçimde betimlenmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca videoteyp yoluyla

kaydedilmesi, ortamda oluşan etkileşime ilişkin analiz yapmaya fırsat sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada da, *Anne-Çocuk etkileşimleri ve Anne-Çocuk-Öğretmen etkileşimleri* gözlemleri aile eğitimi bağlamında videoteyp ile kaydedilmiştir. Videoteyp kayıtları, annenin çocukla etkileşim becerileri ve aile eğitimi seanslarının uygulanma biçimi hakkında bilgi sağlamasıyla araştırmanın başlıca sorularına cevap vermektedir (Johnson, 2005). Ayrıca bu videoteyp kayıtlarından, aile eğitimleri tarihlerine, süresine, oluşturulan ortama, anne ile çocuk etkileşiminde ve anne, çocuk, öğretmen etkileşiminde kullanılan oyunlara ve oyuncaklara ilişkin bilgi elde edilebilmektedir. Aile eğitimi videoteyp kayıtları araştırmacı ve araştırma danışmanı toplantılarında ve geçerlik-güvenirlilik toplantılarında izlenerek annenin çocukla etkileşim becerilerini ve öğretmenin uygulama becerilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde toplam sekiz aile eğitimi yapılmıştır ve her birinin videoteyp kaydı yapılmıştır. Aile eğitimi videoteyp kayıtları harici belleğe kaydedilerek saklanmıştır. Toplam kayıt süresi yedi saat, on dört dakika, otuz yedi saniyedir. Videoteyp kayıtlarının tamamı, aile eğitimlerinin tamamını kaydetmek, annenin ve çocuğun tüm davranışlarının gözlenebilmesi amacıyla üçayak kullanarak yapılmıştır. Üç aile eğitimi odasında kameranın yeri anne, çocuk ve öğretmenin, oynanan oyunların ve oyuncakların kameranın görüş alanına girecek şekilde ve ışığın yönüne göre ayarlanmıştır. Videoteyp kayıtlarının tamamı öğretmen/araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Fotoğraflarda gözlem verilerini kaydetmede kullanılan bir yoldur. Fotoğraflar araştırmanın gerçekleştiği fiziksel ortama ilişkin bilgi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla bu araştırmanın ortamına dair veriler de fotoğrafları çekilerek toplanmıştır (Fotoğraf 1, 2 ve 3).

### **Temsili Videoteyp Kayıtlarının Seçilmesi**

Daha önceden de belirtildiği gibi, aile eğitimlerinde ebeveyn-çocuk etkileşimi bölümüne ayrılan on dakikalık zaman diliminde anne-çocuk etkileşimi doğrudan gözlenebilmektedir (Clark, 2007). Bu nedenle, annenin etkileşim davranışları aile eğitimlerinin anne-çocuk etkileşimine ayrılan on dakikalık bölümlerinde incelenmesine karar verilmiştir. Merkezde aile eğitimleri iki yaşa kadar ayda iki defa, iki yaştan sonra

da ayda bir defa yapılmaktadır. Yüksel ve annesi ile aile eğitimlerinin ayda iki defa yapılmasına karar verilse de çocuğun sağlık problemleri ve implant ameliyatının tarihinde değişiklikler nedeniyle planlanan tarihlere değişiklikler olmuştur. Annenin etkileşim davranışlarında gözlenebilir değişikliklerin hemen ortaya çıkması beklenmediği için aylık periyotlar tercih edilerek, ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde anne-çocuk etkileşimine ayrılan on dakikalık bölümler temsili videoteyp kaydı olarak belirlenmiştir ve bu bölümlere tümevarım analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları yorumlanırken, bütünlüğü sağlamak amacıyla birinci, üçüncü, beşinci ve yedinci aile eğitimlerinin de içeriklerine yer verilmiştir.

### **Temsili Videoteyp Kayıtlarının Dökülmesi**

Öncelikle temsili videoteyp kayıtlarının dökümü için birkaç deneme yapılmıştır. Fakat annenin etkileşim becerilerini tam olarak betimlemekte yetersiz olduğu düşünüldüğü için farklı bir yol aranmıştır. 21.10.2014 tarihli ilk geçerlik-güvenirlik komitesi toplantısında, bu dökümlerin dakika, sözel davranışlar, sözel olmayan davranışlar, yorum ve kodlama olmak üzere beş başlık altında yapılmasına karar verilmiştir. Anne-çocuk etkileşiminin aile eğitimi içinde başladığı ve bittiği dakikalar, anne ile çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışları, öğretmen/araştırmacının durumla ilgili yorumu ve etkileşim davranışları için betimleyici kodlar yazılarak tümevarım analizleri yapılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde verilen Tablo 1’de etkileşim davranışları ve bu davranışların görülme biçimleri verilmiştir. Bu tablonun sol sütununda etkileşim davranışlarının isimleri, sağ sütununda etkileşim davranışlarının görülme biçimleri yer almaktadır. Tümevarım analizlerinde kodlama yaparken, bu tablonun sağ sütununda verilen etkileşim davranışının görülme biçimi hangi etkileşim davranışına karşılık geliyorsa, annenin etkileşim davranışı o davranışla kodlanmıştır.

### **Temsili Videoteyp Kayıt Dökümlerinin Doğrulanması**

Her temsili videoteyp kaydı dökümlerinin doğrulanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Aile eğitimi değerlendirme ve geçerlik-güvenirlik toplantılarında temsili videoteyp kayıtları izlenerek annenin etkileşim becerileri üzerinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan tümevarım analizlerinin videoteyplerle tutarlılığı ise bir oturumda gerçekleştirilmiştir (27.06.2015 tarihli İzleme Toplantısı). Bu toplantıda aile



eğitimi uzmanı araştırmacıyla birlikte temsili videoteyp kayıtlarını izleyerek araştırmacının yaptığı kodlamaları adım adım kontrol etmiştir. Bu şekilde analizlerin geçerliliği alınmıştır.

### **Temsili Videoteyp Kayıtlarının Temalandırılması**

Alan yazınla birlikte alan uzmanları olan geçerlik güvenirlik komitesi üyelerinin deneyimlerinden de yola çıkılarak annenin etkileşim davranışlarına verilen kodların üzerinde uzlaşılmıştır. Bu etkileşim davranışlarının tanımlanması ve temalandırılması için anne ocuk etkileşimini inceleyen araştırmalar ve yazılı kaynaklar incelenmiştir (Ainsworth, 1969; Brinich, 1980; Clark, 2007; Cole, 1992; Cole ve Flexer, 2007; Lederberg ve Mobley, 1990; McLean ve McLean, 1999; Nienhuys vd., 1984; Uzuner, 2003a). Alan yazın taramasıyla bu davranış tanımları netleştirildikten sonra, davranışlar iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar altında annenin beş etkileşim davranışının, davranış tanımlarına göre ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve bu beş davranışın görülme sıklığının sayılmasına karar verilmiştir. Aile eğitimi uzmanı araştırmacının yaptığı kodların sayısına onay vermiştir.

### **Görüşmeler**

*Görüşme*, önceden planlanmış, belli bir amacı olan, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985'ten akt. Yıldırım ve şimşek, 2013).

Görüşmenin, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olduğu belirtilmektedir. Görüşme yoluyla bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikyetlerine, duygu ve düşüncelerine ilişkin bilgiler elde edilebilir. Araştırmanın amacına göre görüşme soruları önceden planlanır, eğer yapılandırılmış görüşme ise bu sorular görüşme esnasında değişmez, yapılandırılmamış görüşmede ise görüşme esnasında sorular değişebilir veya çeşitlenebilir. Bazı görüşmelerde ise hem önceden hazırlanmış bazı sorulara bağlı kalmak gerekir hem de görüşme sırasında bazı sorular değiştirilebilir. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Görüşmeler ses kayıt cihazı veya not tutma yoluyla kaydedilebilir (Yıldırım ve şimşek, 2013; Glesne, 2013).

### **Anne ile Yapılan Görüşmeler**

Araştırma sürecinde aile eğitimlerine başlamadan önce, çocuk koklear implant ameliyatı olduktan sonra ve aile eğitimleri bittikten sonra olmak üzere anne ile üç yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Aile eğitimlerine başlamadan önce yapılan görüşmede annenin aile eğitimlerine ilişkin görüşleri ve aile eğitimlerinden beklentilerine dair ön bilgi alınması amaçlanmıştır ve yapılan görüşmede bu bilgiler sağlanmıştır. Çocuk koklear implant ameliyatı olduktan sonra yapılan görüşmede ailenin koklear implanttan beklentilerine ilişkin bilgiler sağlanmıştır. Aile eğitimleri bittikten sonra yapılan görüşmede ise yapılan tüm aile eğitimlerine ilişkin görüşler, annenin kendisinde ve çocukta gördüğü değişikliklere ilişkin bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Anne ile yapılan üç görüşme ses kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Bu görüşmeler aile eğitimi odalarında ve toplamda yirmi üç dakika, elli üç saniyede gerçekleşmiştir. Tablo 3'te anne ile yapılan görüşmelerin tarihleri, içeriği ve süresine dair bilgiler yer almaktadır.

Anneyle yapılan yarı yapılandırılmış bu üç görüşme dışında, her aile eğitimi seansının başında (Aile eğitimi seansı birinci adım: Evde geçirilen zaman) öğretmen anneye beş ile on dakika arasında görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerin kaydı da aile eğitimi videotıyp kayıtlarının içinde bulunmaktadır. Fakat bu görüşmeler, bilinen yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerçekleşmemiştir. Bu görüşmeler aile eğitimi seansının rutini içinde olduğu için, annenin kendisine sorulan sorulara güven duygusuyla yanıt verdiği ve bilgi paylaşımında bulunduğu düşünülmektedir. Aile eğitimleriyle geçirilen zamanla birlikte anne ile öğretmen arasında güven duygusunun geliştiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış üç görüşmede ve aile eğitimlerinde annenin kendisine sorulan soruları herhangi bir etki altında olmadan güven duygusuyla yanıtladığı söylenebilir.

| Görüşme no | Tarih      | İçerik   | Süre  |
|------------|------------|--|-------|
| 1          | 30.09.2014 | Annenin aile eğitimleri hakkında görüşleri ve aile eğitimlerinden beklentileri                                 | 14:40 |
| 2          | 26.03.2015 | Annenin koklear implanttan beklentileri  | 03:48 |
| 3          | 09.07.2015 | Annenin araştırma sürecindeki aile eğitimleriyle ilgili görüşleri, kendisinde ve çocukta gördüğü değişiklikler | 05:30 |

Tablo 3: Anne ile Yapılan Görüşmeler

### Ses Kayıtları

Öğretmen/araştırmacılar için ses kayıt yoluyla veri toplamak da bir başka veri kaynağı oluşturmaktadır. Ses kaydı yapmak, elde edilen verilerin sonradan dinlenmesiyle tekrar gözden geçirilmesini kolaylaştırmaktadır (Mills, 2003).

Araştırma sürecinde hem araştırmanın inandırıcılığını sağlamak hem de verilerin tekrar gözden geçirilmesini sağlamak amacıyla, aile eğitimi değerlendirme, izleme ve geçerlik güvenirlik komitesi toplantılarının ses kayıtları yapılmıştır.

### İzleme Toplantıları Ses Kayıtları

Araştırmacı ve araştırma danışmanı haftada bir düzenli olarak toplantı yapmışlardır. Bu toplantılar *izleme toplantısı* ve *aile eğitimi değerlendirme toplantısı* olmak üzere iki basamakta açıklanacaktır.

*İzleme toplantısı* ses kayıtlarında tez konusunun ve araştırma sorularının belirlenmesi, veri toplama tekniklerine karar verilmesi, verilerin analizi ve yorumlarının yapılması konularına ilişkin bilgiler mevcuttur.

*Aile eğitimi değerlendirme toplantısı* ses kayıtları da, aile eğitimlerinin planlaması, uygulanması, aile eğitimi uzmanının annenin etkileşim becerilerine ve aile eğitimi uygulamalarına dair yaptığı değerlendirmeler ve bir sonraki aile eğitimlerine yönelik verdiği önerilerin bilgisini sağlamaktadır.

Bu toplantılar, İÇEM binasında bulunan araştırma danışmanının odasında gerçekleştirilmiştir. Toplamda yirmi yedi izleme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıların

sekizinde aile eğitimleri değerlendirilmiştir. Toplantılar toplamda yirmi iki saat otuz dört dakika elli beş saniyede gerçekleşmiştir.

### **Geçerlik Güvenirlik Komitesi Toplantısı Ses Kayıtları**

Her aile eğitimi sonrası, araştırmacı ve araştırma danışmanı ile yapılan *aile eğitimi değerlendirme toplantısından* sonra geçerlik güvenirlik komitesi toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla altı geçerlik güvenirlik toplantısı yapılmıştır ve bu toplantılar toplamda yedi saat, kırk sekiz dakika, üç saniyede gerçekleşmiştir.

Geçerlik güvenirlik komitesi toplantılarında, aile eğitimleri videoteyp kayıtlarının izlenerek annenin etkileşim becerilerinin incelenmesi, araştırmacının yaptığı analizlerin incelenmesi, bu analizlerin tutarlılığının sağlanması ve eylem planlarının oluşturulmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırmacı Günlükleri**

Araştırmacı günlükleri, araştırmanın tüm bölümleri ve süreci ile ilgili gözlemlerin, duygu ve düşüncelerin kaydedildiği defterlerdir (Johnson, 2005). Öğretmen araştırmacıların yaptıkları çalışmada yansıtmalı günlüklerin merkezi bir rolünün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen sınıfına ilişkin gözlemleriyle birlikte verilerin betimlenmesi, analizi ve yorumlanmasına ilişkin düşüncelerini de kaydedebilir. Öğretmenler kendi uygulamalarına ilişkin bireysel değerlendirmelerini de günlüklerine kaydedebilirler (Cochran-Smith ve Lytle, 1993'ten akt. Mills, 2003).

Araştırmacı, aile eğitimlerinin hazırlıklarını, aile eğitimlerine ilişkin bireysel değerlendirmelerini, aile eğitimlerinin analizlerine ilişkin düşüncelerini, danışmanla yapılan toplantılarda ve geçerlik güvenirlik komitesi toplantılarından elde ettiği verileri günlüklerine kaydetmiştir. Araştırmacının tuttuğu yansıtmalı günlükler, araştırma sürecinin tamamıyla ilgili çeşitli bilgi ve değerlendirme notları sağlamaktadır.

Yansıtmalı günlük verileri, aile eğitimlerinin yapılma sıklığı, aile eğitimlerinin planlanması, aile eğitimlerinin içeriği, araştırmacının aile eğitimlerini sürdürmede karşılaştığı problemler, aile eğitimi değerlendirme, izleme ve geçerlik güvenirlik komitesi toplantı içerikleriyle ilgili bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgilerin yanında, annenin etkileşim becerilerindeki gelişmeler, çocukta görülen değişiklikler,

araştırmacının kendi uygulama becerilerinde gördüğü gelişmelere dair gözlemleri yer almaktadır.

Araştırma sürecinde, araştırmacı toplamda 46 günlük girdisi gerçekleştirmiştir. Bu girdileri bilgisayar ortamında Word belgesinde yazarak kaydetmiştir.

### **Belgeler**

Eylem araştırmalarında farklı türden dökümanlarla veri toplama yoluna gidilebilir. Ders planları, eğitim raporları, ödevler, dilekçeler gibi yazılı kaynaklar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### **Aile Eğitimi Seans Planları ve Aile Eğitimi Raporları**

Bir aile eğitimi uygulamasının amaçlarına ulaşabilmesi için seansların iyi planlanması gerektiğinden (Estabrooks, 2006; Turan, 2014) bu araştırmada da her aile eğitiminden önce seans planı yapılmıştır.

Her aile eğitimi değerlendirme toplantısında aile eğitimi uzmanı annenin etkileşim becerilerinin gelişmesi ve uygulamanın gelişmesi adına uygulamaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Ardından yapılan geçerlik güvenirlik toplantılarıyla da birlikte eylem planlarının oluşması bir sonraki aile eğitimi seans planında edinilecek amaçları belirlemiştir. Araştırmacı verilen önerilerden oluşan eylem planlarını dikkate alarak her aile eğitimi öncesinde aile eğitimi seans planını hazırlamıştır. Öğretmen, seans planını yaparken oyunları/aktiviteleri betimlemiş, bu oyunlar/aktivitelerde çocuk, anne ve kendi uygulaması için amaçlarını belirlemiş ve bilgisayar ortamında Word belgesine kaydetmiştir. Dolayısıyla toplamda sekiz aile eğitimi seans planı oluşmuştur.

Aile ayrıldıktan sonra, seanstan elde edilen bilgiler ve bir sonraki seans için planların raporlaştırılması gerektiğinden (Clark, 2007; Turan, 2014), her aile eğitimi yapıldıktan sonra aile eğitimi videoteyp kaydı izlenerek *Aile Eğitimi Raporu* tutulmuştur. İÇEM aile eğitimi programında aile eğitimciler tarafından kullanılan rapor doldurulduktan sonra çocuğun dosyasına eklenen standart bir form bulunmaktadır. Araştırmacı da bu formu kullanmıştır ve her birini elle doldurmuştur (Ek C). Aile eğitimi raporları, öğretmen/araştırmacının eğitimleri ne zaman ve hangi oyunlar/etkinliklerle gerçekleştirdiği, anneden aldığı bilgileri, eğitimde annenin

etkileşim becerilerine dair ve çocuktaki değişikliklere dair gözlemlerini ve bir sonraki aile eğitimi için planlarını göstermektedir.

### **Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak görülmektedir. Dolayısıyla “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki kriter olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre, “geçerlik” araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile ilgilidir, “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir.

Bir eylem araştırmasının geçerliği araştırmanın güvenilirliğinin (trustworthiness) sağlanabilmesi için inandırıcılık (credibility), transferedilebilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) niteliklerini yerine getirebilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu nitelikleri yerine getirmek amacıyla bazı önlemler alınması gerekmektedir (Gay vd., 2006; Johnson, 2005; Mills, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2013). Dolayısıyla bu araştırma için alınan önlemleri şöyle açıklayabiliriz:

- Aile eğitimleri ve eylem araştırmaları konusunda alan uzmanlarıyla yapılan toplantılarda uzman incelemeleri yapılmıştır.
- Araştırmacı hem bir veri kaynağı olmuştur hem de tüm veri kaynaklarıyla uzun süreli olarak etkileşim içinde olmuştur.
- Farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılarak çeşitleme (triangulation) yoluna gidilmiştir.
- Verilerin ayrıntılı betimlemeleri yapılmıştır.
- Veri toplama tekniklerinin oluşturulmasında, verilerin toplanmasında ve analizlerinin yapılmasında tutarlı olmaya dikkat edilmiştir.
- Aynı veriler farklı veri kaynaklarıyla belgelenmiştir.

### **Araştırma Etiği**

“İnsanların dahil olduğu her tür araştırmada izlenmesi gereken bazı kurallar ve ihlal edilmemesi gereken bazı etik kurallar vardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121).

Eylem araştırmalarında araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması ve veri

kaynağını oluşturması nedeniyle kendi yaptığı işleri incelerken objektif olması ve yansıtma yapması güç olmaktadır (Uzuner, 2005). Dolayısıyla tüm araştırma metodolojilerinde geçerli olan etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler *bilinçli onay*, *gizlilik* ve *dürüstlük* olarak belirtilmektedir (Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

*Bilinçli onay*, araştırmaya başlamadan önce araştırmaya katılacak kişilerin araştırma hakkında bilgilendirilmeleri, araştırmaya katılma konusunda gönüllü olarak razı olmaları, yazılı ve sözlü olarak bilinçli onaylarının alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple, araştırmaya başlamadan önce anne ile görüşülmüş, araştırmanın içeriği, verilerin toplanmasında videoteyp ve ses kaydı yapılacağı, elde edilen verilerin bilimsel çalışmalarda kullanılacağı hakkında öncelikle anneye sözlü olarak bilgi verilmiştir. Sonrasında anneden yazılı olarak izin alınmıştır (Ek A1 ve EK A2). Ayrıca çocuk ve anne sözü edilen merkezde aile eğitimi programına kayıtlı olduğu için bu merkezden de yazılı izin alınmıştır (Ek A3).

*Gizlilik* ilkesi araştırma katılımcılarını streten, utanmadan ve istemediği şekilde isminin ortaya çıkmasından korur (Uzuner, 2005). Araştırma katılımcılarının özel hayatlarına saygılı olmak ve onların zarar görmesini engellemek amacıyla, katılımcılara başka isimler verilebilir. Bu araştırmada da gizlilik ilkesi gereği, araştırmaya katılan anneye “Elif”, annenin çocuğuna da “Yüksel” isimleri verilmiştir.

*Dürüstlük* ilkesi, kişisel inanç ve değerlerin kanıtlanması için verilerde uydurma yapmamayı gerektirir. Verilerde aldatma yapılması araştırmayı bilimsellikten uzaklaştırmaktadır (Uzuner, 2005). Dolayısıyla bu araştırmanın aşamalarında verilere sadık kalmaya ve daima doğru bilgilendirme yapmaya dikkat edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, aile eğitimi uygulamaları, temsili videoteyp kayıtları, aile eğitimlerinin değerlendirilmesi, ortaya çıkan eylem planları ve anneye yapılan görüşmeler yer almaktadır.

Bu araştırmada, annede görülen etkileşim davranışlarından beş tanesinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine karar verilmiştir. Annenin bu davranışları etkileşimi destekleyen ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar olarak iki tema altında gruplandırılmıştır. İşitme kayıplı çocuklarda aile eğitimlerinde, çocuğun dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla annenin etkileşim davranışlarında görülen problemlerin düzeltilerek etkileşim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Turan 2010; Turan, 2014). Bu sebeple, annenin etkileşimi olumsuz etkileyen bu davranışları için çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Çözüm üretmek için de aile eğitimi uzmanının öneriler sunması ve araştırmacının bir sonraki aile eğitiminde bunları uygulamaya geçirmesi yoluna gidilmiştir.

Annenin davranışları, etkileşimi destekleyen davranışlar ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar olarak iki tema altında toplanmıştır:

#### *Etkileşimi Destekleyen Davranışlar*

- Çocuğun ilgisini takip etmek.
- Ortak ilgi kurmak.

#### *Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar*

- Çocuğun ilgisini takip etmemek.
- Ortak ilgiyi sağlayamamak.
- Kontrollü davranmak.

Araştırmanın sorularını yanıtlamak için ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitimi temsili videoteyp kayıtları tümevarım analizlerinden elde edilen bulgular ayrıntılı biçimde temsili kayıtlardan örneklerle birlikte açıklanmıştır. Bütünlüğü sağlamak amacıyla da birinci, üçüncü, beşinci ve yedinci aile eğitimlerinin içeriği



kısaca anlatılmıştır. Her bir aile eğitiminin değerlendirilmesiyle bir sonraki aile eğitimi için hazırlanmış eylem planları aktarılmıştır. Tablo 4’te aile eğitimlerinin tarihleri, süreleri, içeriklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Aile eğitimleriyle birlikte, anneyle yapılan üç görüşmenin bulgularına da, aile eğitimlerinin başında, ortasında ve sonunda yer verilmiştir.

| Aile Eğitimleri | Tarih      | Anne-Çocuk Etkileşimi Oyunları                            | Anne-Çocuk-Öğretmen Oyunları  | Dinleme Aktiviteleri                                | Süre    |
|-----------------|------------|---|---|---|---------|
| 1               | 30.09.2014 | Bebek yıkama  | Basit eşleme, taşıtlarla oyun   | Tekerleme, şarkı                                    | 45:14   |
| 2               | 21.11.2014 | Çay partisi   | Çorap içinden birbiriyle ilişkili oyuncaklarla oyun                         | Tekerleme, parmak oyunu                             | 45:50   |
| 3               | 09.12.2014 | Oyun hamurlarıyla oyun                                    | Oyuncak hayvan yıkama, parfüm şişeleriyle oyun                              | Parmak oyunları                                     | 48:14   |
| 4               | 25.12.2014 | Çanta karıştırma  | Çoraplarla eşleme, çamaşır yıkama ve asma.                                  | Şarkı ve parmak oyunları                            | 60 dk.  |
| 5               | 26.03.2015 | Mutfak malzemeleriyle oyun                                | Top havuzundan sesli oyuncak bulma, ritim aletleriyle oyun.                 | Şarkı ve parmak oyunları                            | 57:13   |
| 6               | 13.04.2015 | Doktor oyunu  | Hayvan seslerini dinleme, kağıt yırtma-yapıştırma, tek kart resimden oyun.  | Bebekle ritim oyunu                                 | 58:25   |
| 7               | 15.06.2015 | Mutfak malzemeleri ve oyun hamurlarıyla oyun              | Hayvan seslerini dinleme oyunu, kedi konulu sıralama bakma, kuzu kolajlama. | “Bir küçük kuzu” şarkısı ve hayvanlarla ritim oyunu | 1:06:20 |
| 8               | 09.07.2015 | Sürpriz kutulara bakma ve tek kart eşliğinde ördek yıkama | Okul çantası karıştırma.  | Davulla ritim tutarak bebek dans ettirme.           | 53:20   |

Tablo 4: Aile Eğitimleri Tarihleri, Süreleri ve İçerikleri

### **Anneyle Birinci Görüşme**

30.09.2014 tarihinde anne aile eğitimi için merkeze gelmiştir. Çocuk ve anne, daha önceden merkezdeki aile eğitimi programına devam ettiği için bir önceki aile eğitiminde anneye araştırmadan bahsedilmiştir ve sözlü olarak anneden izin alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, anneye araştırmanın amacından, sürecinden ve veri toplama tekniklerinden bahsedilerek annenin çocuğuyla birlikte araştırmaya katılması için yazılı izinler alınmıştır. Bunun ardından anneyle ilk görüşme yapılmıştır (Günlük 1).

Anneyle yapılan bu ilk görüşmeyle, çocuk ve aile hakkında demografik bilgileri toplamak, önceden aldıkları aile eğitimleri konusunda annenin düşüncelerini ve aile eğitimlerinden beklentilerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu ilk görüşmede, annenin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular, çocuğun çevre seslerine tepkisinin olmadığını, sadece kapının aniden çok yüksek sesle çarpmasına tepkisinin olduğunu ve ismine tepki vermediğini göstermektedir. Çocuğun anlamsız ses üretimlerinin olduğu ve isteklerini belirtmek için eliyle gösterdiği anlaşılmaktadır.

Anneye Yüksel ile birlikte evde neler yaptıkları sorulduğunda, anne “*Sıra alma çalışıyoruz, oyun hamuru oynuyoruz, şekil atıyoruz, ondan sonra tekerlemeler söyleyip oynuyoruz.*” şeklinde cevap vermiştir (Anneyle birinci görüşme, 4:38 ile 4:47 dakikalar arası). Bu cevaptan annenin çocukla evde oyun oynamaya zaman ayırdığı izlenimi edinilmiştir. Oyunları biraz daha açıklaması istendiğinde anne, sırayla lego atma, balık tutma, oyun hamurlarıyla hamur açıp şekiller yaptıklarını ve şarkı, tekerleme söylediklerini belirtmiştir. Ayrıca anne şimdiye kadar katıldığı aile eğitimlerinden öğrendiği oyunları evde de oynadıklarını belirtmiştir.

Anne araştırmadan önceki dönemde aldığı aile eğitimlerini faydalı bulduğunu şu sözlerle açıklamıştır: “*... çok memnunum aslında çok faydalı, ben önce ilk buraya geldiğim zaman ... altı aylık çocuk ne anlayacak aile eğitiminden falan diye düşünmüştüm. Çünkü büyüğümde görmediğim için, ama sonra baktım ki Yüksel çok güzel ... öğreniyor.*” (Anneyle birinci görüşme, 6:13 ile 6:20 dakikalar arası). Aile eğitimlerinde yeni oyunlar öğrendiğini ve büyük oğlunun bebekliğine göre Yüksel’de daha bilinçli bir anne olduğunu belirtmektedir. Aile eğitimlerinde, anne çocuğunun oyun becerilerinin geliştiğini, çocuğunun öğrendiğini ve eğlendiğini, çocuğu için daha iyi fırsatların oluştuğunu düşünmektedir. Aile eğitimleri hakkında hoşuna gitmeyen bir durum olup olmadığı sorulduğunda ise, anne “*... aslında zaten aynı bizim evde*

*yaptığımız gibi şey gibi, çok doğal olduğu için yok öyle bir ... sıkıntımız.”* şeklinde cevap vermiştir (Anneyle birinci görüşme, 8:23 ile 8:26 dakikalar arası). Aile eğitimlerinde oynanan oyunların evde de oynayabilecekleri oyunlardan olması ve evde de bulunabilen oyuncak ve malzemelerle oynanması nedeniyle, anne aile eğitimlerinin evde oynanan bir oyun gibi olduğunu ve bu yönleriyle aile eğitimlerinin doğal olduğunu düşünmektedir.

Anne merkezde aile eğitimlerini almaya başladıktan sonra, kendi tecrübesinin arttığını, çocuğu için daha faydalı bir anne olduğunu, kendisi için psikolojik bir rahatlama yaşadığını, çocuğuyla oyun oynamayı öğrendiğini ve kendi oyun becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Çocuğunun da daha keyifli ve kaliteli zaman geçirdiğini, sıra alma davranışını öğrendiğini ve tekerleme öğrendiğini düşünmektedir. Anne, çocuğuyla olan etkileşimini değerlendirdiğinde, çocuğuna bir şey anlatırken güçlük yaşadığını ve çocuğuyla ilgilendiğinde onun bir şeyler yapabildiğini görmenin onu mutlu ettiğini anlatmıştır.

Anne “... mesela güzel tekerlemeler ... çok seviyor Yüksel, ... onları öğrenmek istiyorum. ... değişik oyunlar mesela ... farklı farklı, ... evde oynadıklarımız artık ... bildik şeyler olduğu için daha değişik şeyler ... hem ben öğrenmek istiyorum, hem Yüksel’e öğretmek istiyorum.” sözleri ile araştırma sürecindeki aile eğitimlerinden beklentilerini açıklamıştır (Anneyle birinci görüşme, 12:35 ile 13:00 dakikalar arası). Annenin bu sözlerinden, yeni tekerlemeler öğrenmek ve farklı oyunlar öğrenip çocuğuna öğretmek istediği anlaşılmaktadır. Ayrıca çocuğun cihazlarını düzenli olarak takabilmesini sağlamak konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

### **Birinci Aile Eğitimi**

30.09.2014 tarihinde ilk aile eğitimi yapılmıştır. Çocuğun yaşının iki yaştan küçük olması ve oyunların yerde oynamak için daha uygun olması nedeniyle, öğretmen yerde oynanacak biçimde eğitime hazırlık yapmıştır. Bunun için halının üstüne bir örtü, örtünün üzerine de annenin, çocuğun ve kendisinin oturması için yumuşak minderler yerleştirmiştir. Eğitim için kullanılacak oyuncakları da üstünü bir örtüyle kapatarak hazırlamıştır. Eğitimin girişinde öğretmen anneden evde geçirdikleri zamanı dinlemiştir. Bu sırada çocuk, bu zaman diliminde kendi kendine oynaması için önceden hazırlanan çeşitli oyuncaklarla oynamıştır. Bu eğitimde anne-çocuk etkileşimi için bebek yıkama

oyunu hazırlanmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi içinde hayvan resimlerinden oluşan basit eşleme oyunu ve taşıt oyunu hazırlanmıştır. Öğretmen anneden bilgi aldıktan sonra anne-çocuk etkileşimini izlemek üzere kenara çekilmiştir. Anne ile çocuğun etkileşimini izleyerek, gözlemlerini kaydetmiştir. Bu bölüm bittiğinde öğretmen annenin etkileşim becerileriyle ilgili anneye geri dönüt vermiştir. Hemen ardından anne-çocuk-öğretmen etkileşimi için hazırlanan oyunlar birlikte oynanmıştır. Bu sırada öğretmen çocukla etkileşimi sırasında anneye model olmuştur. Eğitimin sonunda da bir tekerleme ve bir şarkıdan oluşan dinleme aktivitesi yapılmıştır (Birinci aile eğitimi genel döküm). Araştırmada yürütülen aile eğitimlerinin rutini, merkezde yürütülen aile eğitimi programıyla aynı biçimdedir. İzleyen aile eğitimlerinin seans akışı da aynıdır.

### **Birinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Bu eğitimde annenin oyunları kurgulaması, oynaması, oyun oynarken kullandığı dile bakıldığında annenin oyunları çocuğa uygun biçimde oynadığı, oynarken yaptığı işi anlattığı, çocuğun yaşına uygun dil kullandığı görülmüştür. Diğer taraftan annenin çocuğun ilgisini takip etmediği, ortak ilgiyi sağlayamadığı görülmüştür. Annenin kullandığı dilin içeriğine bakıldığında oyunla ilgili anlamlı konuşmalar yaptığı, konuşmalarında “annece” kullandığı görülmektedir. Fakat anne çoğunlukla çocuğun ilgisini takip etmediği ve ortak ilgiyi sağlayamadığı için annenin kullandığı dilin çocuk için bir anlam taşımadığı düşünülmektedir. Anne çocuğun ilgisini takip etse, çocukla ortak ilgi kursa annenin konuşmaları çocuğa anlamlı dil girdisi sağlayacak niteliktedir. Bunun yanında en belirgin olarak annenin çocuğa karşı kontrollü davrandığı, kontrollü davranışları sebebiyle çocuğun oyun oynamasına fırsat vermediği, bu sebeple sıklıkla annenin çocukla ortak ilgiyi sağlayamadığı görülmüştür (Günlük 1).

Aile eğitimi değerlendirme toplantısında anne-çocuk etkileşiminde görülen bu problemlerin çözümü için aile eğitimi uzmanı araştırmacıya öneriler sunmuştur. Annenin çocuğa oyunda fırsat vermesi, ilgisini takip etmesi ve çocuğa karşı kontrollü davranışları bırakması yönünde anneye tavsiye vermesini anlatmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde, öğretmenin anneye konuşurken çocukla ilgilenmediği, çocuğa cevap vermediği görülmüştür. Bunun için aile eğitimi uzmanı, öğretmene çocuğa karşı duyarlı davranmasını anlatmıştır. Öğretmenin oyunları hızlı geçtiği, hızlı

geçince oyunların tekrarlı oynanmadığı gözlenmiştir, bunun içinde oyunları daha tekrarlı biçimde çocuğun hızında oynaması gerektiğini anlatmıştır. Bu önerilerin içeriğine bakıldığında annenin etkileşim becerilerine yönelik önerilerin yanında öğretmenin uygulamasına yönelik önerilerin de sunulduğu görülmüştür (Günlük 1). Bu öneriler sonucunda bir sonraki aile eğitimine ilişkin eylem planı ortaya çıkmıştır. Bu eylem planı anneye yönelik önerilerden ve öğretmene yönelik önerilerden meydana gelmektedir (Tablo 5).

| <b>Birinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>  |   |
|--|---|
| <b>Anne için</b>   | <b>Öğretmen için</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrollü davranışı bırakması.</li> <li>• Çocuğa oyunda fırsat vermesi.</li> <li>• Çocuğun ilgisini takip etmesi.</li> <li>• Çocuğa daha çok soru sorması.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğa karşı duyarlı davranması.</li> <li>• Oyunları daha tekrarlı oynaması ve hızla bitirmemesi.</li> <li>• Çocuğun üretimlerini ve hareketlerini taklit etmesi.</li> <li>• Çocuğun yerde bağımsız oturmasını sağlaması.</li> <li>• Anne için planlanan önerilerin anneye sunulması.</li> </ul> |

Tablo 5: Birinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

Aile eğitimleri sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan eylem planları bir sonraki aile eğitiminin amaçlarını oluşturmaktadır. Öğretmen sonraki aile eğitiminin seans planını hazırlarken bu amaçları uygulayabileceği şekilde düzenlemeler yapmıştır.

### **Aile Eğitimi Planı**

Aile eğitimlerinin amacına ulaşabilmesi için, her aile eğitiminden önce eğitimcinin seans planı hazırlaması gerekmektedir. Seans planı hazırlanırken çocuğun ve ailenin özellikleri göz önünde bulundurulur. Bu amaçları

yerine getirmek için uygun oyunlar/aktiviteler planlanır (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2010; Turan, 2014). Dolayısıyla bu araştırmada her aile eğitiminden önce aile eğitimi seans planı yapılmıştır. Örnek olarak ikinci aile eğitiminin seans planına yer verilmiştir.

### **Aile Eğitimi Plan Örneği: İkinci Aile Eğitimi Seans Planı**

Tarih-Saat: 21.11.2014

Aile eğitimi sayısı: 2

Çocuğun adı-soyadı: Yüksel

Çocuğun yaşı: 17 aylık

Katılımcılar: Yüksel ve annesi Elif Hanım

Eğitimci: Emel Ertürk Mustul

Anne-çocuk etkileşimi bölümünde oynanması için çay partisi oyunu, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde oynamak üzere çorapların içine yerleştirilmiş birbirleriyle ilişkili oyuncaklarla oyun ve lobutlarla oyun seçilmiştir. Dinleme aktivitesi olarak da bir şarkı ve bir parmak oyunu seçilmiştir.

#### *Çocuk için amaçlar*

- Konuşma ve çevre seslerine tepki vermesi.
- Şarkı söylenirken katılması ve uygun tepkiler vermesi. (Sallanması veya hareketleri taklit etmesi)
- Oyunlar sırasında çıkardığı sesleri çeşitlendirmesi ve deneyimlemesi.
- İstekleri ve ihtiyaçları için sesini kullanması.
- Oyunlarda anneyi ve öğretmeni ses olarak ve davranış olarak taklit etmesi.
- Oyuncaklarla uygun biçimde oynaması ve hayali oyunlar oynaması. (Tarağı gördüğünde bebeğin saçını taraması, civcive yem yedirmesi)
- Sıra almaya başlaması. (Lobutlar dizilirken sırasını beklemesi)

### **Anne-Çocuk Etkileşimi**

**Çay partisi oyunu.** Çaydanlık, fincanlar, çay kaşığı, çay tabağı, süzgeç, küp şeker, bisküvi, tepsi, tabak, bebek gibi oyuncaklar bir kesenin içinde hazırlanmıştır.

*Anne için amaçlar:*

- Annenin kontrollü davranışının azalması amacıyla çocuğun minder üstünde bağımsız oturmasının sağlanması.
- Oyunlar sırasında çocuğun ilgisini takip etmesi ve ortak ilgi kurması.
- Dinleme ve ses üretimi becerileri için model olması. (Örneğin, fincana çay koyarken “dinle” deyip, “lıkır lıkır” diye oyuna uygun ses vermesi)
- Oluşan dil fırsatlarında dile ilişkin model olması. (Örneğin, bebeğe bisküvi verirken “bebek bisküvi yesin ham ham” demesi)

### **Anne-Çocuk-Öğretmen Etkileşimi**

**Çorapların içine koyulan birbiriyle ilişkili oyuncaklarla oyun.** Kalın ve uzun çorapların içine oyuncaklar yerleştirilmiştir. Birinci çorabın içinde; bebek, tarak, ayna, kolye, saç kurutma makinesi, ruj, oje vb. oyuncaklar vardır. İkincisinin içinde; tavuk, civciv, yem, küçük kümes vb. oyuncaklar vardır. Üçüncüsünün içinde de; tavşan ve havuç vardır.

*Öğretmen için amaçlar:*

- Oyunlar sırasında dil fırsatlarını değerlendirerek dile ilişkin model olması. (Örneğin, bebeği “cici cici” diye sevmesi)
- Oyunlarda sıra almayı düzenlemesi. (Örneğin, bebeğin saçlarını önce öğretmenin, sonra sırayla anne ve çocuğun taraması)
- Dinleme ve ses taklitleri için model olması. (Örneğin, tavuk için “gıt gıt gıdak” demesi, bunu yaparken “dinle” demesi)
- Oyunları tekrarlı bir şekilde oynaması. (Tavuğa civcivi kovalatmak, sonra civcive tavuğu kovalatmak, bir tavuğa bir de civcive yem yedirmek gibi)

### **Lobutlarla oyun.**

- Lobutlarla oynarken sıra almayı düzenlemesi. (Örneğin, lobutları öğretmenin, annenin, çocuğun birer tane koymasıyla sıralı bir şekilde dizmesi)

**Dinleme aktivitesi.** “Tombiş” parmak oyunu oynanacaktır ve “Bir küçük kuzu” şarkısı söylenecektir.

- Dinleme ve taklit için model olması.

### İkinci Aile Eğitimi

21.11.2014 tarihli ikinci aile eğitimi için planda da görüldüğü gibi anne-çocuk etkileşimine çay partisi oyunu, anne-çocuk-öğretmen etkileşimine de çorap içinden birbiriyle ilişkili oyuncaklarla oyun ve lobutları topla devirme oyunu hazırlanmıştır. Fakat anne eğitime biraz gecikmeli geldiği için lobutları topla devirme oyunu oynanmamıştır. Dinleme aktivitesi de bir şarkı ve bir parmak oyunu ile yapılmıştır. Eğitim düzeni yine yerde oluşturulmuştur. Birinci aile eğitimindeki gibi aynı sıra ile eğitim rutini yerine getirilmiştir (İkinci aile eğitimi genel döküm).

Tablo 6’da ikinci aile eğitimi tümevarım analizinden elde edilen annenin etkileşimi destekleyen ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışları ve bu davranışların sıklığı verilmiştir. Tabloda verilen davranışlar ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

| İkinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları |                  |  |                  |
|---|------------------|--|------------------|
| Etkileşimi Destekleyen Davranışlar                    | Davranış sıklığı | Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar | Davranış sıklığı |
| • İlgisini takip etmek.                               | 25               | • İlgisini takip etmemek.                | 28               |
| • Ortak ilgi kurmak.                                  | 18               | • Ortak ilgiyi sağlayamamak.             | 34               |
|   |                  | • Kontrollü davranmak.                   | 36               |

Tablo 6: İkinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları



## Etkileşimi Destekleyen Davranışlar

### İlgisini Takip Etmek

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, annenin bu eğitimde çocuğun ilgisini yirmi beş defa takip ettiği görülmüştür. Annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışlarına örnekler verilmiştir.

Örnek 1 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 9:52 ve 10:00 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çay partisi oyununda oyuncak çaydanlık, fincan, çay kaşığı ve bisküviyle oynuyorlar. Çocuk annenin fincanındaki bisküviyi alıyor ve kendi fincanına koyuyor.

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Yerden kaşığı alıyor.)

Anne: Karıştır o zaman, otur, evet, karıştır hadi. (Çocuğu mindere yerleştiriyor.) (*Anne çocuğun bardağı karıştırmak istediğini anlıyor.*)

Çocuk: ... (Kaşığa bakıyor, düşürüyor, yere eğiliyor.)

*Örnekte görüldüğü gibi, çocuk anlamsız sesler çıkararak yerdeki oyuncak kaşığı alıyor. Annenin hemen arkasından “karıştır” diyerek devam etmesi, çocuğun ilgisini takip ettiğini göstermektedir. Anne çocuğun ilgisini takip ederek çocuğun yapmak istediğini anlıyor.*

Annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışını zaman zaman öğretmenden aldığı ipucu yoluyla da gerçekleştirdiği görülmüştür.

Örnek 2 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 8:58 ve 9:15 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çay partisi oyununda çocuk kaşıkla fincanı karıştırıyor ve sallanıyor. Sonra anne fincandan çay içme fikrini getiriyor.

Anne: İçiyoruz, hımm. Çok güzelmiş. (Fincanı ağzına götürüyor.) (*İçer gibi yapıyor.*)

Çocuk: ... (Annesine bakıyor, ama elinde fincanı kaşıkla karıştırıyor.)

Anne: Hadi. (Çocuğa bakıyor.) (*Anne burada kendi yaptığını çocuğun yapmasını bekliyor.*)

Çocuk: ... (Elinde fincanı kaşıkla karıştırıyor. Karıştırırken sallanıyor ve öğretmene bakıp gülümsüyor.) (*Çocuk kendi kendine oyun oynuyor ve keyif alıyor.*)

Anne: Immh çok güzel. (*Anne, çocuğun yapmak istediğini anlıyor fakat ona eşlik etmiyor.*)

Öğretmen: Ohh çok güzel, karıştır bakalım, karıştır. (Sallanıyor, elini çeviriyor.)  
*(Öğretmen çocuğu taklit ediyor. Sallanıyor ve eliyle fincan karıştırıyor gibi yapıyor. Hem sözel hem görsel ipucu sağlıyor.)*

Çocuk: ... (Karıştırmaya devam ediyor.)

Anne: Karıştıralım mı beraber o zaman? (Eline fincanla kaşığı alıyor ve karıştırıyor.)  
*(Anne, öğretmenden sözel ve görsel ipucunu alıyor.)*

*Anne, fincandan çay içer gibi yaparak çay içme fikrini getiriyor. Kendisi yapıyor ve sonra çocuğun yapmasını bekliyor. Fakat çocuk bu sırada fincanı kaşıkla karıştırıyor, sallanıyor ve bununla eğleniyor. Bir taraftan öğretmene bakıyor ve gülümsüyor. Öğretmen çocuğun yaptığı gibi sallanarak ve eliyle fincan karıştırıyor gibi yaparak çocuğu taklit ediyor. Öğretmen bu davranışıyla etkileşim sırasında anneye model oluyor. Böylece anne çocuğun ilgisini takip ederek çocuğun yapmak istediğini, ona nasıl katılacağını anlıyor ve hemen fincanı karıştırma fikriyle çocuğun oyununa katılıyor.*

### **Ortak İlgi Kurmak**

Annenin toplamda on sekiz defa ortak ilgi kurduğu görülmüştür. Bunlardan bir tanesinin öğretmenden gelen ipucu sayesinde olduğu görülmüştür.

Örnek 3 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 16:42 ve 16:50 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çay partisi oyununda bebeğe bisküvi yediriyorlar. Sonra anne bebeği uyutma fikrini getiriyor. Çocuk bir süre bebekle ilgileniyor sonra bebeği tekrar beslemek istiyor.

Çocuk: ... (Fincanı alıyor. İçinden bisküviyi alıyor ve bebeğin ağzına götürüyor.)

Anne: Veerr. Bisküvi yesin, hamm, ham ham, Yüksel. (Bisküviyi bebeğin ağzına götürüyor. Başını sallıyor.)

*Çocuk bisküviyi bebeğin ağzına götürüyor. Anne çocuğun yapmak istediğini anlıyor ve doğru biçimde yorum yaparak çocuğun oyununa katılıyor. Anne çocuğun ilgisini takip etmesiyle ve çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşmasıyla çocukla ortak ilgiyi devam ettiriyor.*

## Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar

### İlgisini Takip Etmemek

Annenin çocuğun ilgisini yirmi sekiz defa takip etmediği görülmüştür.

Örnek 4 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 12:41 ve 13:00 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çay partisi oyununda, kaşıkla fincanı karıştırma oyunu oynuyorlar. Sonra anne bebeğin karnı acıktığı fikrini getiriyor, çocuk kaşıkla oynamaya devam ediyor.

Anne: Bebeğimiz Yüksel. (Bebeği alıyor.)

Çocuk: ... (Kaşığı alıyor.) (*Kaşıkla oynamak istiyor.*)

Anne: Bak bebeğin karnı acıkmış. (Bebeğin karnına dokunuyor.)

Anne: Gel, ona da bisküvi yapalım.

Çocuk: ... (Kaşığı fincana koyuyor. Karıştırıyor ve öğretmene bakıyor.)

Anne: Evet, hadi bisküvimizi koyalım bardağımıza. Biraz da ıslatalım, su koyalım.

(Bisküviyi çocuğun oynadığı fincana koyuyor. Çaydanlığı fincanın üstüne tutuyor.) (*Su döküyor gibi yapıyor.*)

*Örnekte, anne bebekle oynama fikrini sunuyor. Çocuk ise kaşığı alıyor ve çocuğun kaşıkla oynamak istediği anlaşılıyor. Anne bebeğin karnının acıktığını söylüyor, sonra çocuk kaşıkla fincanı karıştırıyor. Ardından anne çocuğun oynadığı fincana bisküvi koyuyor ve bebeğe bisküvi vermek istiyor. Burada çocuk ve anne aynı fincan üzerinde oynuyorlar, fakat çocuk fincanı kaşıkla karıştırmak istiyor, anne de bebeğe bisküvi vermek istiyor. Anne burada kendi oyunuyla ilgilendiği için çocuktan gelen ipuçlarını izlemiyor. Dolayısıyla çocuğun oynamak istediği oyunu anlamıyor.*

### Ortak İlgii Sağlayamamak

Annenin otuz dört defa ortak ilgiyi sağlayamadığı görülmüştür.

Örnek 5 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 14:03 ve 14:25 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk fincanı tabak gibi kullanıyorlar. Fincandan çay kaşığıyla bebeğe mama yediriyorlar. Sonra çocuk çaydanlığı görüyor.

Çocuk: ... (Bir elinde kaşıkla çaydanlığa uzanıyor.) (*Çaydanlığı almak istiyor.*)

Anne: Hadi verelim. Bebeğin karnı acıkmış. (Çocuğun önüne bebeği getirip bebeğin karnına dokunuyor.)

Çocuk: ... (Çaydanlığı yakalıyor.)

Anne: Hadi gel biraz daha su koyalım o zaman. Dur beraber koyalım tut. (Çaydanlığı tutuyor, çocuğun elinden çekiyor.) (Çocuğun almasına izin vermiyor.)

Çocuk: ... (Çaydanlığın içine bakıyor.)

Anne: Himm eveet. (Çocuğa çaydanlığın sapından tutturuyor ve bardağa doğru eğiyor.) (Çaydanlıktan fincana su koyarmış gibi yapıyor.)

Anne: Aferin sana hadi karıştır. (Çaydanlığı yere koyuyor.)

Anne: Karıştır. (Çocuğun elinden tutup yaptırıyor. Birlikte fincanı karıştırıyorlar.)

Anne: Evet hadi ver bebeğe. (Çocuğun elini bırakıyor.)

Çocuk: ... (Çaydanlığa uzanıyor.) (Çaydanlığı almak istiyor.)

Anne: Yüksel. Bebeğe ver acıkmış. Karnı acıkmış. (Çocuğa dokunuyor. Bebeği gösteriyor, çaydanlığı almaması için çocuğu tutuyor.)

*Çocuk ilk önce çaydanlığı almak istiyor. Anne bebeğin karnının acıktığını söylüyor. Sonra çocuk çaydanlığı yakalıyor ama anne çocuğun çaydanlığı almasına izin vermiyor ve çaydanlıktan su koymayla ilgileniyor. Çocuk çaydanlığın içine bakıyor ama anne çaydanlıktan fincana su koymakla ilgileniyor ve çocuğa yaptırmaya çalışıyor. Sonrasında çocuğun bebeğe su vermesini istiyor fakat çocuk yine çaydanlıkla meşgul oluyor. Burada çocuk çaydanlıkla meşgulken anne bebeğin karnının aç olmasıyla, çaydanlıktan fincana su koymakla ilgileniyor. Böylece anne çocuğun ilgisini takip etmeyerek ve kontrollü davranarak çocukla ortak ilgiyi sağlayamıyor.*

### **Kontrollü Davranmak**

Annenin otuz altı defa kontrollü davrandığı görülmüştür. Bu eğitimde annenin etkileşim davranışlarında en çok dikkat çeken davranış olmuştur. Annenin kontrollü davranışlarının nasıl gerçekleştiği irdelendiğinde ise, annenin çeşitli şekillerde kontrollü davrandığı görülmüştür. Annenin bu davranışları örneklerle açıklanmıştır.

Annenin oyun sırasında çocuğun elindeki oyuncuğ alarak kontrollü davrandığı görülmüştür.

Örnek 6 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 6:15 ve 6:37 dakikalar arası),

*Bağlam.* Öğretmen çay partisi oyunu için hazırladığı oyuncakları koyduğu keseyi anneye veriyor. Anne keseden ilk önce bebeği çıkararak oyunu başlatıyor.

Anne: Yüksel bak. Yüksel bebek. (Bebeği keseden çıkarıyor ve çocuğa gösteriyor.)

Çocuk: Bebeği alıyor.

Anne: Çok güzel hadi sevelim mi?

Çocuk: ... (Bebeğe bakıyor, sarılıyor, gülüyor.)

Anne: ... (Çocuğun cihazına bastırıyor.) (*Çocuğun cihazı ötüyor.*)

Çocuk: ... (Bebeğe sarılıyor, öğretmenin yüzüne bakıyor ve gülüyor.)

Öğretmen: ... (Çocuğa gülümsüyor.)

Anne: Sevelim hadi, uyuduk, uyutucan mı? (Bebeğe dokunuyor. Sonra cihazlarına bastırıyor.) (*Cihazı ötüyor.*)

Çocuk: ... (Bebeği kendine çeviriyor, yüzüne bakıyor.)

Anne: Önce yemek yesin öyle, karnı acıkmış. Yüksel karnı acıkmış, şuraya oturtalım, tamam. (Bebeği çocuğun elinden alıyor ve yere oturtuyor.)

*Bu örnekte, anne bebeği çıkarıyor ve öncelikle çocuğa veriyor. Çocuk bebeğe bakıyor, sarılıyor, gülüyor. Sonra bebeğin yüzünü çeviriyor ve yüzüne bakıyor. Fakat anne çocuğun ilgisini takip etmediği için çocuğun oyununun farkına varmıyor. Aynı zamanda anne bebeğe mama yedirerek oyun kurmak istediği için çocuğun fikrinden devam etmek yerine kendi fikrini devam ettiriyor, bebeği çocuğun elinden alıyor ve yere oturtuyor. Çocuktan oyuncacı alarak çocuğa oyunda fırsat vermiyor ve oyunda kontrollü davranıyor. Annenin kontrollü davranışı çocukla oyunlarının bozulmasına sebep oluyor.*

Annenin sıklıkla çocuğun uzandığı oyuncacı çocuğa vermediği, çocuğun oyuncacı almasına engel olduğu veya çocuk oyuncacı uzandığında oyuncacı çocuktan uzaklaştırdığı görülmüştür.

Örnek 7 (İkinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 7:58 ve 8:05 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çay partisi oyununda anne ile çocuk bebekle oynuyorlar. Sonra anne tabak, fincan ve bisküvi çıkarıyor ve bir süre onlarla oynuyorlar. En son anne çaydanlık çıkarıyor. Çocuk bu sırada fincanlara yöneliyor.

Çocuk: ... (Fincanlara uzanıyor. Kaşığı alıyor.)

Anne: ... (Çocuğu tutuyor.)

Anne: Dur bakıyım, Yüksel'ciğim bekle, kaşığı ver. Evet karıştıracağız. (Çocuğun elinden kaşığı alıyor. Fincana koyuyor. Çocuğu oturtuyor.) *(Kaşığı almasına engel oluyor, çocuğu oturtarak uzaklaştırıyor.)*

*Örnekte, çocuğun kaşığı almasından kaşıkla oynamak istediği anlaşılıyor. Fakat anne önce çocuğu tutarak oyun oynamasına izin vermiyor. Sonra kaşığı elinden alıyor ve kaşığı fincana koyuyor, çocuğu da yerine tekrar oturtuyor. Çocuğun uzandığı oyuncuğı almasına izin vermeyerek ve oyuncuğı onun elinden alarak anne çocuğa karşı kontrollü davranmıştır.*

Annede görülen kontrollü davranışın diğer şekli ise, fiziksel müdahaleyle çocuğu oyunda yönlendiriyor olmasıdır. Annenin burada çocuğun fikri, isteği ve ilgisi olmadığı halde çocuğun elini tutarak oyunu oynatmaya çalıştığı görülmektedir.

Örnek 8 (ikinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 10:50 ve 10:57 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çay partisi oyununda kaşıkla fincanı karıştırıyorlar ve çay içer gibi yapıyorlar.

Çocuk: ... (Kaşığı fincana vuruyor.)

Anne: İçelim hadi Yüksel. Hadi iç. (Fincanı ağzına götürüyor.) *(Çay içer gibi yapıyor.)*

Çocuk: ... (Fincanı yere bırakıyor. Tabaka uzanıyor.) *(Tabağı almak istiyor.)*

Anne: Hadi, al bunu içelim gel tut. (Elindeki fincanı çocuğa tutturuyor. Çocuğun ağzına götürüyor.) *(Çocuğa içirmeye çalışıyor.)*

*Örnekte, önce çocuk fincanı karıştırmakla meşgul oluyor ama anne çocuğu takip etmiyor ve fincandan çay içme fikrini getiriyor. Çocuk tabakla oynamak istiyor. Ama anne çocuğun tabağı almasına izin vermiyor. Çocuğun başka bir fikri varken, anne kendi fikrinden devam ederek çocuğu fiziksel yönlendirmeye oyuna katmaya çalışıyor. Kontrollü davranarak oyunu devam ettirmeye çalışıyor.*

Çocuğun oyunu olmadan annenin kendi oyununa katma çabasının dışında, çocuğun kendi kurduğu oyunu annenin çocuğun elini tutarak fiziksel müdahaleyle kontrol ettiği de görülmüştür. Bu davranışta çocuğun oyunla ilgili bir fikrinin olduğu, bunu yapma girişiminde bulunduğu, annenin de bunu anladığı fakat çocuğun kendisinin yapmasını beklemeden eliyle çocuğun elini tutarak kontrol ettiği görülmüştür.

Örnek 9 (ikinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 11:30 ve 11:36 dakikalar arası),  
*Bağlam.* Anne ile çocuk çay partisi oyununda fincanı karıştırma ve çay içme oyununa devam ediyorlar.

Çocuk: ... (Kaşığı ağzına götürüyor, sallanıyor.)

Anne: Güzel. (Çocuğa bakıyor.)

Çocuk: ... (Fincanı yerden alıyor, elindeki kaşıkla karıştırıyor.)

Anne: Karıştır. (Önce bakıyor sonra elinden tutup kendisi de yaptırıyor, birlikte karıştırıyorlar.)

*Örnekte, çocuk fincanı karıştırarak oyun oynuyor. Anne burada önce çocuğun karıştırmasına bakıyor ama sonra çocuğun oyununa katılmak istiyor. Fakat anne çocuğun oyununa çocuğun elini tutup müdahale ederek devam ediyor. Burada anne muhtemelen çocuğu daha iyi oynattığını düşünüyor ve çocuğun tek başına oynamasını beklemiyor, çocuğun temposunda oyuna devam etmiyor. Anne, çocuğun oyununa katılmak için çocuğun yaptığı işi anlatabilirdi veya eline fincan alıp çocuğu taklit edebilirdi. Anne burada oyunu nasıl ilerleteceğini bilmediği için kontrollü davranışa başvuruyor.*

### **İkinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Annenin kontrollü davranışının azalması amacıyla, öğretmen anneye, çocuğun yerde bağımsız oturabileceğini ve oyun sırasında çocuğa daha çok fırsat vermesi gerektiğini anlatmıştır. Çocuğun oyunlar sırasında minderde tek başına oturmasının annenin çocukla daha rahat bir şekilde göz ilişkisi kurmasını ve oyunda daha rahat bir şekilde etkileşim kurmasını sağladığı görülmüştür. Anne-çocuk etkileşimi bölümünde çocuk, öğretmene baktığında, düşüncesini öğretmenle paylaştığında, öğretmenin kısa cevaplarla, gülümseyerek veya onu taklit ederek çok fazla geliştirmeden kısa süreli olmak üzere çocuğa karşı duyarlı davrandığı görülmüştür. Öğretmen, eğitim sırasında anne-çocuk etkileşimi üzerine yaptığı gözlemleriyle annenin birinci aile eğitimindeki etkileşim becerilerine benzer davranışlar gösterdiğini görmüştür. Bu sebeple anne-çocuk etkileşiminin hemen ardından, eylem planında verilen önerileri anneye sunmuştur. Anneye çocuğun ilgisini daha çok takip etmesini, oyunda çocuğa daha çok fırsat vermesini ve kontrollü davranışını bırakmasını önermiştir. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi sırasında öğretmen, oyunları tekrarlı oynamaya, hızlı geçmemeye, oyunlar

sırasında çocuğun üretimlerini ve hareketlerini taklit etmeye çalışarak amaçlarını yerine getirmeye çalışmıştır (Günlük 14).

Aile eğitimi değerlendirme toplantısında, aile eğitimi uzmanı videoteyp kaydını izleyerek eğitimi değerlendirmiştir. Yüksel'in sesletimlerinin arttığı, oyuncaklarla oynarken sesini kullandığı, oyun süresinin ve dikkat süresinin uzun olduğu fark edilmiştir. Fakat öğretmen "Yüksel'in ürettiği sesler de değişiklik var mı?" diye sorduğunda, anne değişiklik olmadığını söylemiştir. Annenin bu yanıtından çocuktaki değişikliklerin farkında olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple, eğitim sırasında çocukta görülen değişikliklerin anında anneye aktarılması önerilmiştir. Oyunlar sırasında oyuncakların seslerine çocuğun dikkatinin çekilmesi, oyuncakların seslerinin taklit edilmesi ve sesleri dinlerken "bak dinle" diyerek ve kulağı göstererek çocuğa model olunması hem öğretmen hem de anne için önerilmiştir. Anne-çocuk etkileşiminden sonra annenin etkileşim davranışlarının anneye örneklerle açıklanmasının anne açısından daha etkili olacağı anlatılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenin anne-çocuk oyunu üzerinden annenin en iyi yaptığı yeri örnek vermesi, ardından annede geliştirilmesi istenen beceriyi yine anne-çocuk oyunu üzerinden somut örnekle açıklaması tavsiye edilmiştir. Örneğin, "Yüksel oyun sırasında kapıyı gösterdi. O zaman "[Burada bir kapı varmış, tık tık kimse var mı?] gibi bir konuşma yapabilirsiniz." şeklinde anlatılabilir diye açıklanmıştır. Çocuğun ilgisi başka yere yöneldiğinde annenin oyunun dağılmasından, bozulmasından endişe duyduğu gözlenmiştir. Bunun için de anneye çocuğun yapmak istediği işle ilgili oynamasını, onunla ilgili konuşmasını, bundan sonra en baştaki işten/oyundan devam edilebileceğinin açıklanması tavsiye edilmiştir. Öğretmenin oyunlar sırasında anneyi her zaman işin içine katmadığı görülmüştür. Öğretmene, her oyuna anneyi katmanın gerekliliği, örneğin kutudan oyuncak çıkarırken bir defa öğretmen çıkarıyorsa bir sonrakinde mutlaka annenin çıkarmasının sağlanması anlatılmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi sırasında annede görülen olumlu davranışların anneye anında söylenmesi gerektiği, bunun anneyi teşvik edeceği anlatılmıştır. Her eğitimin sonunda annenin güçlü yönlerinin anneye aktarılması, annenin geliştirmesi istenen becerisinin anlatılması ve en sonda o günkü eğitimde yapılanlar ve bunlara benzer evde yapılabilecek oyunlar/rutinlerin kısaca aktarılması gerektiği tavsiye edilmiştir (Günlük 15). Bu değerlendirmeler sonunda şu eylem planı ortaya çıkmıştır (Tablo 7).



| <b>İkinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>  |  |
|---|--|
| <b>Anne için</b>  | <b>Öğretmen/araştırmacı için</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun ilgisini takip etmesi.</li> <li>• Kontrollü davranışı bırakması.</li> <li>• Oyunlarda seslere dikkat çekmesi ve ses tekrarları yapması.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Annenin olumlu davranışlarına anında geri dönüt vermesi.</li> <li>• Rutinleri anneye açıklaması.</li> <li>• Dinleme rutinleri oluşturması.</li> <li>• Her oyuna anneyi dahil etmesi.</li> <li>• Eğitim sonunda yapılanları özetleyerek anneye dönüt vermesi.</li> <li>• Eğitim sonunda anneye bir öneri sunması.</li> </ul> |

Tablo 7: İkinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### **Üçüncü Aile Eğitimi**

09.12.2014 tarihinde yapılan aile eğitiminde anne-çocuk etkileşimi bölümünde oyun hamurlarıyla oynanmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde oyuncak hayvan yıkama oyunu ve parfüm şişeleriyle oyun oynanmıştır. Parmak oyunları ile da dinleme aktivitesi yapılmıştır (Üçüncü aile eğitimi genel döküm).

### **Üçüncü Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Öğretmen, eylem planındaki önerileri uygulamaya geçirmeye çalışmıştır. Anne-çocuk etkileşimi bölümünde, annenin oyun oynarken çocuğun ilgisini takip etmeye çalıştığı, çocuğun yöneldiği oyuncaklara göre konuşmaya çalıştığı görülmüştür. Fakat annenin çocuğun ilgisini takip etmeye çalışırken çok fazla beklediği, çocuğun oynamasını beklerken konuşmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple anne-çocuk etkileşimini değerlendirirken, anneye çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşabileceğini tavsiye etmiştir. Bunun yanında, annenin oyunundan olumlu örnekleri anneye aktarmıştır. Annenin güçlü olmadığı yerleri de yine anne-çocuk oyunundan örneklerle nasıl geliştirebileceğini anlatmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde, öğretmen dinleme rutinlerine dikkat etmeye çalışmıştır. Oyunlar sırasında annede gördüğü olumlu yerleri anneye aktarmıştır ve her oyunda anneye de fırsat vererek anneyi oyuna daha çok katmıştır. Oyun rutinlerini anneye açıklamaya özen göstermiştir. Eğitimin sonunda

yapılanları özetleyip, anneye evde benzer şekilde evdeki malzemelerle yapabileceklerini anlatmıştır (Günlük 18).

Annenin bu eğitimde de kontrollü davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu sebeple, annede bu davranış görüldüğünde anında uyarılması tavsiye edilmiştir. Annenin çocuğun ilgisini takip etmek amacıyla çok fazla beklemesi oyunun devam etmesini etkilemektedir. Annenin bunu aşması için, çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşması, sonrasında annenin kendi oyununa devam etmesi ve yapacaklarını yapması anlatılacaktır. Çocuğun onu iyi takip ettiği, çocuğun bir süre sonra onu taklit edeceği, bu gibi durumlarda oyuna bu şekilde katkıda bulunabileceği anlatılacaktır (Günlük 20). Üçüncü aile eğitimi sonrası gelişen eylem planı Tablo 8’de verilmiştir.

| <b>Üçüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>  |   |
|---|---|
| <b>Anne için</b>  | <b>Öğretmen/araştırmacı için</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun ilgisini takip ettikten sonra yeni bir oyuna geçmesi, oyunu genişletmesi.</li> <li>• Kontrollü davranışı bırakması.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anneyi kontrollü davranışı gösterdiği anda uarması.</li> </ul> |

Tablo 8: Üçüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### **Dördüncü Aile Eğitimi**

25.12.2014 tarihli dördüncü aile eğitiminde anne-çocuk etkileşimi için çanta karıştırma, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi için de çoraplarla eşleme oyunu, çamaşır yıkama ve asma oyunları hazırlanmıştır. Dinleme aktivitesinde de parmak oyunları oynanmıştır. Bu eğitim çocuğun koklear implant ameliyatından önce yapılan son aile eğitimi olmuştur (Dördüncü aile eğitimi genel döküm).

Dördüncü aile eğitimi tümevarım analizinden elde edilen annenin etkileşim davranışları ve bu davranışların görülme sıklığı Tablo 9’da verilmiştir.

| <b>Dördüncü Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</b> |                         |   |                         |
|--|-------------------------|---|-------------------------|
| <b>Etkileşimi Destekleyen Davranışlar</b>                      | <b>Davranış sıklığı</b> | <b>Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar</b> | <b>Davranış sıklığı</b> |
| • İlgisini takip etmek.  | 45                      | • İlgisini takip etmemek.                       | 7                       |
| • Ortak ilgi kurmak.   | 89                      | • Ortak ilgiyi sağlayamamak.                    | 10                      |
|  |                         | • Kontrollü davranmak.                          | 10                      |

Tablo 9: Dördüncü Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları

### **Etkileşimi Destekleyen Davranışlar**

#### **İlgisini Takip Etmek**

Dördüncü aile eğitiminde annenin çocuğun ilgisini kırk beş defa takip ettiği görülmüştür. İkinci aile eğitimine göre bu eğitimde annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışının artması dikkat çekmiştir. Ayrıca bu davranışın artması oyun sırasında etkileşimin kalitesini artırmıştır. Anne çocuğun ilgisini nasıl takip ediyor diye incelendiğinde annenin bu davranışla birlikte etkileşim sırasında çocuğun dil gelişimini destekleyen yeni davranışlar da geliştirdiği gözlenmiştir. Bu davranışlar örneklerle açıklanmıştır.

Annenin çocuğun ilgisini takip etmesinin çocuktan gelen iletişimsel girişimleri fark etmesini ve bunları doğru biçimde yorumlamasını sağladığı görülmüştür. Annenin çocuğun ilgisini takip ederken çocuğun iletişimsel girişimini fark ettiği ve bu girişimleri anında sözel bir şekilde yorumlayarak çocuğu yanıtladığı görülmüştür. Bu davranış alan yazında duyarlılık göstermek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örnek 10 (Dördüncü Aile eğitimi videoteyp kaydı, 17:17 ve 17:25 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çanta karıştırma oyununda, çantadan çıkan defter ve kalemle oynuyorlar. Sonra anne çantadan kolonya çıkarıyor. Kolonyayla bir süre oynuyorlar. Ardından anne, çantadan bilezikleri çıkarıyor. Çocuk bu bileziklerle ve

defterle birlikte bir oyun kuruyor. Anne onu takip etmeye çalışıyor. Sonra çocuk kenarda duran kolonyayla devam etmek istiyor.

Çocuk: ... (Kolonya şişesini boynuna sürüyor. Sonra annesine uzatıyor.) (*Kolonya şişesini parfüm gibi kullanıyor.*)

Anne: Ohhh, dök dök dök. (Başını uzatıyor, sonra başını diğer tarafa döndürüyor.) (*Çocuğun oynaması için boynunun sağını solunu dönüyor.*)

Anne: Elime de dök. (Elini açıyor.)

*Bu örnekte, çocuk kolonya şişesiyle parfüm şişesi gibi oynuyor ve kendi boynuna sürüyor. Sonra annesine uzatmasından annesine de aynı şekilde yapmak istediği anlaşılıyor. Anne çocuğun ilgisini takip ettiği için çocuğun bu iletişimsel girişimini hemen anlıyor ve başını uzatarak çocuğun oyununu oynamasını sağlıyor. Aynı zamanda çocuğun iletişimsel girişimini sözel biçimde ifade ederek çocuğa anlamlı dil girdisi sağlıyor. Anne bu şekilde çocuğa karşı duyarlı davranıyor.*

Ancak, annenin bazı durumlarda farkında olduğu iletişimsel girişimleri yanıtlamadığı da görülmüştür. Anne çocuğun ilgisini takip ediyor, çocuğun yapmak istediğini anlıyor fakat sözel olarak ifade etmediği için orada oluşan dil fırsatını değerlendiremiyor.

Örnek 11 ( Dördüncü aile eğitimi videoteyp kaydı, 13:25 ve 13:34 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk çanta karıştırma oyununda, çantadan çıkan defter, kalem ve kolonya ile oynuyorlar. Ardından anne, çantadan bilezikleri çıkarıyor, önce kendi koluna sonra çocuğun koluna takıyor. Çocuk bilezikleri çıkarıyor ve bilezikler yere düşüyor.

Çocuk: ... (Yerdeki bilezikleri alıyor.)

Anne: Yüksel bak. (Çantadan başka bilezik çıkarıyor, sallıyor.)

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Sayfa çeviriyor, yerdeki bilezikleri defterin üstüne koyuyor, annesine bakmıyor, dudaklarıyla ses çıkarıyor.)

Anne: Deftere taktı. (Öğretmene söylüyor.) (Çocuğa bakıyor.)

*Örnekte, anne aslında çocuğun ilgisini takip ediyor, çocuğun ilgisinin nerede olduğunu da fark ediyor. Çocuk aynı zamanda sesler çıkarıyor fakat anne burada çocuğun bu üretimini yanıtlamıyor. Çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşmuyor.*

*Ortaya çıkan dil fırsatını değerlendiremiyor. Anne burada çocuğun çıkardığı sesleri taklit edebilir, sayfayı çevirmekle, yerdeki bileziklerle ilgili konuşmalar yapabilir. Anne burada çocuğun ilgisinin farkında ama çocuğa karşı duyarlılık göstermiyor.*

Annenin çocuğun ilgisini takip ederken aynı zamanda çocuğun meşgul olduğu oyun veya işle ilgili konuştuğu da görülmüştür. Alan yazında annelerin bu davranışı için çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşmak olarak bahsedilmektedir (Cole, 1992). Bu eğitimde zaman zaman, anne ilgisini takip ederken aynı zamanda çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşarak çocuğa anlamlı dil girdileri sağlamıştır.

Örnek 12 (Dördüncü aile eğitimi videoteyp kaydı, 19:44 ve 19:48 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çanta karıştırma oyununda anne çantadan kâğıt mendil paketi çıkarıyor, kendisi bir tane mendil çıkarıyor, çocuğun burnunu siliyor. Sonra paketi çocuğa veriyor. Çocuk: ... (Kâğıt mendili çıkarıyor ve burnunu siliyor.)

Anne: Aferin Yüksel'e. Sil, sil burnunu.

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Ellerini siliyor.)

Anne: Ellerini de. Ver. Tamam çok güzel. (Elini uzatıyor.)

Çocuk: ... (Kâğıt mendil paketini atıyor.)

*Örnekte çocuk kâğıt mendili paketinden çıkarıyor ve burnunu siliyor. Anne çocuğun bu meşguliyeti hakkında hemen konuşuyor. Çocuk sonra kâğıt mendille ellerini siliyor ve anne yine aynı şekilde çocuğun bu meşguliyetini konuşuyor. Annenin çocuğun ilgisini takip etmesinin yanında çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşması çocuğa anlamlı dil girdisi sağlıyor.*

### **Ortak İlgi Kurmak**

Anne bu eğitimde toplamda seksen dokuz defa ortak ilgi sağlamıştır.

Örnek 13 (Dördüncü aile eğitimi videoteyp kaydı, 18:05 ve 18:20 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çanta karıştırma oyununda, çocuk kolonyayı parfüm gibi kullanarak annesine parfüm sıkıyor. Bir süre bu şekilde oynuyorlar. Anne çantadan başka oyuncak çıkarmak istiyor. Birlikte çantanın içine bakıyorlar.

Anne: ... (Çantayı karıştırıyor.)

Çocuk: ... (Çantaya elini sokuyor.)

Anne: Yüksel, bak, tarak varmış. Çok güzel hadi tarayalım saçlarını. (Tarağı çocuğa veriyor.)

Çocuk: ... (Tarakla annesine uzanıyor.) (*Annesinin saçını taramak istiyor.*)

Anne: Benimkini mi tarayacaksın? (Başını eğiyor.)

Çocuk : ... (Annesinin saçını tarıyor. Sonra kendi saçını tarıyor.)

Anne: Tamam, kendi saçlarını da tara, çok güzel.

*Çocuk ve anne burada çanta karıştırıyorlar. İkisinin ilgisi aynı yönde ve ortak ilgi içindeler. Sonra anne çantadan tarak çıkarıyor ve çocuğa veriyor. Çocuk önce annesinin saçını taramak istiyor, anne hemen çocuğun yapmak istediğini anlıyor, başını eğiyor, çocuğun oyununu oynamasını sağlıyor. Sonra çocuk kendi saçını taramak istiyor, anne yine çocuğun ilgisini takip ediyor ve çocuğun ilgisini doğru bir şekilde yorumluyor. Anne burada fikir sunmasıyla, çocuğun ilgisini takip etmesiyle ve anlamlı dil vermesiyle ortak ilginin devam etmesini sağlıyor.*

## **Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar**

### **İlgisini Takip Etmemek**

Annenin bu eğitimde çocuğun ilgisini yedi defa takip etmediği görülmüştür.

Örnek 14 (Dördüncü aile eğitimi videoteyp kaydı, 12:46 ve 12:54 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çanta karıştırma oyununda anne ile çocuk önce defter ve kalemle oynuyorlar. Ardından kolonya ile oynuyorlar. Sonra çocuk defteri alıyor, kolonyayı onun üstüne koyuyor, bir oyun kuruyor. Bu sırada anne çantadan yeni bir oyuncak arıyor.

Anne: Yüksel, bak. (Çantadan bilezik çıkarıyor, çocuğa uzatıyor.)

Çocuk: ... (Elini uzatıyor.) (Bileziği almak istiyor.) (Anne vermiyor.)

Anne: Aa çok güzel bilezikler varmış Yüksel. Bir sürü bak bak bak. (Sonra çantanın içine bakıyor.)

Çocuk: ... (Bileziğe dokunuyor.)

Anne: ... (Anne geri çekiyor.)

Çocuk: ... (Kolonyaya bakıyor.)

Anne: Gel takalım mı? (Çocuğun kolunu çekiyor.) (Bilezikleri çocuğun koluna takmak istiyor.)

Çocuk: ... (Kolunu çekiyor, kolonyanın kapağını çekiyor.) (Kolonyayı açmak istiyor.)

Anne: ... (Elini uzatıyor.) (Çocuğun elinden kolonyayı almak istiyor ama hemen vazgeçiyor.) Yüksel, bak bak bak. (Bilezikleri kendi koluna takıyor.)

*Bu örnekte, anne çocuğa bilezik uzatıyor, çocukta bileziği almak için elini uzatıyor ama anne bileziği geri çekiyor. Sonra çocuk tekrar bileziğe dokunuyor anne yine geri çekiyor. Hem çocuğun ilgisiyle ilgilenmiyor hem de çocuğun oyun oynamasına fırsat vermiyor. Sonra çocuk kolonyayla ilgileniyor fakat anne çocuğun ilgisiyle ilgilenmiyor. Çocuğun koluna bilezikleri takmakla ilgileniyor. Sonra çocuk ilgilenmediği halde kendi koluna takıyor. Anne burada çocuğun ilgisinin farkında ama çocuğunun iletişimsel girişimleri yanıtlamıyor. Böylelikle çocuğun ilgisini takip edemiyor. Bu örneğin sonunda anne yine çocuğun elinden oynadığı oyuncuğ almaya niyetleniyor. Fakat hemen bunu fark ediyor ve elini geri çekiyor. Böylece örneğin sonunda kontrollü davranış gösterdiğini hatırlıyor ve bu davranışından vazgeçiyor.*

### **Ortak İlgiyi Sağlayamamak**

Annenin ortak ilgiyi on defa sağlayamadığı gözlenmiştir.

Örnek 15 (Dördüncü videotteyp kaydı, 13:04 ve 13:12 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çanta karıştırma oyununda, çocuk çantadan çıkan kolonya ile meşgul oluyor, anne de çantadan çıkardığı bilezikle meşgul oluyor.

Çocuk: Sesler (anlamsız) çıkarıyor. (Kolonyayı deftere vuruyor.) (Kolonyayı dökmek istiyor.)

Anne: Gerçekten de çok güzelmiş. Yüksel bak. (Kolundaki bilezikleri gösteriyor.)

Çocuk: ... (Annesine bakmıyor, sayfa çeviriyor.)

Anne: ... (Çocuğa bakıyor.)

Çocuk: ... (Kolonyayı alıyor deftere vuruyor.) (Kolonyayı dökmek istiyor.)

Anne: Yeter anneciğim o beklesin, bak aaa. (Kolonyayı çocuğun elinden alıyor yere bırakıyor, kolundaki bilezikleri gösteriyor.)

*Çocuk kolonyayı deftere dökmekle meşgul oluyor, anne de kolundaki bileziklerle oyun kurmak istiyor. Çocuk annesinin bu girişimine rağmen yine de ilgilenmiyor, defterle oynamaya devam ediyor. Sonra anne çocuğun elinden kolonyayı alıyor ve çocuğun oyununu bırakmasını ve kendi kurduğu oyunla ilgilenmesini istiyor. Fakat anne yine de çocukla ortak ilgiyi sağlayamıyor.*

### **Kontrollü Davranmak**

İkinci aile eğitiminde anne toplamda otuz altı defa kontrollü davranış gösterirken dördüncü aile eğitiminde on bir defa kontrollü davranış göstermiştir. Annenin etkileşimi olumsuz etkileyen bu davranışının görülme sıklığının azaldığı görülmektedir. Ayrıca bu aile eğitiminde annenin gösterdiği kontrollü davranışların daha kısa süreli olduğu görülmüş, annenin zaman zaman önce kontrollü davranışa başvurduğu sonrasında hatırlayıp hemen bu davranışından vazgeçtiği görülmüştür. Anne bu eğitimde kontrollü davranışlar göstermeye devam etmiştir. Fakat annenin kontrollü davranışının farkına vardığı zamanlarda, bu davranışını çocuğun oyunu oynamasını, bir işi yapmasını destekleyen biçimde yapmaya başladığı görülmüştür. Bu sebeple, burada annenin kontrollü davranışa başvurup hemen vazgeçtiği ve çocuğun oyununu desteklediği bir duruma örnek verilmiştir.

Örnek 16 (Dördüncü aile eğitimi videoteyp kaydı, 19:19 ve 19:44 dakikalar arası),

*Bağlam.* Çanta karıştırma oyununda anne çantadan kâğıt mendil paketi çıkarıyor. Çocuğun burnunu siliyor ve paketi çocuğa veriyor.

Anne: Evet, aferin Yüksel'e. Bak peçete.

Çocuk: ... (Kâğıt mendili alıyor.)

Anne: Aç, aferin oğluma.

Çocuk: ... (Kâğıt mendilin paketini açıyor.)

Anne: Ver. (Elini uzatıyor.)

Çocuk: ... (Çocuk paketin içinden kâğıt mendili çekiyor.) (*Paketten mendil çıkarmaya çalışıyor.*)

Anne: Çıkar.

Çocuk : ... (Çekiyor.)



Anne: Çek, çek. Tut, çek. (Önce çocuğun elini tutuyor. Sonra paketi tutuyor, kâğıt mendilin birisini çekiyor.) (Anne önce çocuğun elini tutup kendi eliyle çektirmek istiyor ama sonra hemen vazgeçiyor. Çocuğun çıkarabilmesi için mendili biraz çıkarıyor.)

Çocuk: ... (Mendili çıkarıyor ve burnunu siliyor.)

Anne: Aferin Yüksel'e. Sil, sil burnunu.

*Örnekte, çocuk paketin içinden mendili çıkarmak isteyince, anne çocuğa yardım etmek istiyor. Fakat bunu, daha önceden de yaptığı gibi çocuğun elini tutarak fiziksel bir müdahaleyle yapmak istiyor. Anında kontrollü davrandığını anlıyor ve elini çocuğun elinden çekiyor. Bunun yerine çocuğun kolayca çıkarabilmesi için mendili paketten biraz çıkarıyor. Sonrasında çocuk mendili çıkarıyor ve oyununa devam ediyor. Anne burada kontrollü davranışının farkına varıyor, vazgeçiyor ve bu davranışını çocuğun oyununu destekleyen bir hale getiriyor.*

#### **Dördüncü Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Anne-çocuk etkileşimi bölümünde, annenin çocuğun ilgisini daha çok takip ettiği, kontrollü davranışlarının azaldığı ve ortak ilgiyi daha çok kurduğu gözlenmiştir. Fakat annenin çocuğun ilgisini takip etmek amacıyla çok beklediği, bu sırada dil fırsatlarını kaçırdığı veya sınırlı dil verdiği, oyunu genişletemediği, dolayısıyla oyunun ilerlemediği görülmüştür. Bu sebeple aile eğitimi uzmanı, annenin oyununu zenginleştirmesi gerektiğini anlatmıştır. Bunun için öğretmenin bir sonraki eğitimde önce kendisinin yaparak model olması, sonrasında bunun üzerinden anneye açıklamasını anlatmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde, çorap eşleme oyunu oynarken öğretmenin oyunun kuralına odaklanarak oynadığı görülmüştür. Aile eğitimi uzmanı, bu tip kurallı oyunları küçük çocuklarla oynarken kuraldan ziyade oyuna odaklanmak gerektiğini, malzemelerle olabildiğince farklı şekillerde oynayarak oyunun eğlenceli hale getirilmesinin önemli olduğunu anlatmıştır. Örneğin, önce çorapla kukla oyunu, top oyunu vb. oyunlar oynayıp en son eşleme işiyle uğraşılması gerektiğini anlatmıştır (Günlük 23). Bu doğrultuda eylem planı ortaya çıkmıştır (Tablo 10).

| Dördüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı   |   |
|---|---|
| Anne için   | Öğretmen için   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Oyunu genişletmesi, zenginleştirilmesi.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kurallı oyunlarda oyunu yaratıcı ve eğlenceli hale getirmesi.</li> </ul> |

Tablo 10: Dördüncü Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### Anneyle İkinci Görüşme

Dördüncü aile eğitiminden sonra çocuk, 06.02.2015 tarihinde koklear implant ameliyatı olmuştur (Günlük 26) ve 17.03.2015 tarihinde koklear implantı açılmıştır (Günlük 30). Bu sebeple dördüncü aile eğitimi ile beşinci aile eğitimi arasında yaklaşık üç ay geçmiştir. Beşinci aile eğitimine geldiklerinde çocuğun koklear implant ameliyatı ve annenin koklear implanttan beklentileri hakkında bilgi almak amacıyla bu görüşme yapılmıştır.

Anne, çocuğun implantına hemen alıştığını, uyanık olduğu saatlerde sürekli taktıklarını anlatmıştır. Koklear implant ameliyatına, çocuk dört aylıkken karar verildiğini, çocuğun kulak arkası işitme cihazından faydalanmadığı için koklear implanta karar verildiğini anlatmıştır. Fakat çocuğun sağlık problemleri nedeniyle koklear implant ameliyatı ertelenmiştir. Annenin *“İlk düşüncelerim, düşüncem hemen bir an önce olsun istedim. ... çünkü abisi de aynı sorunu yaşadı, kulak arkasından hiç fayda görmemişti. O yüzden bir an önce olsun, hemen duyup konuşmaya başlasın istedik. O yüzden sevindim yani.”* şeklindeki açıklamalarından ailenin koklear implant ameliyatına sıcak baktığı ve hemen yapılmasını istedikleri anlaşılmaktadır (Anneyle ikinci görüşme, 1:52 ile 2:00 dakikalar arası). Anne, koklear implanttan beklentilerini *“... bir kere artık adını öğrenecek. Seslendiğimizde bakacak, biz onun sesini duyacağız. ... o en azından abisi çağırdığında duyacak. Çünkü abisi çok sinirleniyor, Yüksel deyince bakmayınca. Yani duyacak bir kere, en güzel şey. ... Duyacak, konuşacak.”* sözleriyle açıklamıştır (Anneyle ikinci görüşme, 2:43 ile 2:58 dakikalar arası). Annenin bu sözlerinden, çocuğunun daha iyi duyacağını ve konuşacağını beklediği görülmektedir. Anneye koklear implant kullanımını konusundaki endişeleri de sorulmuştur. Anne *“... tek endişem ... cihazımızın hem bozulması hem de çok sert düşer*

*de ... ameliyat yeri bozulur. ... Kaygılarım o yani.*” sözleriyle koklear implantın bozulması ve çocuğun düşmesi durumunda ameliyat yerinin hasar görmesi konusunda endişelerinden bahsetmiştir (Anneyle ikinci görüşme, 3:06 ile 3:20 dakikalar arası). Anne, ilk çocuğu da bir koklear implant kullanıcısı olduğu için koklear implant kullanımını bildiğini belirtmiştir.

### **Beşinci Aile Eğitimi**

26.03.2015 tarihinde beşinci aile eğitimi yapılmıştır. Anne-çocuk etkileşimi bölümünde mutfak malzemeleriyle oynanmıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde top havuzundan sesli oyuncak bulma oyunu ile ritim aletleriyle oyun oynanmıştır ve parmak oyunları ile dinleme aktivitesi yapılmıştır. Bu eğitim çocuğun implant ameliyatından sonraki ilk aile eğitimidir (Beşinci aile eğitimi genel döküm).

### **Beşinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Bu eğitimde annenin çocuğun oynaması için daha çok beklediği ve çocuğun ilgisini daha iyi takip ettiği görülmüştür. Annenin etkileşim davranışlarında bu gelişmelerin görülmesi dikkat çekmiştir. Öğretmenin anne-çocuk etkileşimi için hazırladığı mutfak malzemeleriyle oyunda çok fazla oyuncak olduğu ve bu oyuncaklardan üç set oyun çıkabileceği görülmüştür. Oyuncaklar çok fazla olunca annenin oyun kurma konusunda zorluk yaşadığı görülmüştür. Bu durumda bu oyuncakları üç ayrı set olarak hazırlayıp, hepsiyle teker teker oynanabileceği anlatılmıştır. Oyuncaklar hazırlanırken, birbirleriyle kullanımlarına dikkat edilerek oyunun senaryosu düşünülerek oyuncaklarının hazırlanması önerilmiştir. Öğretmen, anne-çocuk etkileşimini değerlendirdiğinde anneye çocuğun ilgisini takip ederken, çocuğun meşguliyetleri hakkında konuşmasını, oyunlar ve sesler üzerinden daha çok konuşabileceğini ve çocuğun oyununu genişletebileceğini önermiştir. Aile eğitimi uzmanı da bu önerileri uygun görmüştür. Annenin oyunları yeni fikirlerle genişletmesinin oyuna katkı sağlayacağı anlatılmıştır. Çocuk koklear implant ameliyatı olduğu için, onun sesleri tanınmasına yardımcı olacak daha yapılandırılmış ses oyunlarının oynanmasının gerekliliği anlatılmıştır. Çocuğun 19 aylık olmasıyla yaşının biraz daha büyümesi ve dinleme oyunları için daha uygun olması nedeniyle bir sonraki eğitimin masada hazırlanması tavsiye edilmiştir. Basit sıralama, tek kart resim ve basit hikâye kitaplarına bakılabileceği tavsiye edilmiştir.

Ayrıca çocuğun yaşının büyümesi nedeniyle, boya kalemleriyle karalama, kağıt kesme yapıştırma oyunlarının da eklenebileceği önerilmiştir (Günlük 32). Beşinci aile eğitimi sonrasında oluşan eylem planı Tablo 11’de verilmiştir.

| <b>Beşinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>                                     |  |
|---|--|
| <b>Anne için</b>  | <b>Öğretmen için</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oyunu genişletmesi, zenginleştirilmesi.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oyuncakları ve oyunları daha iyi planlaması.</li> <li>• Dinleme oyunları planlaması.</li> <li>• Tek kart resim, sıralama veya kitap bakma, sanat etkinlikleri gibi oyunlara geçmesi.</li> <li>• Eğitimin çocuk masasında yapılması.</li> <li>• Eğitim sonunda anneye “Bugün yaptığımız oyunlara benzer evde neler yapabilirsiniz?” sorusunun yöneltilmesi.</li> </ul> |

Tablo 11: Beşinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### **Altıncı Aile Eğitimi**

13.04.2015 tarihli aile eğitimi, çocuğun koklear implant ameliyatından sonraki ikinci aile eğitimi olmuştur. Öğretmen eylem planındaki öneriler doğrultusunda oyunları planlamıştır. Anne-çocuk etkileşimi için doktor setiyle oyun hazırlamıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde hayvan seslerini dinleme oyunu ve ardından da kağıt yırtma yapıştırma, tek kart resim eşliğinde oyun hazırlamıştır. Eğitimin sonunda yapılan rutin dinleme aktivitesi içinde bebekle oynanan ritim oyunu hazırlamıştır. Eylem planında olduğu gibi, eğitimi çocuk masasında hazırlamıştır (Altıncı aile eğitimi genel döküm).

Tablo 12’de altıncı aile eğitimi tümevarım analizinden elde edilen annenin etkileşimi destekleyen ve etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarıyla, bu davranışların görülme sıklığı verilmiştir.

| <b>Altıncı Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</b> |                         |   |                         |
|---|-------------------------|---|-------------------------|
| <b>Etkileşimi Destekleyen Davranışlar</b>                     | <b>Davranış sıklığı</b> | <b>Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar</b> | <b>Davranış sıklığı</b> |
| • İlgisini takip etmek.                                       | 54                      | • İlgisini takip etmemek.                       | 1                       |
| • Ortak ilgi kurmak.  | 77                      | • Ortak ilgiyi sağlayamamak.                    | 0                       |
|   |                         | • Kontrollü davranmak.                          | 2                       |

Tablo 12: Altıncı Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları

### **Etkileşimi Destekleyen Davranışlar**

Annelerin bu eğitimde etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar olarak nitelediğimiz davranışlarının azaldığı görülmüştür. Diğer taraftan etkileşimi destekleyen davranışlarında da önemli gelişmeler gözlenmiştir. Bu eğitimde annelerin etkileşimi destekleyen davranışlarını geliştirdiği, bu davranışlara daha da katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

#### **İlgisini Takip Etmek**

Annelerin bu eğitimde elli dört defa çocuğun ilgisini takip ettiği görülmüştür. Annelerin bu eğitimde de bu davranışını devam ettirdiği ve dördüncü eğitimdeki gibi ilgisini takip ederken duyarlılık göstermeye devam ettiği görülmüştür. Aynı zamanda annelerin dördüncü eğitimde de görülen çocuğun meşguliyeti üzerinden konuşma davranışını bu eğitimde daha da geliştirdiği görülmüştür. Annelerin bunu yaparken kullandığı dili daha da genişlettiği görülmüştür.

Örnek 17 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 09:47 ile 10:06 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk doktor aletleriyle oynuyorlar. Anne bebeğe şurup içiriyor. Çocuk annesini izliyor, sonra şurup şişesine uzanıyor. Anne şurup şişesini çocuğa veriyor.

Çocuk: ... (Bir elinde şurup şişesini tutuyor. Annesinden kaşığı alıyor.)

Çocuk: ... (Şurubu kaşığa koyuyor.) (*Anne çocuğun şurubu kaşığa koyabilmesi için kaşığı tutuyor.*)

Anne: Hadi bakalım doldur, evet. Hadi ver kaşığı, ver ver ver.

Çocuk: ... (Kaşıkla bebeğe şurup veriyor.)

Anne: Ham ham ham, çok tatlıymış şurup, acı değilmiş. Hımm çok güzelmiş. Tamam mı?

Çocuk: ... (Kaşığa tekrar şurup dolduruyor, şurup şişesini bırakıyor.) (Şurup şişesi devriliyor.)

Anne: Düştü Yüksel, döküldü. (Şurup şişesini kaldırıyor.)

*Örnekte, çocuk şurubu kaşığa koyarken anne çocuğun meşguliyeti hakkında konuşuyor, sonra çocuk kaşığı bebeğe veriyor ve anne yine çocuğun meşguliyeti hakkında konuşuyor. Annenin çocuğun yapmak istediğini anlaması, onun meşguliyeti üzerinden konuşması ve bunları çocuğun hızına göre ayarlaması çocuğun ilgisini takip ettiğini göstermektedir. Ayrıca anne burada tek kelimelik veya kısa cümlelerle konuşmuyor, eylemleri konuşuyor, "ham ham ham" diyerek tekrarlar yapıyor, şurubun nasıl olduğunu konuşuyor. Dolayısıyla annenin konuşmalarını içerik olarak genişlettiği görülmektedir.*

### **Ortak İlgi Kurmak**

Annede ortak ilgi kurma davranışı bu eğitimde yetmiş yedi defa görülmüştür. Anne bu eğitimde neredeyse on dakika boyunca sürekli ortak ilgi içinde çocukla oyunu devam ettirmiştir. Dördüncü aile eğitiminde annenin çocukla seksen dokuz defa ortak ilgi kurduğu, on defa da ortak ilgiyi sağlayamadığı görülmüştür. Nicelik olarak değerlendirildiğinde altıncı aile eğitiminde annenin bu davranışının azaldığı düşünülebilir fakat annenin ortak ilgiyi hiç kaçırmamış olması önemli görülmektedir. Bu sebeple annenin sürekli çocukla ortak ilgi içinde olmayı ve ortak ilgiyi devam ettirmeyi nasıl başardığı incelenmiştir. Annenin kendi yaptığı iş veya çocukla birlikte yaptıkları iş hakkında konuştuğu ve bu konuşmalarını genişlettiği görülmüştür. Ayrıca annenin çocukla kurduğu ortak ilgi süresinin bu eğitimde uzamasının da bir etken olduğu düşünülmektedir. Örneğin, dördüncü aile eğitiminde verilen ortak ilgi kurma örneğinde ortak ilgi süresinin 15 saniye olduğu görülürken altıncı aile eğitiminde verilen bir örnekte bu sürenin 24 saniyeye, başka bir örnekte de 52 saniyeye çıktığı

görülmüştür. Bunların dışında ikinci, dördüncü aile eğitimlerinde rastlamadığımız önemli bir bulgu ise annenin oyunları zenginleştirmeye ve oyunda çocuğa sıra vermeye başlamasıdır. Annenin bu davranışları örneklerle açıklanmıştır.

İkinci aile eğitiminin bulgularında annenin çocukla oyun sırasında konuştuğu, çocuğun yaşına ve oyunlara ilişkin uygun konuşmalar kullandığı görülmüştür. Fakat ikinci aile eğitiminde anne çocukla sıklıkla ortak ilgiyi sağlayamadığı için konuşmaları çocuk için anlamlı olmamaktaydı. Diğer taraftan anne çocuğun ilgisini takip ettiği zamanlarda da oluşan dil fırsatlarını kaçıırıyordu. Bu eğitimde anne çocukla ortak ilgiyi sürekli devam ettirdiği için annenin çocuğa yönelttiği konuşmaları çocuk için anlamlı dil girdileri oluşturmuştur. Çünkü anne bu konuşmaları doğru zamanlarda yaparak ortak ilgiyi devam ettirmiştir. Annenin ortak ilgiyi devam ettirebilmesinin nedenlerinden birisi, kendi yaptığı iş veya çocukla birlikte yaptıkları işi annenin aynı zamanda anlatıyor olmasıdır. Önceki eğitimlere kıyasla, annenin bu konuşmalarını oyunun ve çocuğun hızına göre ayarlayarak uygun zamanlarda kullandığı görülmüştür. Annenin doğru zamanlarda, meşguliyetleriyle ilgili konuşarak anlamlı dil girdisi sağlaması ortak ilginin kopmadan devam etmesine yardımcı olmuştur.

Örnek 18 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 04:40 ile 05:04 dakikalar arası),

*Bağlam.* Öğretmen içinde doktor aletleri, bebek ve telefonun olduğu kapaklı bir

kutuyu anneye veriyor. Anne çocukla birlikte kapağı açma fikriyle oyuna başlıyor.

Anne: Açalım mı? Aç.

Çocuk: ... (Kutunun kapağını açıyor, bakıyor.)

Anne: Aç evet. (Kapağı alıyor.)

Çocuk: ... (Kutunun içindeki bebeğe dokunuyor, gülüyor.)

Anne: Ayy, Yüksel, ne güzel bir bebeğimiz varmış burada. (Bebeği kutudan alıyor.)

Çocuk: ... (Kutunun kapağını tekrar alıyor.) (*Karar veremiyor.*)

Anne: Aç aç gel.

Çocuk: ... (Kutuyu kapatıyor.)

Anne: Kapat. Aç. (Bebeği masaya bırakıyor ve çocuğu izliyor, sonra kapağı hafif kaldırıyor.) (*Çocuğa açmak istediğini gösteriyor.*)

Çocuk: ... (Gülüyor, dilini çıkarıyor.)

A: Aç aç, Yüksel aç. Ayy açtık. (Kapağı kaldırıyor ve kenara koyuyor.)

*Örnekte, anne kutunun kapağını açma fikrini getiriyor. Çocuk kutunun kapağını açıp açmamakta karar veremiyor, açıp kapatarak kapakla oyun oynuyor. Anne ise onu izliyor, acele etmeden, çocuğun meşguliyeti üzerinden ve onun oyun hızına ayak uydurarak konuşmalarını düzenliyor. Böylece çocukla ortak ilgiyi devam ettiriyor.*

Bu eğitimde incelenmesi hedeflenen annenin etkileşimi destekleyen davranışlarının yanında annenin ayrıca oyunu genişletmeye, çeşitlendirmeye başladığı görülmüştür. Annenin oyunlar sırasında yeni fikirler üreterek oyunu çeşitlendirmesi alan yazında oyunu genişletmek - etkileşimi süslemek/zenginleştirmek olarak geçmektedir (Cole ve Flexer, 2007). Oyunu zenginleştirmesine paralel olarak annenin konuşmalarını da içerik olarak genişlettiği görülmüştür.

Örnek 19 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 05:52 ile 06:44 dakikalar arası),  
*Bağlam.* Doktor oyununda anne kutudan bebeği çıkarıyor, sonra steteskopu çıkarıyor. Anne steteskopu önce çocuğun kulağına takmak istiyor, çocuk istemeyince kendi kulağına takıyor ve bebeğin karnını dinliyor. Ardından steteskopu çocuğa veriyor. Çocuk: ... (Steteskopun kulaklık uçlarını birbirine değdiriyor. Sonra annesinin kulağına takıyor.)

Anne: Hadi tak bana. Tak. (Başını uzatıyor.)

Çocuk: ... (Geri çekiyor, kulaklık uçlarını birbirine yapıştırıyor. Sonra annesinin kulaklarına uzanıyor.) (*Annesinin kulağını arıyor, kulağına takmaya çalışıyor.*)

Anne: Tak kulaklarıma, evet. Tamam, ver, hıh taktım. (Kendisi takıyor.)

Anne: Hadi gel seni dinleyelim mi Yüksel? Ay bir de sırtını dinleyelim. Yüksel hasta olmuş. (Steteskopla çocuğun göğsünü dinliyor. Sonra sırtını dinliyor.)

Çocuk: ... (Gülüyor, bekliyor. Sonra bebeğe dokunuyor.)

Anne: Bebeğimizde hasta olmuş. Hasta olmuş annem, öh, öh, hasta olmuş. (Bebeğe dokunuyor. Sonra steteskopla bebeğin göğsünü dinliyor.)

Çocuk: ... (Annesine bakıyor.) (Annesini takip ediyor.)

Anne: Hadi sırtını dinleyelim, tut. (Bebeği ters çeviriyor, sırtını dinliyor.)

Çocuk: ... (Bebeğe dokunuyor.)

Anne: Açalım sırtını, aç aç aç. Sırtını dinleyeceğiz. (Anneyle çocuk birlikte bebeğin sırtını açıyorlar.)

Çocuk: ... (Steteskopa uzanıyor.) (*Annesinden steteskopu almak istiyor.*)



Anne: Evet. (Steteskopun dinleme ucunu çocuğa veriyor.) *(Steteskopun kulaklıkları annenin kulağında duruyor.) (Anne unutmuş olabilir.)*

Çocuk: ... (Steteskopun ucunu bebeğin sırtına tutuyor.) *(Annesini taklit ediyor.)*

Anne: Aa, öhö.

Çocuk: ... (Steteskopun kulaklığına uzanıyor.) *(Kulaklığını da almak istiyor.)*

Anne: Sen mi dinleyeceksin? Hadi dinle. (Çocuğa veriyor.)

*Örnekte, çocuk steteskopu alıyor, annesine takmak istiyor, sonra geri çekiyor. Anne oyuna yeni fikir getirerek önce çocuğun göğsünü sonra sırtını dinliyor. Anne bunu yaparak çocuğun oyununu genişletiyor. Anne bunları yaparken meşguliyetleri hakkında konuşuyor. Sonra çocuk bebeğe dokununca anne, aynı oyunu bebekle devam ettiriyor. Burada da bebeğin göğsünü, sonra sırtını açarak oyunu genişletiyor ve yine meşguliyetleri hakkında konuşuyor. Anne oyun oynarken oyuna yeni fikirler getiriyor ve oyunun zenginleşmesini, çeşitlenmesini sağlıyor. Bu da oyunun çocuk açısından eğlenceli hale gelmesini sağlıyor. Anne oyunu genişletirken tek kelime veya kısa cümleler yerine, bu konuşmalarında soru formu kullanıyor, steteskopu çocuğun üzerinden, bebeğin üzerinden oynayarak oyunu çeşitlendirirken konuşmasının içeriğini de zenginleştiriyor. Dolayısıyla anne, oyunu zenginleştirmesiyle konuşmalarını da genişleterek hem çocuğa daha çok anlamlı dil girdisi sağlıyor hem de örnekte de görüldüğü gibi ortak ilgiyi devam ettiriyor.*

Annenin oyunu genişletmesinin yanında bu eğitimde oyun içinde zaman zaman sıra almayı da oluşturduğu görülmektedir. Annenin oyunu önce kendisi oynayıp çocuğa model olduğu, sonrasında oyuncağı çocuğa vererek oyunda çocuğa sıra verdiği görülmektedir.

*Örnek 20 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 09:26 ile 09:54 dakikalar arası), Bağlam. Doktor oyununda, anne ile çocuk birlikte bebeğin kulağına bakıyorlar.*

Sonra anne şurupla etkileşimi devam ettiriyor.

Anne: Baktık mı? Gel bir de şurup içirelim, Yüksel. (Çantadan şurup çıkarıyor.)

Çocuk: ... (Şuruba bakıyor.)

Anne: Bak kaşığımız da var. Şurup içirelim mi? (Kaşık çıkarıyor.)

Çocuk: ... (Şuruba bakıyor.)

Anne: Koyalım. (Kaşığa şurup koyuyor.)

Çocuk: ... (Kaşığa bakıyor.) (*Annesini izliyor.*)

Anne: Hadi verelim. Gördün mü? (Bebeğe şurup veriyor.)

Çocuk: ... (Şurup şişesine uzanıyor.)

Anne: Al bir de sen ver. (Kaşığı uzatıyor.)

Çocuk: ... (Bir elinde şurup şişesini tutuyor. Annesinden kaşığı alıyor.)

Çocuk: ... (Şurubu kaşığa koyuyor.) (*Anne çocuğun şurubu kaşığa koyabilmesi için kaşığı tutuyor.*)

Anne: Hadi bakalım doldur, evet. Hadi ver kaşığı, ver ver ver.

Çocuk: ... (Kaşıkla bebeğe şurup veriyor.)

*Örnekte, anne çantadan şurup çıkarıyor, kaşığa koyuyor ve bebeğe şurup içiriyor. Bu sırada çocuk anneyi izliyor. Sonra anne çocuğun şurup şişesini almasına fırsat veriyor, kaşığı da çocuğa veriyor. Böylece anne "sen de yap" diyerek çocuğa oyunda sıra veriyor. Çocuk da annesinin yaptığının aynısını yaparak annesini taklit ediyor. Anne önce oyunda çocuğa rol model oluşturuyor, sonra çocuğun da yapmasına fırsat sağlayarak oyunda sıra veriyor. Annenin sıralı oyun oluşturması ortak ilgiyi devam ettiriyor.*

### **Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar**

Bu eğitimde annenin etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının neredeyse yok olduğu görülmüştür. Annenin bu eğitimde çocukla ortak ilgiyi sağlamadığı görülmüştür.

### **İlgisini Takip Etmemek**

Bu eğitimde annenin sadece bir kere çocuğun ilgisini takip etmediği görülmüştür.

Örnek 21 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 12:02 ve 12:22 dakikalar arası), *Bağlam*. Doktor oyununda, anne ile çocuk bebeğin karnını steteskopla dinliyorlar, sonra kulağına bakıyorlar, ateş ölçerle ateşini ölçüyorlar ve şurup içiriyorlar. Bu oyunlardan sonra, anne kutudan başka oyuncak arıyor. Öğretmen, kutuda bir telefon olduğunu söylüyor. Anne de telefonu çıkarıyor. Anne: Yüksel. Bebeğimizi önce bir uyutalım da ondan sonra. Hasta ya artık iyileşsin. Şuruya koyalım. Evet, muayene ettik bebeğimizi. (Önce telefonu çıkarıyor sonra vazgeçiyor. Masadaki oyuncakları düzenliyor.)

Anne: Bebek gidiyor, hadi bay bay, Yüksel.

Çocuk: ... (Masanın üstüne çıkıyor.)

Anne: Yüksel, bak. (Bebeği gösteriyor.)

Çocuk: ... (İğneyi alıyor.)

Anne: Bay bay.

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Parmağıyla şurup şişesini gösteriyor.)

Anne: Bunu mu istiyorsun? Al, ne yapacaksın? (Şurup şişesini veriyor.)

*Anne bebekle oynuyor, çocuk masanın üstüne çıkıyor ve iğneyi alıyor. Anne çocuğun ilgisini takip etmiyor ve hala bebekle ilgileniyor. Fakat hemen sonra anne çocuğun ilgisini takip etmeye başlıyor. Çocuk şurup şişesini gösteriyor, anne çocuğa şurup şişesini veriyor. Burada anne önce çocuğun ilgisini takip etmiyor ama kısa bir süre sonra çocuğun ilgisini tekrar izlemeye başlıyor.*

### **Kontrollü Davranmak**

Annenin bu eğitimde iki defa kontrollü davrandığı görülmüştür.

Örnek 22 (Altıncı aile eğitimi videoteyp kaydı, 10:39 ve 10:58 dakikalar arası),

*Bağlam.* Anne ile çocuk doktor oyununda, bebeğe şurup veriyorlar. Sonra anne çantadan çubuk çıkarıyor. Çocuk bu sırada ateş ölçerle meşgul oluyor. Sonra çubukla da ilgilenmeye başlıyor.

Çocuk: ... (Ateş ölçeri bebeğin koltuk altına koyuyor. Sonra çubuğu alıyor.)

Anne: Hadi onunla da ağzına bakalım.

Çocuk: ... (Çubuğu bebeğin karnına tutuyor.)

Anne: Ağzına. Aaaaa, Yüksel. (Çocuğun elinden tutup bebeğin ağzına tutturuyor.)

Çocuk: ... (Elini çekiyor.)

Anne: Aaaa. (Çocuğun elini bırakmıyor.) (*Anne ısrar ediyor.*)

Anne: Hadi sen yap bakıyım. (Çocuğun ağzına bakıyor.)

Çocuk: ... (Önce istemiyor. Sonra gülüyor.)

Anne: Aç, aaa. Al. (Çocuğun ağzına bakıyor, sonra çubuğu çocuğa veriyor.)

Çocuk: ... (Çubukla bebeğin ağzına bakıyor.) (*Annesini taklit ediyor.*)

*Çocuk burada çubukla bebeğin karnına bakınca anne bebeğin ağzına bakalım diye düzeltiyor. Sonra çocuğun elinden tutup yaptırmaya çalışıyor. Çocuk elinin*

*tutulmasından hoşlanmıyor, elini çekiyor ama anne çocuğun elini bırakmıyor. Çocuğa yaptırmak için ısrar ediyor. Anne bu davranışıyla çocuğa kontrollü davranıyor. Sonrasında, anne çocuğun elini bırakıyor. Ardından çocuğun kendisinin yapması için çocuğa sıra veriyor.*

### **Altıncı Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Altıncı aile eğitimi yapıldıktan yaklaşık iki saat sonra aile eğitimi uzmanı eğitimi değerlendirmiştir. Annenin oyun davranışlarının eskiye göre daha iyi olduğu, çocuğun ilgisini rahatlıkla takip edebildiği, daha çok ortak ilgiyi başlattığı ve devam ettirdiği görülmüştür. Bunun yanında annenin oyunları zenginleştirmeye başladığı ve oyunda önce kendisi yapıp çocuğa model olduğu, sonra çocuğun yapmasını bekleyerek oyunda sıra oluşturduğu dikkat çekmiştir. Dolayısıyla annenin etkileşimi destekleyen davranışları artık daha iyi anladığı ve bu davranışları geliştirmeye başladığı görülmüştür. Bu sebeple bundan sonraki eğitimde anneye oyunlarda sesleri daha çok kullanması, bu sesleri tekrarlı kullanması, bunları yaparken “dinle” diyerek kulağını göstermesinin anlatılması önerilmiştir. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde hayvan sesleriyle oynanan dinleme oyununda öğretmenin önerilen ve planlanan şekilde oynamakta zorlandığı görülmüştür. Öğretmenin bu oyunları geliştirmesi için, ses taklidi yapmadan önce çocuğun hazır olmasını beklemesi, eli ile kulağı göstererek dinlemeye dikkat çekmesi, vermeyi planladığı sesleri birkaç kez tekrar etmesi, oyunlarda daha büyük hareketlerden oluşan oyunlar oluşturması (çocuğun aynı zamanda görsel ipucu almasını sağlama amacıyla), oyunlar arasına şarkı eklemesi, oyunu çeşitlendirerek zenginleştirmesi, daha kurallı ve amaçları yerine getirecek şekilde oynaması gerektiği anlatılmıştır. Ayrıca bir sonraki eğitimde anne-çocuk etkileşiminden önce, anneye her oyunda sesleri kullanması ve tekrarlı kullanması, “dinle” diyerek dinlemeye dikkat çekmesi konusunda ipucu vermesi önerilmiştir (Günlük 33). Tablo 13’te, altıncı aile eğitimi sonrası gelişen eylem planı yer almaktadır.

| <b>Altıncı Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>  |  |
|--|--|
| <b>Anne için</b>   | <b>Öğretmen için</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oyuncakların seslerini daha çok vermesi.</li> <li>• Sık sık ses tekrarları yapması.</li> <li>• Bunları yaparken “dinle” diyerek görsel ipucu kullanması.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinleme oyununda önce “bekle” sonra “dinle”yi kullanması.</li> <li>• Ses tekrarlarını yapması</li> <li>• Oyunları daha büyük hareketlerle oynaması.</li> <li>• Oyunların arasına şarkı eklemesi.</li> <li>• Daha kurallı ve eğitim amaçlarını yerine getirecek şekilde oynaması.</li> <li>• Annenin oyunundan önce, anneye sesleri kullanması, “dinle” yi kullanması, ses tekrarları yapması için ipucu vermesi.</li> </ul> |

Tablo 13: Altıncı Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### **Yedinci Aile Eğitimi**

12.06.2015 tarihinde yedinci aile eğitimi yapılmıştır. Bu eğitim için de çocuk masasında hazırlık yapılmıştır. Bu eğitimde anne-çocuk etkileşimi için mutfak malzemeleriyle oyun hamuru hazırlanmıştır. Altıncı aile eğitiminde yapılan hayvanların seslerini dinleme oyununda amaçlar tam olarak yerine getirilemediği için bu eğitim içinde farklı hayvanlar seçilerek yine hayvanların seslerini dinleme oyunu hazırlanmıştır. Bu oyundan sonra, kedi konulu sıralı resimlere bakma oyunu, kuzu kolajlama, dinleme aktivitesi olarak da “bir küçük kuzu” şarkısı ve hayvanlarla ritim oyunu planlanmıştır. Annenin eğitime biraz geç gelmesi, çocuğun o gün çok hareketli olması ve oyunları daha uzun süreli oynamaya başlaması nedeniyle kedi konulu sıralı resimlere bakma oyunu oynanmamıştır (Yedinci aile eğitimi genel döküm).

### **Yedinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Eğitim başladığında, öğretmen rutin bir şekilde çocuktaki değişiklikleri sormuştur. Anne çocuğun seslere verdiği tepkilerinde değişiklik olmadığını ama ürettiği seslerinin arttığını, oyun oynarken “aa” ve “uu” seslerini kendiliğinden çıkardığını anlatmıştır.

Anne-çocuk etkileşiminden önce, öğretmen eylem planında olduğu gibi anneye oyuncakların seslerini kullanmasını, bu sesleri tekrarlı kullanmasını ve “dinle” diyerek görsel ipucu vermesini tavsiye etmiştir. Fakat annenin oyununda sesleri kullanmadığı, “dinle” diyerek görsel ipucunu hiç kullanmadığı görülmüştür. Aslında annenin zaman zaman oyuncakların seslerini verdiği, dinlemeye dikkat çektiği önceki eğitimlerde görülmüştür. Bu eğitimde, ipucu verilmesine rağmen hiç kullanmamasını öğretmen oyuncakların özelliğine bağlamıştır. Anne mutfak malzemeleri ve oyun hamuruyla oynarken oyunlarda verebileceği sesleri bulamamıştır. Öğretmen de anne-çocuk etkileşimini değerlendirirken, anneyle çocuğun oyunundan somut örneklerle seslere ve nasıl kullanacağına dair örnekler sunmuştur. Çocuk oyunlar sırasında kendiliğinden seslerini kullanmıştır. Anneye bu sesleri taklit etmesi önerilmiştir. Son eğitimlerde azalan annenin kontrollü davranışının bu eğitimde tekrar ortaya çıktığı görülmüştür. Anneye kontrollü davranışın, çocuğun oyununu kısıtladığı, onunla olan etkileşimini bozduğu açıklanmıştır. Anne de bunu bildiğini fakat farkında olmadan yaptığını açıklamıştır. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde, öğretmen hayvan sesleriyle dinleme oyununu planladığı gibi yürütememiştir. Öğretmenin oyunu kontrol etmekte ve amaçlarını yerine getirmekte zorlandığı görülmüştür (Günlük 40).

Annenin oyunda çocuğun ilgisini takip ettiği, çocuğun oynamasını bekleyerek oyuna fırsat verdiği görülmüştür. Fakat annenin çocuğun oynamasını beklerken katılımında bulunmadığı, önceki eğitimde görüldüğü gibi oyunu genişletmeye çalışmadığı, çocuğun oyununa eşlik etmediği ve çocuğun meşguliyetini konuşmadığı görülmüştür. Bu sebeple, aile eğitimi uzmanı bu durumlarda çocuk ne yapıyorsa annenin onu taklit etmesini, bu durumda çocuğun ona katılım göstereceğini ve onu taklit edeceğini anlatmıştır. Annenin geri dönen kontrollü davranışı için de annelerin eğitimler sırasında belli becerileri öğrenseler de sonrasında untabildiklerini, bıraktıkları davranışları tekrar yapmaya başladıklarını, bu sebeple ilk çocukluk çağında aile eğitiminin devamlılığının önemli olduğunu anlatmıştır. Dolayısıyla anneye tekrar hatırlatmak yeterli görülmektedir. Çocuğun eğitim sırasında çok hareketli olması ve oyunlar sırasında ısrarlı olması, iki yaş civarında çocukların genellikle hareketli olmasına bağlanmıştır. Böyle bir durumda, oyuna devam etmekte ısrar etmek yerine, çocuğun yaptığı oyunu başka bir oyuncakla taklit etmeyi ve taklit ederken de farklı bir oyun yaparak amaca uygun biçimde oyunu yönlendirmeyi tavsiye etmiştir. Bir sonraki

aile eğitiminde anne-çocuk etkileşimi için kedi konulu sıralama oyununun verilmesine, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi içinde tek kart resim destekli hayvan yıkama oyunu, ardından dolap veya kutu karıştırma oyunlarının oynanması tavsiye edilmiştir. (Günlük 42). Yedinci aile eğitimi sonrası gelişen eylem planı Tablo 14’te verilmiştir.

| <b>Yedinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı</b>   |   |
|---|---|
| <b>Anne için</b>  | <b>Öğretmen için</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun yaptığı oyunu başka oyuncakla taklit etmesi.</li> <li>• Kontrollü davranışı bırakması.</li> <li>• Çocuğun üretimlerini taklit etmesi.</li> <li>• Ses tekrarlarını kullanması.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun yaptığı oyunu başka oyuncakla taklit etmesi.</li> <li>• Çocuğu taklit ederken yeni bir fikirle oyunu genişletmesi.</li> <li>• Anne-çocuk etkileşimi için kedi konulu sıralama bakma oyununun hazırlanması.</li> <li>• Diğer oyunlar için tek kart destekli hayvan yıkama oyunu ve dolap veya çanta karıştırma oyunlarının hazırlanması.</li> </ul> |

Tablo 14: Yedinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### **Sekizinci Aile Eğitimi**

09.07.2015 tarihinde sekizinci aile eğitimi yapılmıştır. Bu eğitimde masada oynamak üzere planlanmıştır. Anne-çocuk etkileşimi için kedi konulu sıralı resim bakma oyunu, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi için de tek kart resim destekli ördek yıkama oyunu ve okul çantası karıştırma oyunu planlanmıştır. Dinleme aktivitesi olarak da davulla ritim tutarak bebek oynatma, oyuncak hayvan oynatma planlanmıştır. Sekizinci aile eğitiminde çocuğun çok hareketli olduğu gözlenmiştir. Çocuk odanın içinde sürekli bağımsız gezmek istemiştir. Anne ve öğretmen çocuğu masaya oturtmakta ve oyunları devam ettirmekte zorlanmıştır. Bu sebeple, anne-çocuk etkileşimi için öğretmen yedek oyun olarak hazırladığı sürpriz kutuları vermiştir. Anne ile çocuk bu oyunu bir süre oynamıştır. Sonrasında çocuk yine sıkılınca bu oyunu bırakıp anne-çocuk-öğretmen etkileşimi için okul çantası oyunu ile devam edilmiştir. Bu oyunun ardından anne

çocukla kedi konulu sıralama bakma oyununu tekrar oynamayı denemiştir ama çocuğun ilgisini çekmeyince öğretmen tek kart resim destekli ördek yıkama oyununu vermiştir. Anne ile çocuk bu oyunu da bir süre oynamıştır (Sekizinci aile eğitimi genel döküm). Dolayısıyla on dakikalık anne-çocuk etkileşimi bölümüne tümevarım analizinin sağlanabilmesi için sürpriz kutularla oyundan dört dakika, ördek yıkama oyunundan da altı dakika alınarak anne-çocuk etkileşiminin analizi yapılmıştır. Sonuç olarak yine on dakikalık anne-çocuk etkileşimi olmuştur, içeriğinde de iki farklı oyun oynanmıştır. Tablo 15’te sekizinci aile eğitimi tümevarım analizinden elde edilen annenin etkileşim davranışları ve bu davranışların sıklığı verilmiştir.

| <b>Sekizinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları</b> |                         |   |                         |
|---|-------------------------|---|-------------------------|
| <b>Etkileşimi Destekleyen Davranışlar</b>                       | <b>Davranış sıklığı</b> | <b>Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar</b> | <b>Davranış sıklığı</b> |
| • İlgisini takip etmek.   | 73                      | • İlgisini takip etmemek.                       | 0                       |
| • Ortak ilgi kurmak.  | 80                      | • Ortak ilgiyi sağlayamamak.                    | 0                       |
|   |                         | • Kontrollü davranmak.                          | 0                       |

Tablo 15: Sekizinci Aile Eğitiminde Annenin Etkileşim Davranışları

### **Etkileşimi Destekleyen Davranışlar**

Annenin bu eğitimde etkileşimi destekleyen davranışlarının nicelik olarak tekrar arttığı görülmektedir. Çocuk bu eğitimde çoğunlukla odanın içinde gezse de, masaya oturmak istemese de, anne-çocuk etkileşiminin sağlandığı süre içinde etkileşimin niteliğinde olumlu yönde değişiklikler görülmüştür. Çünkü etkileşimin sağlandığı sürelerde anne ile çocuğun hiç bir anlaşmazlık veya uyumsuzluk yaşamadıkları, ek olarak oyun oynarken birlikte eğlendikleri, keyif aldıkları görülmüştür. Annenin çocuğun ilgisini takip ettiği gibi, çocuğun da annenin ilgisini takip ettiği, bazı durumlarda annenin çocuğu taklit ettiği, çocuğun da anneyi taklit ettiği görülmüştür. Annenin çıkardığı seslere benzer sesler çıkararak çocuğun ses taklitleri yapmaya çalıştığı görülmüştür.



### İlgisini Takip Etmek

Anne bu eğitimde çocuğun ilgisini takip etme davranışını yetmiş üç defa göstermiştir. Aynı zamanda yeni bir oyuncak çıkardığında, yeni bir oyun yaptığında annenin çocuğun kendisini ve oyunu takip edip etmediğini kontrol ettiği, buna göre oyuna devam ettiği görülmüştür. Annenin çocuğun ilgisini takip ederken dördüncü, altıncı aile eğitimlerinde görüldüğü gibi bu eğitimde de çocuğa karşı duyarlı davranışlar gösterdiği görülmüştür. Çocuğun hareketlerinden ne yapmak istediğini anladığı, sesletimlerini “evet” diyerek onayladığı, çocuğun çıkardığı seslere anlam vererek buna uygun sesler çıkardığı görülmüştür.

Örnek 23 (Sekizinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 39:36 ve 40:00 dakikalar arası),

*Bağlam.* Tek kart resim destekli ördek yıkama oyununda anne ile çocuk ördeği yıkıyorlar ve etkileşim devam ediyor.

Anne: Bak Yüksel, geliyor ördek vak vak vak vak. Ayy. (Ördeği çocuğa doğru yüzdürüyor.)

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Ördeği alıyor, yüzdürüyor. Annesinden sonra sesler çıkarıyor.) (*Ritmik sesler çıkarıyor, annesinden sonra “vak vak” diye taklit ediyor olabilir.*)

Anne: Vak vak vak.

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Ördeği yüzdürmeye devam ediyor.) (*Annesini benzer şekilde sesleriyle taklit ediyor.*)

Anne: Vak vak, çok güzel evet.

Çocuk: ... (Ördeği eline alıyor bakıyor.)

Anne: ... (Suyu karıştırıyor.)

Çocuk: ... (Suyu karıştırıyor.)

Anne: Ayy şıpır şıpır şıpır evet, çok güzel değil mi? (*Suyla oynuyor.*)

Çocuk: ... (*Suyla oynuyor.*)

Anne: Nerede ördeğimiz? Getir ördeğimizi, bak. (Ördeği alıyor, yüzdürüyor.)

Çocuk: ... (Ördeği alıyor, yukarı kaldırıyor bakıyor.)

*Anne ördekle oynarken ördeğin sesini veriyor, sonrasında çocuk ritmik sesler çıkarıyor. Anne çocuğun ilgisini takip ediyor ve çocuğun seslerini “vak vak” diyerek*

*taklit ediyor. Sonra anne suyu eliyle karıştırıyor, ardından çocuk aynısını yaparak annesini taklit ediyor. Anne yine çocuğun ilgisini takip ediyor, bunun üzerine yorum yapıyor ve tekrar suyla oynuyor. Sonra çocuk yine sıra alıyor ve annesini taklit ediyor. Anne çocuğun ilgisini takip ediyor, oyuncakların sesini veriyor, çocuğun üretimlerini taklit ediyor, ardından çocuk da hem sözel hem de davranış olarak sıra alıyor ve taklit ediyor. Annenin çocuğun seslerini ve oyunlarını taklit etmesi, çocuğun ilgisini takip ettiğini gösteriyor.*

### **Ortak ilgi kurmak**

Annenin çocukla seksen defa ortak ilgiyi sağladığı görülmüştür. Burada dikkat çeken, annenin çocukla ortak ilgiyi hiç kaçırmadan devam ettirmesidir. Anne çocukla ortak ilgiyi sürekli korumuştur, yeni bir oyuncak çıkardığında çocuğun ilgisini oyunağa çekerek ortak ilgiyi devam ettirebilmiştir. Anne yaptıkları işler sırasında konuşarak anlamlı dil sağlamıştır. Altıncı aile eğitiminde de görüldüğü gibi anne bu eğitimde de bir defa çocuğun oyununu genişletme davranışı göstermiştir. Bunun dışında bu eğitimde annenin oyunlarda seslere dikkat çekmesi, oyuncakların sesini kullanması, bunları yaparken “dinle” diyerek çocuğunu dinlemeye teşvik ettiği görülmüştür.

Örnek 24 (Sekizinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 37:06 ile 37:40 dakikalar arası),

*Bağlam.* Tek kart resim destekli ördek yıkama oyununda, anne önce tek kart resimden ördek yıkayan kızı gösteriyor. Resimdeki gibi yıkamak için, içinde su olan sürahiyi alıyor.

Anne: Yüksel bak suyumuz, ayy, bakıyım ben bir bak. Dinle. (Sürahiyi getiriyor. Suyu kovaya döküyor.)

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Annesine bakıyor.)

Anne: Şıpır şıpır şıpır, ayy sıcakmış Yüksel. (Diğer eliyle suya bakıyor.)

Çocuk: ... (Tek kart resime bakıyor.)

Anne: Getir ellerini. Bak sıcak. (Çocuğun elini kovaya koyuyor, üstüne su döküyor.)

Çocuk: ... (Önce suyla oynuyor sonra elini çekiyor.)

Anne: Ay sıcakmış Yüksel. Bak, şır şır şır. (Sürahide kalan suyu döküyor.)

Çocuk: ... (Suya bakıyor, sonra çevresine bakıyor.)

Anne: Yüksel, ayy, gördün mü? (Suya dokunuyor.) (*Suyla oyun yapıyor.*)

Çocuk: ... (Suya bakıyor, annesine bakıyor, sonra annesinin yaptığını yapıyor.) (*Suyla oynuyor.*)

Anne: Yüksel, bak burada soğuk suyumuz var. (Soğuk su sürahisini çıkarıyor.)

Çocuk: ... (Sürahiye bakıyor uzanıyor.) (*Suya dokunmak istiyor.*)

Anne: Bak, ayy çok güzel elle. (Çocuğa uzatıyor.)

Çocuk: ... (Suya bakıyor, sonra sürahiyi itiyor.) (Suyu kovaya dökmek istiyor.)

*Örnekte görüldüğü gibi anne çocukla ortak ilgi içinde ve suyu kovaya dökerken "dinle" diyerek hem görsel ipucu sağlıyor hem de çocuğun dinlemesi gerektiğine dikkat çekiyor. Sonrasında suyu dökerken suyun sesini "şıpır şıpır" diye veriyor. Anne burada oyun sırasında çocuğa oyuncakların seslerini sağlıyor, "dinle" diyerek de dinlemeye dikkat çekiyor, yapılan işler hakkında konuşuyor, çocuğun ilgisini takip ediyor. Anne bunları yaparak çocukla ortak ilgiyi devam ettiriyor.*

Altıncı aile eğitiminde annenin çocukla sıra almayı düzenlediği görülmüştür. Bu eğitimde de annenin çocuğun oyununu taklit ederek hem sıra almayı düzenlediği hem de oyunu ilerlettiği görülmüştür.

Örnek 25 (Sekizinci aile eğitimi videoteyp kaydı, 37:36 ile 37:49 dakikalar arası),

*Bağlam.* Ördek yıkama oyununda, anne önce sıcak su sürahisinden kovaya su döküyor. Sıcak suyla bir süre oynuyorlar. Sonra anne soğuk su sürahisini çıkarıyor.

Anne: Yüksel, bak burada soğuk suyumuz var. (Soğuk su sürahisini çıkarıyor.)

Çocuk: Sürahiye bakıyor uzanıyor.

Anne: Bak, ayy çok güzel elle. (Çocuğa uzatıyor.)

Çocuk: Suya bakıyor, sonra sürahiyi itiyor. (*Suyu dökmek istiyor.*)

Anne: Dökelim mi, hadi? Şır şır şır oooh, yeter. (Suyu kovaya döküyor.)

Çocuk: Sesler (*anlamsız*) çıkarıyor. (Annesi suyu dökerken suyu izliyor ve aynı anda dudaklarını açıp kapatarak sesler çıkarıyor. Sonra suya ellerini koyuyor, suya vuruyor) (*Çocuk suyla oynuyor.*)

Anne: Ayyy çok güzel oldu suyumuz. (Suyla oynuyor.) (*Çocuğun oyununun aynısını yapıyor.*)

Çocuk: Gülüyor.



Çocuk: ... (Kepçeyi kutunun üstüne çıkarıyor. Tekrar kutuya koyuyor.) (*Kutuyu garaj gibi kullanıyor.*)

Anne: Koy. (Çocuğu izliyor.)

Çocuk: Üüüüüü. Üüüüüü. Üüüüüü. (Kepçeyi sürüyor.) (*“Düt” sesine benzer sesler çıkarıyor.*)

Anne: Hımm çok güzel. Hadi düüüt.

*Anne çocuk arabayla oynarken “düüüt” diyerek oyuncağın sesini veriyor. Bir süre sonra çocuk araba sürerken anlamsız sesler çıkarmaya başlıyor ve “düüüt” sesine benzer sesler çıkarıyor. Anne hemen çocuğu “düüüt” diyerek sözel olarak taklit ediyor. Sonra çocuk kepçeyle oynamaya başlıyor ve anne yine “düüüt” sesini veriyor. Önce çocuk ses çıkarmıyor ama sonra kepçeyle oynarken kendiliğinden “üüü” sesi çıkarmaya başlıyor. Bu ses “düt” sesine daha çok benziyor. Anne hemen “düüüt” diyerek sözlü olarak çocuğu taklit ediyor. Burada görüldüğü gibi bazen anne çocuğu taklit ediyor, bazen çocuk anneyi taklit ediyor.*

### **Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar**

Anne bu eğitimde çocuğun ilgisini takip etmemek, çocukla ortak ilgiyi sağlayamamak ve kontrollü davranmak gibi etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar göstermemiştir.

### **Sekizinci Aile Eğitiminin Değerlendirilmesi**

Sekizinci aile eğitimi 30.07.2015 tarihinde değerlendirilmiştir. Seans süresince çocuğun odanın içinde gezdiği, dolapların içine girdiği ve kamerayla ilgilendiği görülmüştür.

Aile eğitimi uzmanı çocukların iki yaş civarında çok hareketli olabildiğini anlatmıştır.

Çocuk her ne kadar odanın içinde gezse de, masaya oturmamak için dirense de anne ile öğretmenin çocukla ortak bir konu yakaladıklarında etkileşimin yolunda olduğunu belirtmiştir.

Bir önceki aile eğitiminin değerlendirilmesinde, uzman hem annenin hem de öğretmenin çocuğun oyunlarını taklit etmesini önermiştir.

Bu eğitimde anne-çocuk etkileşimi başlamadan önce, öğretmenin anneye oyun sırasında seslere dikkat çekmesini ve çocuğun oyunlarını başka oyuncakla taklit edebileceğini önerdiği görülmüştür.

Anne-çocuk etkileşimin sağlandığı oyunlarda annenin oyunlarda seslere dikkat çektiği, bunları yaparken “dinle” yi kullandığı ve çocuğun oyununu taklit ettiği görülmüştür.

Anne-çocuk etkileşimin sağlandığı oyunlarda annenin oyunlarda seslere dikkat çektiği, bunları yaparken “dinle” yi kullandığı ve çocuğun oyununu taklit ettiği görülmüştür.

Anne kendisine verilen önerileri hemen uygulamaya geçirebilmiştir. Ayrıca anne-

çocuk-öğretmen etkileşimlerinde annenin öğretmenden hemen ipucu aldığı ve oyunu ipucunu kullanarak devam ettirdiği de görülmüştür. Anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde öğretmenin de çocuğun hareketlerini taklit ettiği görülmüştür. Örneğin, çocuğun kâğıt mendil paketinden bir mendil çıkarıp masayı sildiği, ardından öğretmenin de başka bir mendille masayı sildiği, sonrasında annenin de oyunu taklit ettiği görülmüştür. Böylece bir önceki değerlendirmede ortaya çıkan eylem planlarının uygulamaya geçirildiği görülmüştür. Aile eğitimi uzmanı, bir sonraki eğitim için çocuğun evde oynadığı oyuncakları, annesiyle baktıkları kitapları okula isteyebileceklerini ve bu oyunlarla oynayabileceklerini önermiştir. Yırtma yapııştırma, kolaj oyunları ve kum oyununun oynanabileceğini anlatmıştır. Ayrıca çocuğun çok fazla hareketlendiği durumlarda kural koyulabileceğini, evde annesinin de kural koyabileceğini önermesini tavsiye etmiştir. Evde çocuğun yapabilecekleri konusunda annenin sorumluluk vermeye başlamasının önemli olduğunu anlatmıştır. Bunun için çocuğun kendi başına yemeğini yemeye başlayabileceği, oyuncaklarını toplamaya yardım edebileceği, abisi derslerini yaparken onun yanında karalama, boyama yapabileceklerini anlatmıştır. Çocuğun kural öğrenmesinin eğitimlerde de kurallara uymasını kolaylaştıracağını anlatmıştır (Günlük 46). Aile eğitimleri bir eğitim-öğretim yılına göre planlandığı için sekizinci aile eğitimi araştırmanın son aile eğitimi olmuştur. Ancak çocuk ve annesi merkezde aile eğitimlerine devam edeceği için bir sonraki eğitim de planlanmıştır. Ayrıca araştırmacı-öğretmen de aile eğitimci olarak yetiştirildiği için, bu aile eğitiminin değerlendirilmesinde aile eğitimi uzmanı yine ileriye yönelik öneriler vererek değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmeler sonunda ortaya çıkan eylem planı Tablo 16'da verilmiştir.

| Sekizinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı  |   |
|---|---|
| Anne için   | Öğretmen için   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evde kural koyması.</li> <li>• Küçük sorumluluklar vermesi.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuğun enerjisini harcayabileceği hareketli oyunlar planlaması.</li> <li>• Evden baktıkları kitapları veya oynadıkları oyuncakları istemesi.</li> <li>• Anneye evde kural koyması ve sorumluluk vermesi yönünde tavsiye vermesi.</li> </ul> |

Tablo 16: Sekizinci Aile Eğitimi Sonrası Gelişen Eylem Planı

### Anneyle Son Görüşme

09.07.2015 tarihinde sekizinci aile eğitiminden sonra anneyle son görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeyle, annenin araştırma sürecindeki aile eğitimleri hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Görüşmeden elde edilen bulgulara göre, annenin aile eğitimlerini faydalı bulduğu, hem çocuğunun hem de kendisinin öğrendiğini düşündüğü görülmüştür. Anne, çocuğunun nasıl öğrendiğini, çocuğuna nasıl öğreteceğini ve onunla nasıl çalışması gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir. Aile eğitimleriyle yeni bilgiler edindiğini ve aile eğitimlerinden önce çocuğun işitme kaybını kabullenmediğini anlatmıştır. Anne, çocuğuyla iletişimsel olarak daha iyi anlaştığını, oyunlar oynayarak daha kaliteli zaman geçirdiğini düşünmektedir. “... en azından mesela oynamaya fırsat verdim Yüksel’e. ... onun ... ilgi gösterdiği şeyleri, önceden ben sadece kendi yapmak istediğim oyuna odaklandığım için başka şeylerle uğraştığında hemen elinden alıyordum. Ona fırsat vermeye başladım. Yani onun oynadığı oyunun üzerine biraz daha oynuyoruz, sonra benimkiyle oynuyoruz. Tekerleme öğrendim.” sözleriyle anne, çocuğuna oyunlarda fırsat vermeyi, ilgisini takip etmeyi, çocuğunun oyununa katılmayı öğrendiğini ve tekerlemeler öğrendiğini anlatmıştır (Anneyle son görüşme, 2:21 ile 2:45 dakikalar arası). Bu becerileri kazanmasıyla günlük yaşantılarının nasıl değiştiği sorulduğunda anne, “Zamanımızı çok değiştirdi. ... çünkü önceden sadece televizyon ... yemek falan. Şimdi birlikte zaman geçiriyoruz, zamanımızı çok değiştirdi. ... mesela, Yüksel’le güzel

*diyalog kurabildiğimiz için gezebiliyoruz, gezmeden tat alabiliyoruz. Çünkü Yüksel kızdığım şeyleri, yapmasına izin verdiğim şeyleri artık çok iyi anlıyor benimle beraber.”* cevabını vermiştir (Anneyle son görüşme, 2:57 ile 3:20 dakikalar arası). Annenin bu sözlerinden, çocuğuyla daha çok zaman geçirdiği ve aralarında daha uyumlu bir etkileşim olduğu anlaşılmaktadır. Evde oynadıkları oyunlar sorulduğunda anne, *“Mesela bebek yıkadık işte sulu oyunları çok seviyorlar çünkü. Araba çok sevdikleri için biz genelde araba ... yıkadık. Ondan sonra ... mutfak gereçleri var onlarla birlikte yemek yaptık işte. Oyun hamuruyla çok oynadık. Kalıptan köpek ... yaptık birbirimize, koşturduk, havladık ... ”* şeklinde cevap vermiştir (Anneyle son görüşme, 3:47 ile 4:9 dakikalar arası). Bu sözler, aile eğitimlerinde gördüğü oyunları annenin evde Yüksel ve abisiyle birlikte oynadıkları izlenimini vermiştir. Anneye bu oyunları oynarken en çok neye dikkat ettiği sorulduğunda *“... bunları yaparken ... ilk başlarda sesi çok vurgulamıyordum açıkçası. ... geçen aile eğitiminden sonra ... sürekli bütün her şeyin sesini çıkarmaya başladım söylemesi için, duyması için.”* şeklinde cevap vermiştir (Anneyle son görüşme, 4:15 ile 4:35 dakikalar arası). Annenin sözlerinden de anlaşıldığı gibi, oyunlar sırasında anne en çok oyuncakların sesine dikkat çekmeye çalıştığını belirtmiştir. Koklear implanttan sonra çocuktaki değişikliklere dair annenin gözlemleri ise, çocuğun daha çok ses çıkarması, annesi konuşurken onun yüzüne bakması ve sesli oyuncaklarla oynarken daha keyif alması şeklindedir.

Buraya kadar aile eğitimlerinin içeriği, aile eğitimlerinin değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan eylem planları, tümevarım analizlerinden ve anneyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Tablo 17’de araştırma sürecinde ikinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde görülen annenin etkileşimi destekleyen davranışlarının sıklığı yan yana verilmiştir. Tablo 18’de de annenin etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının sıklığı verilmiştir.



| <b>Annenin Etkileşimi Destekleyen Davranışları</b> |                            |                              |                             |                               |
|--|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
|  | <b>İkinci Aile Eğitimi</b> | <b>Dördüncü Aile Eğitimi</b> | <b>Altıncı Aile Eğitimi</b> | <b>Sekizinci Aile Eğitimi</b> |
| <b>Çocuğun ilgisini takip etmek</b>                | 25                         | 45                           | 54                          | 73                            |
| <b>Çocukla ortak ilgi kurmak</b>                   | 18                         | 89                           | 77                          | 80                            |

Tablo 17: Annenin Etkileşimi Destekleyen Davranışları

| <b>Annenin Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışları</b> |                            |                              |                             |                               |
|--|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
|  | <b>İkinci Aile Eğitimi</b> | <b>Dördüncü Aile Eğitimi</b> | <b>Altıncı Aile Eğitimi</b> | <b>Sekizinci Aile Eğitimi</b> |
| <b>Çocuğun ilgisini takip etmemek</b>                    | 28                         | 7                            | 1                           | 0                             |
| <b>Çocukla ortak ilgiyi sağlayamamak</b>                 | 34                         | 7                            | 0                           | 0                             |
| <b>Kontrollü davranmak</b>                               | 36                         | 10                           | 2                           | 0                             |

Tablo 18: Annenin Etkileşimi Olumsuz Etkileyen Davranışları

Tablo 17 ve 18'den de anlaşıldığı gibi, aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşimi destekleyen davranışlarının gidererek arttığı, etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının da giderek azaldığı görülmüştür.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları, alan yazınla ilişkilendirilerek araştırma sorularından oluşan başlıklar altında tartışılmıştır. Ardından, araştırmanın sınırlılıkları ve gelişen önerilere yer verilmiştir.

#### Tartışma

Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleşen bu araştırmadan elde edilen bulguları, araştırmanın doğası gereği katılımcıların demografik özellikleri ve uygulama biçimi gibi değişkenler açısından neden-sonuç ilişkisi içinde tartışmak ve tüm işitme kayıplı çocuğu olan işiten annelere genellemek uygun değildir (Mills, 2003).

Fakat eylem araştırması modeli sistematik ve döngüsel özellikte olmasıyla, işitme kayıplı çocuğu olan işiten annenin etkileşim davranışlarında görülen problemlerin belirlenmesine, bu problemlerin çözümü için aile eğitimleri bağlamında eylem planları oluşturulmasına ve belirlenen problemlerin çözümüne yönelik uygulamalar yapılmasına olanak sağlamıştır. Dolayısıyla araştırmanın sorularına bulunan yanıtlar da bu bağlamda tartışılmıştır.

Bu araştırmada, çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Aile eğitimi bağlamında çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışları nasıl gerçekleşmiştir?
- 2) Aile eğitimleri süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- 3) Aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşim davranışlarında ne gibi değişiklikler gerçekleşmiştir?

Araştırmanın bulguları, bu sorulardan oluşan başlıklar altında tartışılmıştır.

#### **Aile Eğitimi Bağlamında Çok İleri Dereceli İşitme Kayıplı Çocuğu Olan İşiten Bir Annenin Etkileşim Davranışları Nasıl Gerçekleşmiştir?**

İkinci aile eğitiminin temsili videoteyp kayıtlarından elde edilen bulgularda, annenin oyunları çocuğa uygun biçimde oynadığı, oynarken yaptığı işi anlattığı, konuşmasında

da çocuğa yöneltilen dilin özelliklerini kullandığı görülmüştür. Çocuğa yöneltilen dil anne-çocuk etkileşimini destekleyen temel özelliklerden bir tanesidir (Cole, 1992; Ferguson, 1964; Gallaway ve Woll, 1994; Hess ve Shipman, 1965; Uzuner, 2003a). Daha yüksek ses perdesinde olması, farklı tonlamalarla çeşitlenmesi, daha yavaş ve daha çok ritmik kelimelerin kullanılması çocuğa yöneltilen dilin ses özelliklerini oluşturmaktadır. Bu dilin daha kısa ve basit cümlelerle anlamca daha sade olduğu, annelerin dili çocuğun gelişimine ve dil düzeyine uygun düzenlediği anlatılmaktadır (Cole, 1992; Hess ve Shipman, 1965). Araştırmadaki annenin konuşmalarına çocuğa yöneltilen dil açısından bakıldığında, annenin çocuğun yaşına uygun biçimde daha kısa ve basit cümlelerden oluşan bir dil kullandığı görülmüştür. Konuşmaların içeriğini oyunlara göre düzenlediği, oyuna göre ve çocuğun dikkatini çekmek amaçlı ses perdesinde değişiklikler yaptığı ve duruma göre farklı tonlamalar kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte annenin sıklıkla ortak ilgiyi sağlayamadığı ve ortak ilginin olmadığı zamanlarda da bu konuşmaları devam ettirdiği görülmüştür. Fakat alan yazın, erken dönem dil gelişiminin ortak ilginin sağlandığı bağlamlarda oluşabildiğini göstermektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992). Dolayısıyla annenin oyunlar hakkında konuşması, konuşmalarında çocuğa yöneltilen dilin özelliklerini kullanması ilk bakıldığında her şeyi yolunda gibi gösterse de, annenin çocukla ortak ilgi içinde olmadan bu konuşmaları devam ettirmesinin çocuk için bir anlam ifade etmediği söylenebilir.

İkinci aile eğitiminden elde edilen bulgular annenin etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının sayıca daha çok olduğunu göstermektedir. Annenin kontrollü davranışlarla çocuğa oyunda fırsat vermediği, çocuğun ilgisini takip etmediği ve çocukla ortak ilgiyi sıklıkla sağlayamadığı görülmüştür. Birinci ve ikinci aile eğitiminde anne-çocuk etkileşiminde en çok dikkat çeken davranış ise annenin kontrollü davranışı olmuştur.

Annenin etkileşimi olumsuz etkileyen bu davranışları, alan yazındaki işitme kayıplı çocuk-işiten anne ile işiten çocuk-işiten anne çiftleri arasında yapılan bir grup karşılaştırma araştırmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Daha önce de değinildiği gibi Brinich (1980), işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten çocuk annelerine göre daha yönlendirici olduklarını ve kontrollü davrandıklarını (maternal control) belirtmiştir. Brinich, bu araştırmasında, işiten annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla

(işitme kaybından kaynaklı) karşılıklı iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları zamanlarda kontrollü davranışa başvurduklarını, bu kontrollü davranışlarında çocukla etkileşimin bozulmadan devam etmesini engellediğini açıklamıştır. Benzer şekilde Gallaway ve Woll da (1994) dil öğrenmede güçlük çeken çocukların aktif bir şekilde sözel iletişimi devam ettiremediklerinde, annelerin daha yönlendirici ve kontrollü davranışlarla iletişimsel eylemler göstererek etkileşimi devam ettirdiklerini açıklamışlardır. Bununla birlikte annelerin dil öğrenme problemi olan çocuklarıyla etkileşimlerinde sözlü olarak kontrollü davranmalarının çocuğun dil gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu da tartışılmıştır (Gallaway ve Woll, 1994). Bu araştırmadaki annenin kontrollü davranışları ise sözel kontrolden ziyade davranışsal kontrol olarak görülmüştür. Annenin oyun sırasında, çocuğun elindeki oyuncacı aldığı, çocuğun uzandığı oyuncacı vermediği veya uzaklaştırdığı ve çocukla ortak ilgi içinde olmasa bile çocuğun elinden tutarak fiziksel müdahale yoluyla oyunu oynatmaya çalıştığı görülmüştür. Annenin öğretme çabası içinde olduğu ve alan yazında açıklandığı gibi annenin karşılıklı iletişimi devam ettirmek amacıyla kontrollü davranışa başvurduğu düşünülebilir. Fakat bu annenin kontrollü davranışlarının çocukla etkileşimi devam ettirmesini sağlamak yerine, çocukla olan etkileşimlerinin bozulmasına, ortak ilginin devam etmesine engel olduğu görülmüştür.

İşitme kayıplı çocuğu olan işiten annelerin etkileşimsel davranışlarının incelendiği ilk araştırmaların Goss ile Schlesinger ve Meadow tarafından yapıldığı görülmektedir (Gallaway ve Woll, 1994; Meadow-Orlans, 1997). Meadow-Orlans (1997), Goss'un yaptığı araştırmasında, işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten çocuk annelerine göre daha muhalif davranışlarda bulduklarını, çocuklarıyla daha çok anlaşmazlıklar yaşadıklarını ve etkileşimde daha çok gerginlik yaşadıklarını bulduğunu aktarmıştır. Benzer şekilde, Gallaway ve Woll (1994), Schlesinger ve Meadow'dan, bu annelerin daha az esnek ve daha az onaylayıcı olduklarını, daha çok öğretici oldukları ve daha kontrollü davranışlar gösterdiklerini aktarmışlardır. Wedell-Monning ve Lumley (1980), işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten annelere göre etkileşimde baskın ve yönlendirici olduklarını belirtmişlerdir. Nienhuys ve diğerleri de (1984), bu annelerin daha az soru sorduklarını, daha çok emir cümlesi kurduklarını ve çocuklarının üretimlerini daha az genişlettiklerini bildirmişlerdir.

İşitme kayıplı çocuk ile işiten annesi arasındaki etkileşimi inceleyen araştırma bulgularının bir grubu, yukarıdaki gibi bu annelerin olumsuz etkileşimler gösterdiklerini belirtirken, bir grubu da bu annelerin olumlu etkileşimler gösterdiklerini belirtmektedir. Wedell-Monning ve Lumley (1980), işitme kayıplı çocuk ile işiten çocuk annelerini karşılaştırdıkları araştırmalarının bir bulgusunda işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten annelerine göre daha duyarlı olduklarını bulmuşlardır. Lederberg ve Mobley (1990) araştırmalarında, iki grupta da anne-çocuk etkileşiminde anne davranışlarının (maternal behaviour) benzer şekilde olduğunu ve güvenli bağlanmanın anne ve çocuk davranışlarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanında, normal dil gelişimi ile anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın gelişmesi ve anne-çocuk ilişkisini devam ettirmenin arasında bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Brinich (1980), Wedell-Monning ve Lumley (1980), Lederberg ve Mobley (1990), Nienhuys ve diğerlerinin (1984) yaptıkları çalışmalar yöntem bakımından incelendiğinde, nicel araştırmalar oldukları görülmektedir. Bu araştırmalarda, anne-çocuk etkileşimlerinin doğal olmayan ortamlarda, tek bir bağlamda ve kısa süre içinde incelendiği görülmektedir. Bu sebeple elde edilen bulguların doğal olmayan ortamdan ve tek bir bağlamın sınırlılığında etkilenmiş olduğu düşünülebilir. Oysa ki, tek veya iki işitme kayıplı çocuk ve onların anneleri arasındaki etkileşimlerin nitel araştırma yöntemleriyle incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Örneğin, Coşkun, 1997; Plaphinger ve Kretschmer, 1991; Özyürek, 1997; Uzuner, 2000; Yılmaz, 2000). Bu araştırmalarda anne-çocuk etkileşimlerinin çeşitli bağlamlarda ve uzun dönemli olarak incelendiği görülmektedir. Plaphinger ve Kretschmer (1991), on üç ay gibi uzun bir sürede veri topladıkları araştırmalarında, işitme kayıplı bir çocuk ile annesi arasındaki etkileşimi çeşitli bağlamlarda incelemişlerdir. Bu etkileşimler sırasında, annenin sohbeti devam ettirmek için çeşitli stratejilere başvurduğu, bu stratejilerle çocukla arasında bilgi alışverişini sağlayarak olumlu etkileşim davranışları gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanında annenin, bilgi alışverişini sağlarken çocuğun konuyu değiştirmesine fırsat vermediğini gözlemlediklerini de açıklamışlardır. Plaphinger ve Kretschmer'in (1991) bu çalışmasına benzer ulusal düzeyde araştırmalarda yapılmıştır. Coşkun (1997), ebeveynlerin günlük rutinlerde işitme kayıplı çocuklarıyla sık sık oyunlara yer verdiklerini ve oyunlar sırasında annenin diğer bir çocuğu da oyuna kattığını belirtmiştir. Annenin oyunu başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak için çeşitli stratejiler kullandığı, çocuğun oyuna aktif katılımını

sağladığı ve oyun kurallarını öğrenmesini desteklediğini saptamıştır. Benzer bir çalışmada Özyürek (1997), tüm aile üyelerinin grup ve bire-bir olarak işitme kayıplı çocuklarıyla sohbet başlattıklarını ama çoğunlukla annenin sohbet başlattığını belirtmiştir. Annenin işitme kayıplı çocuğuyla farklı ortamlarda ve çeşitli bağlamlarda sohbet başlattığı ve çeşitli stratejilerle çocuğun iletişime aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Uzuner'in (2000) yaptığı çalışmada ise, annelerin günlük yaşantılarında çocuklarıyla sıklıkla oyuna yer verdikleri, oyunlar sırasında etkileşimde ortaya çıkan bozuklukların düzeltilmesi için annelerin çeşitli stratejilere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Niteliksel vaka yöntemiyle yapılan bu araştırmalarda, işitme kayıplı çocuk annelerinin olumlu etkileşimler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Eylem araştırması metodolojisiyle yürütülen bu araştırmada ise aile eğitimi bağlamında anne-çocuk etkileşiminin iyileştirilmesine odaklanılmıştır. Çok ileri dereceli işitme kayıplı olması ve akranlarına göre dil gelişiminin geriden takip etmesi nedeniyle bu çocuğun dil ve iletişim becerilerinin desteklenerek hızlandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, annenin etkileşiminde görülen olumlu davranışların arttırılmasına, olumsuz davranışlarının da iyileştirilmesine gereksinim duyulmuştur ve aile eğitimi seanslarında problemlerin çözümüne odaklanan uygulamalar yapılmaya çalışılmıştır. Aile eğitiminin bir müdahale programı olması nedeniyle, anne ve çocuğa destek sağlanmış ve anne-çocuk etkileşiminin etkilenmemesi için, aile eğitimi odalarında ve uygulama biçiminde düzenlemeler yapılarak, anne ve çocuk için olabildiğince doğala yakın bir ortam sunulmaya çalışılmıştır.

Bu zamana kadar yapılan bu araştırma bulgularını birlikte değerlendirmek gerekirse, işitme kayıplı çocuğa sahip işiten annelerin etkileşim davranışlarının bazı durumlarda işitme kaybından etkilendiği, bazı durumlarda da etkilenmediği söylenebilir. Çocukta var olan işitme kaybı, anne-çocuk arasındaki doğal etkileşimin bozulmasında en belirgin sebep olarak görülmektedir (Gallaway ve Woll, 1994; Wedell-Monning ve Lumley, 1980; Tüfekçioğlu, 2003). Bununla birlikte bazı araştırmalar, annelerin işitme kayıplı çocuklarının var olan dil düzeyinden kaynaklandığını ve bu dil düzeyinin annenin etkileşim becerilerini etkilediğini göstermektedir (Nienhuys vd., 1984). Bu araştırmaya katılan çocuk doğuştan işitme kayıplı olup, çok ileri dereceli işitme kaybına sahiptir. Dolayısıyla dil gelişimi akranlarına göre geriden takip etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun insan ve çevre seslerine hiç tepkisinin

olmaması, anlamsız sesler dışında üretimlerinin olmaması annenin etkileşim becerilerinin niteliğini etkilediği söylenebilir. Ayrıca çocuğun sadece anlamsız sesler çıkarmakla sınırlı olan verici dilinin de annenin etkileşim becerilerini etkilediği söylenebilir. Fakat zaman içinde çocuğun anlamsız seslerinin arttığı da gözlenmiştir. Son aile eğitiminde çocuğun sesleri çıkarma sıklığının artmasıyla birlikte annesinden sonra seslerle sıra aldığı ve annesinin seslerini taklide benzer sesler çıkardığı görülmüştür. Örneğin, sekizinci aile eğitiminde, araba sürerken anne “düt” sesini vermiştir, sonra çocuk kepe sürerken “üüü” sesini çıkarmıştır. Fakat çocuğun sesleri artsa da, taklide benzer sesler çıkarmaya başlasa da, bu üretimler ses düzeyinde kalmaktadır. Çocuğun üretimleri henüz kelime düzeyinde olmadığı için, anne çocuğun sesini sadece taklit etmektedir. Çocuk kelime düzeyinde üretimler gösterse, annenin de buna bağlı olarak etkileşimini biçimlendirebileceği düşünülebilir. Bu sebeple, çocuğun ses düzeyinde olan üretimlerinin, annenin etkileşim becerilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tartışma bölümünde buraya kadar, araştırma sorularından, aile eğitimi bağlamında işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışları nasıl gerçekleşmiştir sorusuna yanıt verilmiştir. Annenin ilk etkileşim davranışlarında görülen olumlu ve olumsuz davranışlarının zaman içinde ne gibi değişiklikler gösterdiğinin yanıtı için öncelikle aile eğitimleri süreci nasıl gerçekleşmiştir sorusunun yanıtı tartışılmıştır.

### **Aile Eğitimleri Süreci Nasıl Gerçekleşmiştir?**

Bruner (1990) sosyal etkileşim kuramında, çocuğun içinde bulunduğu ortam içinde çevresinde bulunan insanlarla etkileşim kurarak öğrenmelerini gerçekleştirdiğini açıklamıştır. Vygotsky de (1998) sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramıyla dil öğrenmenin sosyal ortamdan ayrı düşünülmemeyeceğini, çocuğun ancak çevresindeki diğer yetişkinlerle kuracağı etkileşimler sonucu öğreneceğini ileri sürmüştür. Sonraki dönemlerde, Gallaway ve Young (2003), bu kuramlardan beslenerek, bilişsel ve sosyal gelişimin erken dönemde başladığını, öğrenmelerin ev ve aile bağlamında gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bu düşünce sonraki araştırma bulgularıyla da desteklenmiştir (Örneğin, Laakso vd., 2010; Paavola vd., 2005). Araştırmada sürdürülen aile eğitimlerinde oluşturulan ortam ve uygulama biçiminin bu kuramlar ve

düşüncelerden temel aldığı görülmektedir. Bu aile eğitimlerinde, çocuğa doğrudan ses, kelime, cümle, davranış öğretimi yapmak yerine, yetişkinlerle (anne ve öğretmen) anlamlı etkileşim ortamları sağlayan düzenlemeler yapılmıştır. Vygotsky (1998) çocukların ebeveynleri, akranları, öğretmeni ve diğer yetişkinlerle etkileşimleri sonucunda öğrenmesinin gerçekleşeceğini belirtmiştir. Aile eğitimi seans rutinlerinde yer alan anne-çocuk etkileşimi, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi ve dinleme etkinlikleri bölümlerinde, kullanılan oyun ve aktiviteler yoluyla çocuğun yetişkinlerle (anne ve öğretmen) etkileşimleri için uygun, anlamlı ve zengin bir etkileşim ortamı sunulmaya çalışılmıştır. Bu yönleriyle aile eğitimlerinde oluşturulan atmosfer, anneye çocuğuyla etkileşimi için uygun ortam sağlamakta, etkileşim esnasında oluşan dil fırsatlarını değerlendirme konusunda model olmakta, anneyi çocukla etkileşimi konusunda motive etmektedir. Bu yönleriyle, araştırmada yürütülen aile eğitimlerinde oluşturulan ortam ve uygulama biçiminin sosyal etkileşim ve sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramlarıyla bağdaştığı görülmektedir.

Aile eğitimlerinde anne-çocuk etkileşimi ve anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde kullanılan oyunlar ve aktivitelere bakıldığında bu oyunların annenin evde çocuğuyla oynayabileceği oyunlar ve anne ile çocuğun günlük yaşantısında olan rutinlerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin, dördüncü aile eğitiminde anne-çocuk etkileşiminde kadın çantası karıştırma oyunu, anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde de çoraplarla eşleme oyunu ve çamaşır yıkama asma oyunu, dinleme aktivitesi olarak da parmak oyununa yer verilmiştir (Tablo 4). Günlük rutinler ve oyunlar bağlamında oluşan anne-çocuk etkileşimi esnasında dil gelişiminin gerçekleştiği alan yazında bir çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Bloom, 1993; Brown ve Nott, 2005; Bruner, 1983; Cole, 1992; Filipi, 2009; Snow, 1994; McLean ve McLean, 1999; Laakso vd., 2010; Paavola vd., 2005). Günlük rutinler, banyo zamanı, çamaşır, bulaşık yıkama, yemek saatleri ve uyku öncesi olabildiği gibi çocuk şarkıları, şiirler, resimlere bakma ve kitap okuma etkinliklerinin de günlük rutinler olabileceği belirtilmektedir. Bu rutinler anlamlı dil için fırsat yaratmakta ve çocuğun sıradaki olayı, konuşmayı tahmin etmesini kolaylaştırmaktadır (Clark, 2007; Cole, 1992). Ayrıca 0-3 yaş aralığında da çocuğa yöneltilmiş dilin içeriğini de bu günlük aktivitelerin oluşturduğu belirtilmektedir (Snow, 1977). Bu bakımdan aile eğitimlerinde kullanılan



oyunlar ve aktivitelerin çocuğun dili öğrenmesi için uygun etkileşim ortamları sağladığı söylenebilir.

Erken müdahale programlarında, aile eğitimlerinin amacına ulaşabilmesi için her seansın iyi planlanması gerektiği belirtilmektedir. Seans planı hazırlarken eğitimcilere, çocuğun yaşını, gelişim düzeyini ve ailenin özelliklerini dikkate alarak amaçlarını oluşturması ve bu amaçlara uygun biçimde oyunlar/aktiviteler seçmesi önerilmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2010; Turan, 2014). Araştırmadaki öğretmenin de her aile eğitiminden önce seans planı yaptığı görülmüştür. Öğretmen seans planında, oyunların çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine, aynı zamanda ailenin özelliklerine uygun olmasına dikkat etmiştir. Örneğin, çocuğun iki yaşından önce, öğretmen seanslar için bebek yıkama, çay partisi oyunu gibi oyunlar seçerken, çocuğun iki yaşından sonra bu oyunları çeşitlendirmiştir. Altıncı aile eğitimi ve sonraki eğitimlerde görüldüğü gibi, öğretmen kağıt yırtma-yapıştırma, tek kart resimden bakarak bebek besleme ve basit sıralı olaylardan oluşan sıralama kartları gibi oyunlar seçmeye başlamıştır. Ayrıca çocuğun koklear implant ameliyatından sonraki aile eğitimlerinde, top havuzundan sesli oyuncak seçme ve hayvan seslerini dinleme gibi dinleme odaklı oyunlar da seçtiği görülmüştür (Tablo 4).

Aile eğitimi seans amaçlarının ve uygulama biçiminin doğal işitsel/sözel yöntemin ilkeleriyle uyumlu olduğu görülmektedir (Clark 2007; Tüfekçioğlu, 1998). Doğal işitsel/sözel yöntemde işitme kayıplı çocukların erken dönemde cihazlandırılması ve erken eğitime başlaması birincil koşulu oluşturmakta ve çocuğun işitmesini maksimum düzeyde kullanmasını sağlayabilmek amaçlanmaktadır. Çünkü erken tanı, erken cihazlandırma ve erken eğitimin işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimini kolaylaştırdığı araştırmalarla kanıtlanmıştır (Miyamoto vd., 2003; Pipp-Siegel vd., 2002; Yoshinago-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Bu sebeple, konuşma dilinin edinimi için uygun işitsel öğrenme ortamlarını sağlamak ve dinlemeyi çocuk için bir yaşam biçimi haline getirmek için anne ve babanın aktif katılımını sağlamak, çocuğun kendi sesini, diğer bireylerin seslerini ve çevredeki sesleri dinlemeyi öğrenmesine yardımcı olmak üzere anne babayı model haline getirmek doğal işitsel/sözel yaklaşımın ilkelerini oluşturmaktadır (Clark, 2007; Tüfekçioğlu, 1998). Araştırmanın katılımcısı olarak seçilen çocuk ve annesi doğal işitsel/sözel yöntemin birincil koşulunu sağlayan özelliklere sahiptir. Araştırmaya katılan çocuğun doğduğu ilk haftada yenidoğan işitme

taramasında işitme kaybı teşhis edilmiştir. Çocuk dört aylıkken işitme kaybı tanılanmış, beş aylıkken cihazlandırılmış ve hemen ardından aile eğitimi almaya başlamıştır. Aile eğitimleriyle birlikte çocuğun birincil bakıcısı olan annesine çocuğunun eğitiminde aktif olması için destek sağlanmıştır. Aile eğitimi seans amaçları ise, günlük rutinler/oyunlar sırasında oluşan dil fırsatlarını değerlendirme, dinlemeyi bir yaşam biçimi haline getirme, anneyi model haline getirme ilkelerine hizmet etmektedir. Örneğin, ikinci aile eğitimi seans planında, anne-çocuk etkileşimi bölümü için çay partisi oyunu seçilmiştir. Bu oyunda anne için “Dinleme ve ses üretimi becerileri için model olması. (Örneğin, fincana çay koyarken “dinle” deyip, “lıkır lıkır” diye oyuna uygun ses vermesi)” gibi amaçlar belirlenmiştir. Aile eğitimi seans amaçları bu yönleriyle doğal/işitsel sözel yaklaşımın “dinlemeyi yaşam biçimi haline getirmek” ve “çevre seslerini dinlemeyi öğrenmek için anne babayı model haline getirmek” ilkelerini yerine getirmektedir.

Aile eğitimi seans amaçlarının erken dönemde dil edinimi için gerekli olan anne-çocuk etkileşimini destekleyen özelliklerle de uyumlu olduğu görülmektedir (Clark, 2007; Cole, 1992; Turan, 2010). Araştırmada geliştirilen aile eğitimi seanslarında annenin çocuğun ilgisini takip etmesi, ortak ilgi kurması, kontrollü davranışı bırakmasına yönelik amaçlar edinilmiştir. Araştırmadaki seans amaçlarının içeriğine bakıldığında hem çocuğa yönelik hem de anneye yönelik amaçlar geliştirildiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Turan’ın (2014), işitme kayıplı çocukların aile eğitiminde öğretmen amaçlarını belirlediği çalışmasının bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Bunun yanında, araştırmada öğretmenin de kendi uygulamasına ilişkin amaçlar edindiği görülmüştür. Öğretmenin kendi uygulamasına ilişkin amaçlar edinmesi, kendi uygulamasına eleştirel bakmasına katkıda bulunmuştur. Öğretmenin uygulamasına eleştirel bakış açısı geliştirmesinin uygulamanın kalitesini artırdığı söylenebilir.

İşitme kayıplı çocukların aile eğitimlerinde çocuğun yaşına uygun dinleme aktivitelerinin yapılması çocuğun dinleme becerilerini desteklemesi açısından önemli bulunmaktadır. Ve bu aktivitelerde eğitimcinin anneye model olması tavsiye edilmektedir (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Turan, 2014). Araştırmadaki her aile eğitiminin sonunda dinleme aktivitesi bulunmaktadır. Örneğin, ikinci aile eğitiminde şarkı ve tekerleme söylenmiş, altıncı aile eğitiminde de bebekle ritim tutma oyunu oynanmıştır. Bu aktiviteler sırasında, öğretmen anneye model olmaya çalışmıştır.

Anneyle yapılan son görüşmede de anne öğrendiği şarkı, tekerleme ve ritim oyunlarını evde yaptıklarını belirtmiştir.

Aile merkezli uygulamaların temel felsefesinin, ebeveynleri çocuklarının eğitiminde aktif ve katılımcı kılmak ve çocuk yetiştirme becerilerini desteklemek olduğunu bir çok araştırmacı vurgulamıştır (Bruder, 2010; Dunst vd., 1988; Harjusola-Webb vd., 2013; Mahoney ve Powell, 1988; Mahoney ve Wheeden, 1997; Trivette vd., 1996). Araştırmadaki aile eğitimlerinde de annenin eğitimlerde aktif olmasının sağlanması ve çocukla etkileşim becerilerinin desteklenmesi yoluna gidilerek, bu felsefenin gereği yerine getirilmiştir. Aile eğitimi uygulamalarında eğitimcinin ebeveyn-çocuk etkileşimini gözlemlemesi ve annenin etkileşim becerilerine yönelik geri dönüt yoluyla destek vermesi tavsiye edilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2010; Turan, 2014). Araştırmadaki öğretmenin de, anne-çocuk etkileşimini gözlemlediği, bu sırada notlar aldığı ve sonrasında anneye geri dönüt verdiği görülmüştür. Öğretmenin geri dönütlerinde öncelikle annenin olumlu etkileşim becerilerini, sonra geliştirmesi gereken etkileşim becerilerini aktardığı görülmüştür. Ayrıca aile eğitimi uzmanının öğretmene, annede görülen olumlu davranışları anneye anında söylemesini tavsiye ettiği görülmüştür (Clark, 2007). Annenin olumlu becerilerinin anneye söylenmesi, bu davranışların artmasını teşvik etmektedir. Bu da aile merkezli yaklaşımın güçlendirme ilkesini oluşturmaktadır (Bruder, 2000; Dunst vd., 1988; Talay-Ongan, 2001). Aile merkezli erken müdahale uygulamalarında, eğitimcilerin ebeveynlere model olma yoluyla da destek olabilecekleri belirtilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2010; Turan, 2014). Bu araştırmada da, öğretmenin çocuğa doğrudan ses, kelime, cümle, davranış öğretimi yapmak yerine, oyunlar sırasında ortaya çıkan dil ve dinleme fırsatlarını değerlendirerek, çocuğun ilgisini takip ederek ve çocukla ortak ilgi kurarak anneye model olduğu ve anneyi denemesi için cesaretlendirdiği görülmüştür. Araştırmanın bulgularında, öğretmen model olduğunda annenin ipucunu aldığı ve oyunu ipucunu kullanarak devam ettirdiği görülmüştür. Örneğin, ikinci aile eğitiminde, öğretmenden gelen ipucu sayesinde annenin çocukla ortak ilgiyi kurduğu görülmüştür. Sekizinci aile eğitiminde anne-çocuk-öğretmen etkileşimi bölümünde, çocuk kağıt mendil paketinden bir mendil çıkarıp masayı siliyor, arkasından öğretmen de başka bir mendil çıkarıp

çocuğu taklit etmiştir. Hemen arkasından ise annenin de öğretmenden ipucu alıp aynısını taklit ettiği görülmüştür.

Tartışmanın bundan sonraki bölümünde, anne çocuk etkileşiminde ne gibi değişiklikler gerçekleşmiştir sorusunun yanıtları, bu değişimin nedenleriyle birlikte tartışılmıştır.

### **Aile Eğitimleriyle Birlikte Annenin Etkileşim Davranışlarında Ne Gibi Değişiklikler Gerçekleşmiştir?**

Annelerin etkileşim becerilerinde aksaklıkların meydana gelmesi nedeniyle, erken müdahale hizmetleri özelinde işitme kayıplı çocuklarla sürdürülen aile eğitimi çalışmalarında annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Clark, 2007; Kargın, 2004; Turan, 2010). Ayrıca annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla ilgili gereksinimlerinin belirlendiği bir araştırmada, Akçamete ve Kargın (1996), bu annelerin en çok “Çocuğuma bazı becerileri nasıl öğreteceğim konusunda daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.” dediklerini, bu maddeden sonra ise ilk sırada “Çocuğumla nasıl oynayacağım/nasıl konuşacağım hakkında daha fazla bilgiye gereksinim duyuyorum.” dediklerini belirtmiştir. Bu araştırmada da anneye, çocuğun dil, iletişim ve dinleme becerilerini desteklemesi, bu becerileri destekleyeceği rutinler ve oyunları oluşturması ve oyun becerileri konusunda destek olunmuştur.

Araştırmadaki aile eğitimleriyle birlikte annenin etkileşim davranışlarında olumlu değişiklikler gözlenmiştir. Annenin etkileşimi destekleyen davranışları zamanla artarken, etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının da zamanla azaldığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, anne-çocuk etkileşimine odaklanan aile eğitimi programının bu anne ve çocuk için işlediği söylenebilir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007).

Aile eğitimleriyle birlikte annenin çocuğa yönelttiği dilin içeriğinin değiştiği ve geliştiği görülmüştür. Ferguson (1964), çocuğa yöneltilen dilin içeriğinin bir yaş civarında çocuğun çevresinde olan nesnelere, kişiler ve olaylarla ilgili sözcüklerden oluştuğunu ve çocuğun yaşı büyüdükçe deneyimlerle birlikte konuların ve konuşmanın içeriğinin değiştiğini belirtmiştir. Araştırmadaki annenin çocuğa yönelttiği dildeki değişim, çocuğun yaşının büyümesine bağlı olarak çocuğun edindiği deneyimlerin artmasıyla ilişkili olduğu gibi, annenin etkileşim becerilerinin gelişmesiyle de ilişkili olduğu söylenebilir.

Annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışı ikinci aile eğitiminde yirmi beş kez görülmüşken, dördüncü aile eğitiminde bu davranışın kırk beşe çıktığı görülmüştür. Annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışının artması, çocuktan gelen iletişimsel girişimleri fark etmesini ve bu girişimleri doğru biçimde yorumlamasını sağlamıştır. Annelerde görülen çocuktan gelen iletişimsel eylemleri algılama, anında ve doğru cevaplandırma becerisini Ainsworth (1969) duyarlılık olarak adlandırmaktadır. Bazı kaynaklarda da yanıtlayıcı ebeveynlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ainsworth (1969), çocuğa karşı duyarlı davranabilmek için çocuğun ilgisini takip etmenin temel koşul oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları da, annenin çocuğun ilgisini takip etmesiyle çocuğa karşı duyarlı davranışlar göstermeye başladığını göstermektedir.

Araştırmalar, işiten çocuk annelerinin çocuklarından gelen iletişimsel eylemlere karşı genellikle duyarlı olduklarını göstermiştir (Ainsworth, 1969; McLean ve McLean, 1999; Meadows vd., 2000). İşitme kayıplı çocuk annelerinin ise, çocuklarının sesletimlerini daha az yanıtladıkları, çocukların iletişimsel girişimlerini yanlış yorumladıkları ve semantik olarak daha basit yapılarla yanıtladıkları belirtilmektedir (Aktaran: Gallaway ve Woll, 1994, s. 204). Ayrıca Nienhuys ve diğerlerinin (1984) yaptıkları araştırmanın bir bulgusu da, işitme kayıplı çocukların üretimlerinin anneleri tarafından daha az genişletildiğini göstermektedir. Buradan bakıldığında, işitme kayıplı çocuk annelerinin işiten çocuk annelerine göre çocuklarına karşı daha az duyarlı davranış gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Fakat Wedell-Monning ve Lumley'in (1980) yaptıkları araştırmanın bir bulgusunda, bu annelerin işiten çocuk annelerine göre daha duyarlı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise annenin dördüncü aile eğitiminde belirgin bir şekilde duyarlı davranışlar gösterdiği gözlenmiştir. Bunun sebebi annenin çocuğun ilgisini takip etmenin gerekliliğini anlamış olması ve bu etkileşim davranışını daha sık yerine getirmeye başlamış olmasına bağlanabilir. Bu durumda, annenin çocuğun ilgisini takip etme davranışının artmasıyla, çocuğa karşı duyarlı davranışının da arttığı söylenebilir. Dördüncü aile eğitiminde annenin çocuğun iletişimsel girişimlerini fark ettiği, bu girişimleri anında ve doğru biçimde yanıtladığı görülmüştür. Fakat yine bu eğitimde annenin çocuğun iletişimsel girişimlerinin farkında olduğu ama sözel olarak yorumlamadığı zamanlar da olmuştur. Ayrıca altıncı aile eğitiminde ve sekizinci aile eğitiminde de annenin çocuğun ilgisini takip etmesiyle

birlikte duyarlı davranışlarının olduğu görülmüştür. Bu sebeple, annenin çocuğa karşı duyarlı davranışını zamanla geliştirdiği söylenebilir.

Çocuğa karşı duyarlı davranışın, çocuğun dil gelişimiyle pozitif ilişki içinde olduğu (Baumwell, Tamis-LeMonda, Bornstein, 1997; Paavola vd., 2006; Paavola vd., 2005), aynı zamanda duyarlı davranışların yaşamın ilk yıllarında anne-bebek bağına oluşturduğu belirtilmektedir (Cole, 1992). Duyarlı ebeveynlik/yanıtlayıcı ebeveynlik ile ilgilenen araştırmaların bir grubu, duyarlı ebeveynliğin çocuğun sosyal duygusal gelişimini desteklediğini göstermektedir (Örneğin, Bakermans- Kranenburg, van IJzendoorn ve Juffer, 2003; Kochanska, Aksan, ve Carlson, 2005). Duyarlı ebeveynlik ile ilgilenen araştırmaların bir grubu da, risk grubunda olan çocuklar (prematüre doğan, evlat edinilmiş ve engelli çocuklar) için duyarlı ebeveynlikten temel alan müdahale programlarının ebeveynlik davranışlarını geliştirdiğini göstermektedir (Örneğin, Bakermans-Kranenburg vd., 2003; Karaaslan, Diken, Mahoney, 2011; Pereira, Negrão, Soares ve Mesman, 2014; Hoksbergen-Riksen, Wolveren ve Kohnstamm, 1997). Araştırmada görülen annenin duyarlı davranışının etkileşimin önemli bir parçasını oluşturduğu, böylece çocuğun dil gelişimiyle birlikte sosyal-duygusal gelişimini desteklediği söylenebilir.

Dördüncü aile eğitiminde seksen dokuz defa, altıncı aile eğitiminde de anne çocukla yetmiş yedi defa ortak ilgi kurmuştur. Annenin bu davranışı her iki aile eğitimi açısından nicel olarak değerlendirildiğinde, annenin ortak ilgi kurma davranışının azaldığı düşünülebilir. Fakat anne dördüncü aile eğitiminde çocukla ortak ilgiyi on defa sağlayamazken, altıncı aile eğitiminde ortak ilgiyi hiç kaçırmamıştır. Aynı şekilde sekizinci aile eğitiminde de anne seksen defa ortak ilgi davranışı göstermiş ve çocukla ortak ilgiyi hiç kaçırmamıştır. Altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde anne, çocukla ortak ilgiyi sürekli korumuştur. İkinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde, annenin ortak ilgi kurma davranışı için verilen örneklerin süreleri birbirleriyle karşılaştırıldığında, ortak ilgi süresinin zamanla uzadığı gözlenmiştir. İkinci aile eğitiminde bu sürenin sekiz saniye olduğu, dördüncü aile eğitiminde de on beş saniye olduğu görülmüştür. Altıncı aile eğitiminde bu süre yirmi dört saniyeye çıkmış ve anne oyunu zenginleştirdiğinde bu sürenin elli iki saniyeye çıktığı, annenin etkileşimde çocukla sıra almayı düzenlediğinde bu sürenin bir dakika yirmi sekiz saniyeye çıktığı görülmüştür. Benzer şekilde sekizinci aile eğitiminde de verilen örnekte ortak ilgi

süresinin otuz dört saniye olduğu, anne oyunlarda taklit yoluyla sıra almayı düzenlediğinde de bu sürenin bir dakika on üç saniyeye çıktığı görülmüştür. Alan yazında, ortak ilgi süresinin erken dönem sözcük öğrenmelerini pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Brown ve Nott, 2005, Clark, 2007; Cole, 1992; Tomasello ve Farrar, 1986). Ayrıca anne-çocuk etkileşiminde ortak ilginin olması etkileşimin en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Cole, 1992). Etkileşimlerde anne ile çocuğun arasında ortak ilginin oluşmasının dilin kullanım boyutunun gelişimi için de önemli olduğu belirtilmektedir (Uzuner, 2003b). Araştırmadaki annenin çocukla ortak ilgiyi başlatmasının ve çeşitli şekillerde ortak ilgiyi devam ettirmesinin çocuğun dil gelişimini desteklediği söylenebilir.

Altıncı aile eğitiminde annenin oyunları zenginleştirmeye başladığı ve böylece çocuğuyla kurduğu ortak ilgi süresini uzattığı görülmüştür. Cole ve Flexer (2007), çocuğun oyununu geliştirmenin, çeşitlendirmenin etkileşimi zenginleştirici bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Altıncı ve sekizinci aile eğitimlerinde annenin çocukla sıra almayı düzenlediği görülmüştür. Altıncı aile eğitiminde, annenin oyunu önce kendisi oynayarak ve konu üzerinden konuşarak çocuğa model olduğu, sonrasında oyuncu çocuğa vererek oynamasını beklemesiyle sıra almayı düzenlediği görülmüştür. Sekizinci aile eğitiminde de annenin çocuğun hem seslerini hem davranışlarını taklit ederek sıra almayı düzenlediği görülmüştür. Alan yazında sıra alma davranışının etkileşimin ana ögesi olduğu belirtilmektedir (Sacks vd., 1974). Yetişkinler çocuklarla kurdukları etkileşimde onlara sürekli cevap verirler ve çocuğun katılımı için araya süre verirler. Sürekli tekrarlanan bu etkileşim deneyimleri sayesinde çocuklar sıra almayı öğrenirler (Cole, 1992). Anne bu eğitimlerde sadece söyleşiyle değil aynı zamanda oyun üzerinden çocukla sıra almayı düzenlemiştir. Annenin zaman içinde oyunu zenginleştirme ve sıra almayı düzenleme becerilerini geliştirmesi çocuğuyla kurduğu ortak ilgi süresinin uzamasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Sekizinci aile eğitiminde çocuğun hareketli olması dışında annenin etkileşim davranışlarında ve uygulamada bir problem durumu ortaya çıkmamıştır. Bodrova ve Leong (2013), çocukların yürümeye başlamasıyla nesnelere ulaşabilmeleri ve yeni yerleri keşfedebilmeleri onların bağımsızlıklarını artırdığını belirtmektedirler. Bu eğitimde çocuğun oda içinde gezmek istemesi, oturmak istememesi ve bazı oyuncaklarla ilgilenmemesi çocuğun daha bağımsız hareket eder hale gelmesiyle ilgili

olduğu söylenebilir. Bu durumun onun iki yaşının içinde olmasıyla gelişiminin parçası olduğu düşünülebilir. Bu çalışmada annenin etkileşim davranışlarına odaklanılmıştır, fakat bu eğitimde çocuğun gelişimiyle ilgili bu durum, anne-çocuk etkileşiminin tek taraflı olmadığını, karşılıklı olduğunu açıkça temsil eden bir örnek oluşturmuştur. Alan yazında anne-çocuk etkileşiminin karşılıklı gelişen bir süreç olduğu, etkileşimi sürdürme yükü ilk yıllarda daha çok annenin üzerinde olsa da, çocuğun etkileşim içinde aktif bir birey olduğu belirtilmektedir (Bruner, 1990; Bloom, 1993). Çocuğun hareketlenmesinin anne-çocuk etkileşiminin ve anne-çocuk-öğretmen etkileşiminin sağlanmasını bazı durumlarda zorlaştırdığı görülmüştür. Bu problemin çözülmesi için de aile eğitimi uzmanı, top atma elle ve tekmeyle atma gibi daha hareketli oyunların oynanması, evden çocuğun kendi oyuncaklarının eğitime getirilmesi gibi çözüm önerileri sunmuştur. Bu durum, aile eğitimlerinin problem çözme odaklı olduğunu, her bir eğitimde ortaya çıkan probleme özel çözümlerin getirilmesiyle aile eğitimlerinin dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bir aile eğitiminde ortaya çıkan bir problem durumunun çözülmesiyle her şeyin yola girmeyeceğini, bu sebeple sürekliliğin gerekli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde altıncı aile eğitiminde annenin kontrol davranışının ortadan kalkması, yedinci aile eğitiminde tekrar ortaya çıkması annenin etkileşim becerilerini bir kere de geliştirmedeğini, süreç içinde geliştirebileceğini göstermektedir. Geçmişte yapılmış aile eğitimini konu alan çalışmalara baktığımızda da, aile eğitimleri uygulamalarında ortaya çıkan problemlere göre bir sonraki aile eğitimlerinin seans amaçlarının oluşturulmasıyla bu eğitimlerin uzun süreli ve düzenli işleyen dinamik bir döngü içinde devam ettirildiği görülmüştür (Turan, 2010; 2014). Çalışmadaki her aile eğitiminde de yeni bir problemin ortaya çıkmasıyla ve bu problemlere çözümler uygulanmasıyla dinamik bir döngü olduğu söylenebilir. Ayrıca bu döngü, aile eğitimlerinin uzun süreli ve düzenli yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir. Aile eğitimleri birkaç seansla gerçekleştirilecek uygulamalar olmayıp erken çocukluk dönemi boyunca devam etmesi gereken bir süreçtir. Bu süreç içinde çocuğun yaşının büyümesiyle birlikte, çocukta gelişimsel açıdan birçok değişim gerçekleşmektedir. Aileler de bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları için aile eğitimlerinin uzun süreli olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anne-çocuk etkileşiminde görülen problemler ve uygulamada görülen problemlerin bir sonraki eğitimlerde çözülmeye çalışıldığı görülmüştür. Bunu



sağlayabilmek için, aile eğitimi uygulamasından sonra, aile eğitimi uzmanı uygulamaları değerlendirmiş ve çözümler üretmiştir. Böylece her aile eğitimi değerlendirmesi sonrasında gelişen eylem planları, bir sonraki aile eğitiminin amaçlarının oluşmasında belirleyici olmuştur. Bunun sebebi ise, eylem planlarının aile eğitimlerinde anne-çocuk etkileşiminde ve anne-çocuk-öğretmen etkileşiminde meydana gelen problemlere getirilen uygulamaya yönelik çözümlerden oluşmasıdır. Araştırmadaki öğretmenin de, eylem planlarında yer alan önerilerden hareketle seans planlarını oluşturduğu ve bir sonraki aile eğitiminde bu eylemleri yerine getirmeye çalıştığı görülmüştür. Örneğin, ikinci aile eğitiminde annenin oyunun bozulmasından endişe duyduğu için çocuğun ilgisini takip etmediği gözlenmiştir. Bu problemin çözümü için, aile eğitimi uzmanı, annenin çocuğun yapmak istediğini yapmasına izin vermesini, çocuğun meşguliyeti ile ilgili konuşmasını, bunun ardından annenin kendi oyununa/işine devam edebileceğinin anneye açıklanması yönünde öğretmene çözüm önerisi sunmuştur. Üçüncü aile eğitiminde, öğretmen anneye bu yönde tavsiye vermiştir, oyunlar sırasında bu davranışı göstererek model olmaya çalışmıştır. Zaman içinde, annenin çocuğun ilgisini takip etmeye başladığı görülmüş fakat annenin bu defa da çocuğun ilgisini takip etmek amacıyla çok fazla beklediği, çocuğun oynamasını beklerken hiç oynamadığı ve konuşmadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine aile eğitim uzmanı, annenin çocuğun yaptığı iş hakkında konuşmasını, çocuğun oyununu genişletebileceğini tavsiye etmiştir. Öğretmen dördüncü aile eğitiminde bu yönde anneyi desteklemeye çalışmıştır. Altıncı aile eğitimine gelindiğinde, annenin çocuğun ilgisini daha rahat takip ettiği, çocuğun meşguliyeti üzerinden konuştuğu, kendi işini yaparken konuştuğu ve oyunu zenginleştirmeye başladığı görülmüştür. Böylece, her aile eğitiminde problem belirlenmiş, uygulamaya yönelik çözümler üretilmiş ve sonrasında uygulamaya geçirilmiştir. Her probleme özel çözüm yollarının üretilmesi yoluna gidildiği görülmüştür. Eylem araştırmaları örneklerine bakıldığında, bu araştırmaların uygulamadaki problemi belirleme, probleme çözüm üretme, eylem planı geliştirme ve eylemi uygulama döngüsüyle gerçekleştiği görülmektedir (Örneğin, Akay, 2011; Aktürel, 2005; Karasu, 2011).

Anneyle yapılan son görüşme, annenin eğitimlerde gördüğü oyunları evde çocuğuyla oynadığı bilgisini vermektedir. Ayrıca aile eğitimleriyle annenin etkileşim becerilerinde gözlenen olumlu değişiklikler de, annenin evde aile eğitiminde gördüğü

biçimde oyunlar oynadığını, günlük rutin işlerde bu becerilerini hayata geçirebildiği izlenimini vermektedir (Clark, 2007). Bu yönüyle de aile merkezli yaklaşımın temel özelliğinin yerine getirildiği söylenebilir. Aile merkezli yaklaşımlarda eğitim amaçları ve uygulama biçimleriyle annenin desteklenmesi, eğitime katılması ve buna bağlı olarak da çocuğun eğitiminde aktif rol almasını sağlamak amaçlanmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Dunst vd., 1988; Mahoney ve Wheeden, 1997). Anne çocuğuyla etkileşiminde ilgisini takip etmeyi, ortak ilgiyi kurmayı ve oyunlar sırasında seslere dikkat çekmeye önem verdiğini belirtmiştir. Bu bilgiler, annenin kişisel düşünceleri ile tümevarım analizlerinden elde edilen sonuçlarla aynı yönde bilgi sağlamıştır.

Erken müdahale programlarında ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimi sırasında kendilerini iyi hissetmelerinin ve soru sormakta ve problemlerini paylaşmakta kendilerini rahat hissetmelerinin programın başarılı olmasında bir etken olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple eğitimcilerin bu atmosferi sağlamalarının gerektiği tavsiye edilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Estabrooks, 2006). Anneyle yapılan görüşmeden elde edilen bilgilere göre, annenin programdan memnun olduğu, eğitimler sırasında kendisini rahat hissettiği anlaşılmaktadır. Buna göre, aile eğitimlerinde annenin kendisini rahat hissettiği, doğal davrandığı bir ortam olduğu, öğretmenle de anlaştığı, soru sormakta ve problemlerini dile getirmekte çekinmediği söylenebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Eylem araştırması metodolojisi, uygulamada ortaya çıkan bir problem durumunun belirlenmesine, problemin çözümü için uygulamaya yönelik önerilerin geliştirilmesine ve çözüm önerilerinin eyleme geçirilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırma deseni bu yönleriyle, çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında sistematik olarak incelenmesine ve annenin etkileşim davranışlarında değişikliklerin gerçekleşmesine olanak sağlamıştır. Fakat eylem araştırması doğası gereği, katılımcıların özellikleri veya aile eğitimi uygulama biçimi gibi değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurulmasına olanak sağlamamaktadır. Yine bu yöntemin doğası gereği, araştırmadan elde edilen bulguları tüm işitme kayıplı çocuğu olan işiten annelere genellemek mümkün değildir. Bu yönleriyle, bir yöntem olarak eylem araştırması metodolojisi araştırmanın başlıca sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Annenin etkileşim davranışları, etkileşimi oluşturan temel yetişkin davranışları çerçevesinde incelenmiştir. Annenin etkileşimi destekleyen davranışları temasıyla çocuğun ilgisini takip etmek ve çocukla ortak ilgi kurmak, annenin etkileşimi olumsuz etkileyen davranışları temasıyla çocuğun ilgisini takip etmemek, ortak ilgi sağlayamamak ve kontrollü davranmak olmak üzere beş davranış incelenmiştir. Bu davranışların seçilme sebebi ise, aile eğitimi uygulaması içinde annede en çok dikkat çeken etkileşim davranışları olmasıdır. İşitme kayıplı çocuğu olan başka işiten bir annenin etkileşim davranışları aile eğitimi bağlamında ya da farklı bir bağlamda incelendiğinde, bu araştırmada olduğundan farklı temalar ve davranışlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla araştırmadaki annenin etkileşim davranışları bu iki tema altındaki beş etkileşim davranışıyla sınırlıdır.

Nitel yöntemlerden tek katıllı vaka çalışması deseni de annenin etkileşim davranışlarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanıyabilirdi. Fakat ebeveynin etkileşim davranışlarını desteklemeyi amaçlamasıyla aile eğitimleri bir müdahale uygulamasıdır. Eylem araştırması modeli ise, bu annenin etkileşimi destekleyen ve olumsuz etkileyen davranışlarının belirlenmesine, buna uygun eylem planlarının gerçekleştirilmesine olanak sağlayarak aile eğitimlerinin amacına da destek sağlamıştır.

Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışları sadece aile eğitimi bağlamında incelenmiştir. Bunun desteklenmesi için anneyle çocuğun yaşadığı ev içinde günlük rutinleri bağlamında da annenin etkileşim davranışları incelenebilirdi. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular, aile eğitimlerinin uygulandığı ortamlar ve aile eğitimi bağlamıyla sınırlıdır.

## Öneriler

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın bulguları tek bir çocuğun annesiyle sınırlıdır. Benzer bir araştırma, işitme kayıplı çocuğu olan daha çok anneyle yapılarak, bu annelerin etkileşim davranışları birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- İşitme kayıplı çocuğu olan işiten annelerin etkileşim davranışlarını incelemek amacıyla bir ölçek veya bir kontrol listesi geliştirilebilir.

- Boylamsal bir araştırmayla, işitme kayıplı bir çocuğun annesinin etkileşim davranışlarıyla çocuğunun dil gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu araştırmadaki bağlama benzer bir bağlamda çok ileri dereceli işitme kayıplı bir çocuğun etkileşim davranışları ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Bununla birlikte işitme kayıplı çocuğun etkileşim davranışlarının annenin etkileşim davranışlarını nasıl etkilediği incelenebilir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Aile eğitimi uygulamasında eğitimci ile aile arasındaki ilişki incelenebilir. Ailelerin aile eğitimlerinden beklentileri, eğitimcilerin aileleri nasıl destekledikleri incelenebilir.
  - Aile eğitimi planı geliştirme ve uygulamasına dair araştırma yapılabilir.
  - İşitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi uygulaması yapmak üzere eğitimcilerin çocuğu ve anneyi destekleme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma yapılabilir.
  - Araştırma gereği anne-ocuk etkileşimi on dakika gibi uzun bir süre içinde incelenmiştir. Fakat uygulamada anne-ocuk etkileşimini üç veya beş dakika gibi daha kısa bir süre içinde incelemek zaman açısından daha ekonomik olabilir. Ya da, annenin etkileşim davranışları kontrol listeleri veya anne-ocuk etkileşimini değerlendirmede kullanılan ölçekler yoluyla da incelenebilir.
  - İşitme kayıplı çocukların aile eğitimi uygulamalarını konu alan nitel araştırmaların yapılması, aile eğitimi seans amaçları, seans akışı, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda inceleme alışmaları Türkiye'deki işitme kayıplı çocukların aile eğitimi konusunda çalışan uygulamacı ve araştırmacılara yol gösterebilir.

**EKLER**

|  |     |
|--|-----|
| EK A1 – Araştırma Bilgilendirme Formu.....   | 158 |
| EK A2 – Veli Onay Formu.....                 | 159 |
| EK A3 – İÇEM İzin Dilekçesi.....             | 160 |
| EK B1 – Odyolojik Değerlendirme Raporu.....  | 161 |
| EK B2 – Psikolojik Değerlendirme Raporu..... | 162 |
| EK B3 – Odyogram.....                        | 163 |
| EK B4 – TEOAE ve ABR Test Sonuçları.....     | 164 |
| EK C – Aile Eğitimi Raporu.....              | 165 |

## EK A1 - ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

## ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Merhaba [REDACTED] Hanım,

Öncelikle araştırmama katılmayı ve bana zaman ayırmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu form araştırmamın amacını ve sizi ve oğlunuzu birer katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.


Bu araştırmanın amacı ileri derecede işitme kayıplı bir çocuk ile annesi arasındaki etkileşimin aile eğitimi bağlamında değerlendirilmesidir.

Bu araştırma da sizinle zaman zaman görüşmeler yapacağız ve periyodik olarak 7 ve ya 8 seans aile eğitimleri gerçekleştireceğiz. Görüşmeler sırasında ve aile eğitimleri sırasında söyleyeceğiniz ve yapacağınız her şeyin araştırmama ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşmeleri ve aile eğitimi seanslarını tam olarak kaydedebilmek ve akıcılığını bozmamak amacıyla görüşmelerimizin ses kaydını, aile eğitimlerimizin de video kaydını almayı planlıyorum. Kayda alınacak görüşmeler ve aile eğitimleri yalnızca bilimsel veriler olarak kullanılacaktır.

Bu görüşmeler ve aile eğitimi seansları sürecinde elde edilen veriler benim Yüksek Lisans Tezi'm için kullanılmak üzere danışman hocamla birlikte incelenecektir. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtları size teslim edeceğim. Sonuç olarak, bu sözleşme doğrultusunda çalışmama katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.


Arş. Gör.

Emel ERTÜRK MUSTUL

  
29.09.2014

Doç. Dr.

Zerrin TURAN

  
29.09.2014

## EK A2 - VELİ ONAY FORMU

## VELİ ONAY FORMU

Yapılan çalışmayla ilgili bana bilgi verildi. Bu bilgiler doğrultusunda benimle yapılacak görüşmelerin ses kaydı yapılmasını, oğlum ve benim için yapılan aile eğitimi seanslarının video kaydının yapılmasını ve bu aile eğitimlerine düzenli olarak katılmayı kabul ediyorum. Araştırma süresince elde edilen bilgilerin bilimsel yayınlarda yayınlanacağını biliyor ve kabul ediyorum. İstediğim zaman bu çalışmadan ayrılma hakkımın olduğunu biliyorum. Çalışmadan ayrılmam durumunda istediğim takdirde yapılan kayıtların bana verileceğini biliyorum. Yukarıda belirtilen koşulları okudum ve anladım, bu doğrultuda çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

30/09/2014



## EK A3 – İÇEM İZİN DİLEKÇESİ

17.11.2014

## Anadolu Üniversitesi

## İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

## Eskişehir

Tez danışmanı olduğum Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İşitme Engelliler Öğretmenliği öğrencisi Emel Ertürk Mustul "*Çok ileri derecede işitme kayıplı bir çocuk ile annesi arasındaki etkileşimin aile eğitimi bağlamında değerlendirilmesi*" başlıklı bir tez çalışması sürdürmeyi planlamaktadır.

Tez çalışmasının gerçekleştirilebilmesi için merkeziniz aile eğitimi programına devam eden 2 yaştan küçük bir bebek ve annesi ile ayda iki defa aile eğitimi çalışması yapması ve eğitim seanslarının video kayıtlarını alması gerekmektedir. Veri toplama aşamasının en geç Mayıs 2015'e kadar sürmesi planlanmaktadır. Veriler tez danışmanı ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Yıldız Uzuner tarafından kontrol edilecek, aile eğitimi içerikleri ve süreci ise tez danışmanı tarafından izlenecektir.

Emel Ertürk Mustul'a merkeziniz aile eğitimi programına devam eden ve istenen özelliklere sahip bir bebek ve annesi ile çalışabilmesi için gereken iznin verilmesini arz ederim.

Doç. Dr. Zerrin TURAN



## EK B1- ODYOLOJİK DEĞERLENDİRME RAPORU



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Sayı :63501594- 300/70

Tarih: 27/01/2014

Konu : [REDACTED] (Oryantasyon)

## İLGİLİ MAKAMA

Adı : [REDACTED]  
Soyadı : [REDACTED]  
Doğum tarihi : [REDACTED]  
Anne adı : [REDACTED]  
Baba adı : [REDACTED]

Yukarıda açık künyesi yazılı olan, merkezimiz oryantasyon programına kayıtlı öğrencimiz [REDACTED] e 21.11.2013 ve 13.01.2014 tarihlerinde TEOAE, ABR, açık alan cihazlı VRA ve açık alan VRA testleri yapılarak medikal herhangi bir engel olmadığı takdirde koklear implant ameliyatı için uygun bir aday olduğuna karar verilmiştir.

Bilateral çok ileri derecede işitme kaybı olan [REDACTED], açık alanda 250 Hz frekansındaki seslere 80 dBA seviyesinde cevap vermektedir. Diğer frekanslarda ise cevap alınamamaktadır.

[REDACTED] cihazları ile 250-1000 Hz frekanslarındaki seslere 53-70 dBA seviyesinde cevap vermektedir. Diğer frekanslarda cevap alınamamaktadır. Bu sonuçlar [REDACTED] in cihazları ile konuşma seslerini yeterli seviyede almadığını göstermektedir.

Ayrıca gürültülü ortamlarda sesi daha iyi ayırdedebilmesi için implant ile birlikte kullanabileceği FM alıcı ve verici temini de uygun görülmüştür.

Ameliyat gerçekleştiği takdirde ameliyat sonrası 5 yıl süresince cihaz programlama ve aile eğitimleri İÇEM'de devam edecektir.

Cihaz dış veya iç parçalarının herhangi bir nedenle onarılması veya değiştirilmesi gerektiğinde, onarım veya değiştirme harcamaları için kurumumuz sorumluluk kabul etmemektedir.

Konu bilgilerinize sunulur

Uzman Nurdan CANKUVVET  
Odyolog

Doç. Dr. Zerrin TURAN  
Odyolog

Prof. Dr. Ümit GİRGİN  
İÇEM Müdürü

Ek 1: 1 adet Psikolojik Değerlendirme Raporu

Ek2 : 1 adet açık alan cihazlı, cihazsız VRA test sonucu

Ek3:1 adet TEOAE ve ABR test sonucu

Anadolu Üniversitesi İÇEM Yunus Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR  
Tel: 0.222.335 05 80 Sekreterlik:1611- Santral: 1612-1613 Fax: 0.222. 335 31 02

## EK B2 – PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME RAPORU



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Sayı : 63501594/300-923  
Konu :

Tarih : 26.12.2013

## PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME RAPORU

Adı-soyadı :  
Doğum Tarihi :  
Anne adı :  
Baba adı :  
Uygulamalar :Denver II Gelişimsel Tarama Testi + Aile Görüşmesi + Çocuk Gözlemi

## Sayın İlgili,

6 ay 20 günlük işitme kayıplı erkek bebektir. Merkezimiz oryantasyon programına devam eden çocuğun psikolojik gelişiminin öğeleri olan bilişsel/zihinsel ve sosyal-duygusal-davranışsal-psikomotor gelişim değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:

Bilişsel/Zihinsel Değerlendirme

İşitme engeli ve yaşının çok küçük olmasından dolayı standart bir zihinsel değerlendirme ölçeği verilemeyen genel gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış, aileyle ayrıntılı görüşme yapılmış ve klinik gözlem yapılmıştır. İşitme engeli nedeniyle "Dil" alt-testi uygulanmayan Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonucu diğer alt-testler için "normal" bulunmuştur. Gözlem ve görüşme izlenimleri de bu sonucu doğrular niteliktedir. Bu sonuca göre, yaşına uygun bir gelişimsel seyir göstermektedir.

Sosyal-Duygusal-Davranışsal-Psikomotor Değerlendirme

Bebeklik dönemindeki bir çocuğun sosyal-duygusal gelişimine ilişkin kesin yordamalarda bulunmak olanaklı değildir. Ancak göz ilişkisi kurma, gülümseme, taklit etme, ana baba ve çevreyle ilişkiler gibi sosyal-duygusal davranışlarının yaşına uygun olduğu gözlenmiştir. Psikomotor alanda herhangi bir probleme rastlanmamıştır.

Özetle, in bilişsel/zihinsel özelliklerinin yaşına uygun olduğu; sosyal-duygusal-davranışsal ve psikomotor gelişim örüntüsünün gelişim düzeyine uygun seyrettiği; test ve gözlem görüşme sonuçlarının bir psikopatolojiye ya da gelişimsel gecikmeye işaret etmediği düşünülmüştür.

Bebeklik döneminde yapılan psikolojik değerlendirmenin gelecekteki gelişimsel seyri kestirmede yeterli olmadığı gerçeğinden hareketle, diğer disiplinlerin değerlendirmeleri daha da önem kazanmaktadır. Verilecek kararda bu noktanın göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Bu rapor, Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB Anabilim Dalı'nın ricasına dayanarak, için Koklear İmplantasyon düşünen ailenin isteği üzerine düzenlenmiştir.

Saygılarımla,

Yrd.Doç.Dr. Murat DOĞAN  
Uzman Psikolog

## EK B3- ODYOGRAM



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

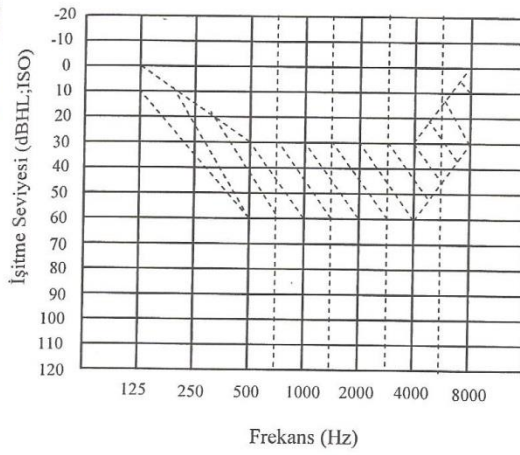
## ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı : .....  
Testi Yapan : .....  
Timpanometri : .....

Doğum Tarihi : 9. 05. ....

Tarih : 12. 3. 14. ....

## SAF SES EŞİK ODYOGRAMI



Ortalama İşitme Kaybı (250-4000 Hz)

Sağ .....

Sol .....

Hava Yolu Sağ.... O Sol.....X Yanıt Yok.....YY

Sağ Maskeli ● Sol Maskeli ✕

Kemik Yolu Maskesiz (Sağ veya Sol).....△

Sağ Maskeli .....

Sol Maskeli .....

Kulak atarına seculat.  
Cihazla otitisi için  
kocaeliye gitti.  
Kulakla ilgili

|             |     | Sağ     |          |         | Sol        |     |         |             |         | Sağ  |     |         | Sol        |         |     |             |         | Sağ      |         |     | Sol        |         |          |         |
|-------------|-----|---------|----------|---------|------------|-----|---------|-------------|---------|------|-----|---------|------------|---------|-----|-------------|---------|----------|---------|-----|------------|---------|----------|---------|
| Cihaz       |     | VOL     |          |         | VOL        |     |         | Cihaz       |         | VOL  |     |         | VOL        |         |     | Cihaz       |         | VOL      |         |     | VOL        |         |          |         |
| VOL         |     | VOL     |          |         | VOL        |     |         | VOL         |         | VOL  |     |         | VOL        |         |     | VOL         |         | VOL      |         |     | VOL        |         |          |         |
| AYAR        |     | AYAR    |          |         | AYAR       |     |         | AYAR        |         | AYAR |     |         | AYAR       |         |     | AYAR        |         | AYAR     |         |     | AYAR       |         |          |         |
| AYAR        |     | AYAR    |          |         | AYAR       |     |         | AYAR        |         | AYAR |     |         | AYAR       |         |     | AYAR        |         | AYAR     |         |     | AYAR       |         |          |         |
| Rahatsızlık |     | Hz      |          |         | Eşik SPL/A |     |         | Rahatsızlık |         | Hz   |     |         | Eşik SPL/A |         |     | Rahatsızlık |         | Hz       |         |     | Eşik SPL/A |         |          |         |
| VAR         | YOK | Frekans | Cihazsız | Cihazlı | VAR        | YOK | Frekans | Cihazsız    | Cihazlı | VAR  | YOK | Frekans | Cihazsız   | Cihazlı | VAR | YOK         | Frekans | Cihazsız | Cihazlı | VAR | YOK        | Frekans | Cihazsız | Cihazlı |
|             |     | 125     |          |         |            |     | 125     |             |         |      |     | 125     |            |         |     |             | 125     |          |         |     |            | 125     |          |         |
|             |     | 250     |          |         |            |     | 250     | 55          |         |      |     | 250     |            |         |     |             | 250     |          |         |     |            | 250     |          |         |
|             |     | 500     | 60       | 53      |            |     | 500     | 70          |         |      |     | 500     |            |         |     |             | 500     |          |         |     |            | 500     |          |         |
|             |     | 1 K     | 50       | 54      |            |     | 1 K     | 70          |         |      |     | 1 K     |            |         |     |             | 1 K     |          |         |     |            | 1 K     |          |         |
|             |     | 2 K     | 75       | 70      |            |     | 2 K     | 70          |         |      |     | 2 K     |            |         |     |             | 2 K     |          |         |     |            | 2 K     |          |         |
|             |     | 4 K     | 70       |         |            |     | 4 K     | 70          |         |      |     | 4 K     |            |         |     |             | 4 K     |          |         |     |            | 4 K     |          |         |
|             |     | 8 K     |          |         |            |     | 8 K     |             |         |      |     | 8 K     |            |         |     |             | 8 K     |          |         |     |            | 8 K     |          |         |

Anadolu Üniversitesi İÇEM Yunus Emre Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR  
Tel: 0.222.335 05 80 Sekreterlik: 1611- Santral: 1612-1613 Fax: 0.222. 335 31 02

## EK B4 – TEOAE VE ABR TEST SONUÇLARI



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

EHİR  
YA  
E S I

Sayı :63501594-

Tarih:

Konu : [REDACTED] (Oryantasyon)

## İLGİLİ MAKAMA

Adı  
Soyadı  
Doğum tarihi  
Anne adı  
Baba adı



İçin..

Yukarıda açık künyesi yazılı olan, merkezimiz oryantasyon programına kayıtlı öğrencimiz [REDACTED] 21.11.2013 ve 13.01.2014 tarihlerinde TEOAE, ABR testleri yapılarak sonuçları aşağıda bildirilmiştir.

**TEOAE:** Bilateral OAE gözlenmedi.

**ABR:** Klik uyararla yapılan ABR testinde, bilateral 90 dBnHL'de dahi V. dalga gözlenmedi.

Polarite değişikliğinde reverse dalga gözlenmedi.

Bu test sonuçlarına göre [REDACTED]'ün bilateral çok ileri derecede sensorineural işitme kaybı olduğu düşünülmektedir.

İşbu belge ESOGÜ KBB polikliniğinin isteğiyle düzenlenmiştir.

Uzman Nurdan CANKUVVET  
Odyolog

Doç. Dr. Zerrin TURAN  
Odyolog

Prof. Dr. Ümit GİRGİN  
İÇEM Müdürü

## EK C – AİLE EĞİTİMİ RAPORU

30

## AİLE KATILIMLI DİL EĞİTİMİ

0-3 yaş grubu

|   |   |
|---|---|
| Eğitim Sayısı: 6 (Araştırmanın İkinci Aile Eğitimi) | Tarih: 21.11.2014                         |
| Çocuğun Adı- Soyadı ve Yaşı: [REDACTED]             |   |
| Katılımcı Anne- Babanın Adı- Soyadı: [REDACTED]     |   |
| İmzası:   |   |
| Eğitim Saati: 16:00 - 16:45                         | 13:20-13:40<br>14:00-14:40<br>14:50-15:30 |
| Eğitimcinin Adı- Soyadı: Emel ÖRTÜRK MUSTU          |   |

## CİHAZLARIN KULLANIMI VE ORTA KULAK KONTROLÜ

|   |
|---|
| Cihazı sürekli kullanımı: Çıhazı sürekli kullanıyor, kalitesi kabalıyor |
| Doğru ayarda kullanımı: değiştirilmesi gerekiyor.                       |
| Akustik cihaz kontrolü:   |
| Kulak kalıpları:  |
| Akustik empedans:   |

## EĞİTİM AKTİVİTELERİ

|  |
|--|
| - Bezetle oyun partisi   |
| - Oyunların içinde birbirleriyle ilişkili oyuncaklar<br>• bebek, tavuk, ayraç, kolye vs. |
| • Tavuk, civciv, yem   |
| • Tavlun, kuruş  |
| - Labirentler, topa, tekerlekle, kamyonla deüirme  |
| - Soru, tekrleme söyleme.  |



Aileden alınan bilgi ...

Çevre sesleri: Çok gülele kapı çarpması olduğunda nadiren katıldığı söyler.

Konuşma sesleri: İsmine kaba tepki vermediğini söyler.

Ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:

Eğitimde gözlenen:

Çevre sesleri: \_

Konuşma sesleri:

Ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:

#### ÇOCUĞUN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

|  |       |         |          |
|--|-------|---------|----------|
| Yüze bakar                             | Hayır | Seyrek  | Genelde✓ |
| Fikrini paylaşmaya çalışır             | Hayır | Seyrek  | Genelde✓ |
| Sesini oyun amaçlı kullanır            | Hayır | Seyrek✓ | Genelde  |
| Sesini anlam ifade etmek için kullanır | Hayır | Seyrek✓ | Genelde  |
| İletişimi başlatır                     |       |         |          |
| Sesli                                  | Hayır | Seyrek  | Genelde  |
| Sessiz                                 | Hayır | Seyrek  | Genelde✓ |
| Sözcük kullanarak                      | Hayır | Seyrek  | Genelde  |

### ÇOCUĞUN ÇIKARDIĞI SESLER VE SÖYLEDİĞİ KELİMELER/ CÜMLELER

Aileden alınan bilgi: Heyecanlandığında anlamsız sesler çıkarıyor.

Eğitimde gözlenen: Kamerayı gösterirken, fiyancı kasıyla karıştırırken, kaşığı bezelyenin ağzına pütürürken, kapıyı gösterirken anlamsız sesler çıkarırdı. Eğitimin sonunda odanın içinde bulunan kağıdı gösterirken "hau hau" sesine benzer sesler çıkarırdı.

### ÇOCUĞUN OYUN DAVRANIŞI

Katılımı, yaratıcılık, dikkat süresi, işbirliği:

■ oyunlara çok güzel katılırdı. Dikkat süresi uzundu, uzun süre oyuncağıyla oynardı. Kurallara uygun oynardı.

### ANNENİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

|  |       |         |         |
|--|-------|---------|---------|
| Ortak ilgi sağlar.                               | Hayır | Seyrek✓ | Genelde |
| Çocuğun iletişime katkısına dikkat eder.         | Hayır | Seyrek✓ | Genelde |
| Çocuğun katkılarını doğru yorumlar.              | Hayır | Seyrek✓ | Genelde |
| Çocuğun katkılarına uygun tepki gösterir.        | Hayır | Seyrek✓ | Genelde |
| Çocuğun katkılarını başka cümlelerle geliştirir. | Hayır | Seyrek✓ | Genelde |

## BABANIN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

|  |       |        |         |
|--|-------|--------|---------|
| Ortak ilgi sağlar.                               | Hayır | Seyrek | Genelde |
| Çocuğun iletişime katkısına dikkat eder.         | Hayır | Seyrek | Genelde |
| Çocuğun katkılarını doğru yorumlar.              | Hayır | Seyrek | Genelde |
| Çocuğun katkılarına uygun tepki gösterir.        | Hayır | Seyrek | Genelde |
| Çocuğun katkılarını başka cümlelerle geliştirir. | Hayır | Seyrek | Genelde |

## AİLE TARAFINDAN GETİRİLENEN PROBLEMLER VE VERİLEN ÖNERİLER

|  |
|--|
| İmplant ameliyatı tarihinin henüz belli olmadığı konusunda. Ameliyat tarihi belli olduğunda haberececek. |
|--|

## GELECEK EĞİTİM PLANI

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Labutör değerlendirme (toprak, kamyonlar, tekerlele)</li> <li>→ Hayvanlarla hayvancılık ayısı</li> <li>- Oyun hamuru</li> <li>- Zırtı, tekerlele</li> </ul> |
|--|



## KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 969-1025.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akçamete, G. ve Kargin, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akçamete, G. ve Kargin, T. (1997). The effectiveness of early intervention programs in the education of children with hearing impairments. Eric Document Reproduction, Servis No: ED 413694 Erişim: 06.08.2015  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413694.pdf>
- Aktürel, H. (2005). *İşitme engelli öğrencilere disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı hayat bilgisini öğretiminin incelenmesi*. Yüksel lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bakeman, R. ve Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 1278-1289.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H. ve Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195.
- Bakkaloğlu, H. C. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Barrera, M. E. ve Vella, D. M. (1987). Disabled and nondisabled infants' interactions with their mothers. *American Journal of Occupational Therapy*, 41(3), 168-172.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. S. ve Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development*, 20(2), 247-258.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (2. Baskı). (T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı.
- Boemmel, J. ve Briscoe, J. (2001). Web quest project theory fact sheet of Urie Bronfenbrenner. *National-Louis University*. URL: <http://pt3.nl.edu/boemmelbriscoewebquest.pdf>.
- Bogdan, C. R. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston Mass: Pearson A & B.
- Brinich, P. M. (1980). Childhood deafness and maternal control. *Journal of Communication Disorders*, 13(1), 75-81.
- Broen, P. A. (1972). The verbal environment of the language-learning child. ASHA Monographs, No. 17.
- Brown, P. M. ve Nott, P. (2005). Family-centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods, and results. P. E. Spencer ve M. Marschark (Ed.). *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children* (s. 136-165). Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Bruder, M. B. ve Dunst, C. J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 25-33.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York : W.W. Norton.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Carpenter, R. L., Mastergeorge, A. M. ve Coggins, T. E. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*, 26(2), 101-116.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge: MIT Press.

- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Cole, E. B., (1992). *Listening and talking: A guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington D.C.: AGBell.
- Cole, E. B. ve Flexer, C. A. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Pub..
- Coşkun, N. (1997). *Okulöncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- DeCasper, A. J., Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176.
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- D'Odorico, L., Cassibba, R., ve Salerni, N. (1997). Temporal relationships between gaze and vocal behavior in prelinguistic and linguistic communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(5), 539-556.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Davis, M. ve Cornwell, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *Children's Health Care*, 17(2), 71-81.
- Ertem, İ. S. (2013). Yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları ve dil-kültür ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(16), 261-270.
- Estabrooks, W. (Ed.). (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington: Alex Graham Bell Assn. for Deaf.
- Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, 66(6\_PART2), 103-114.

- Filipi, A. (2009). *Toddler and parent interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Foulkes, P., Docherty, G. ve Watt, D. (2005). Phonological variation in child-directed speech. *Language*, 177-206.
- Gallaway, C. ve Young, A. (2003). Interaction at home and at school. C. Gallaway ve A. Young (Ed.). *Deafness and education in the UK: Research perspectives*. London: Whurr.
- Gallaway, C. ve Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. C. Gallaway ve B. J. Richards (Ed.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gay, Mills ve Airasian, (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Glanemann, R., Reichmuth, K., Matulat, P. ve am Zehnhoff-Dinnesen, A. (2013). Muenster Parental Programme empowers parents in communicating with their infant with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(12), 2023-2029.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Guralnick, M. J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 313-324.
- Harjusola-Webb, S., Gatmaitan, M. ve Lyons, A. (2013). Empowering families: The early intervention in natural environments professional development community of practice project in Ohio. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 3(1), 42-55.
- Hess, R. D. ve Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 869-886.

- Hoksbergen, R. A., Riksen-Walraven, J. M. ve Kohnstamm, G. A. (1997). Early intervention in adoptive families: supporting maternal sensitive responsiveness, infant–mother attachment, and infant competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(8), 1039-1050.
- Howard, V. F., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç (G. Akçamete, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- James, D. M., Wadnerkar-Kamble, M. B. ve Lam-Cassettari, C. (2013). Video feedback intervention: A case series in the context of childhood hearing impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(6), 666-678.
- Johnson, A. (2005). A short guide to action research. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kaiser, A. P. ve Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.
- Karaaslan, O., Diken, I. H. ve Mahoney, G. (2011). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, DOI: 0271121411429749.
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kargin, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitimi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
- Kargin, T. (2004). Effectiveness of a family-focused early 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.
- Kaye, K. ve Charney, R. (1980). How mothers maintain “dialogue” with two-year-olds. *The Social Foundations of Language And Thought*, 211-230.
- Kochanska, G., Aksan, N. ve Carlson, J. J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology*, 41(4), 648.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

- Kong, N. Y. ve Carta, J. J. (2011). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: a research synthesis. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 4-17.
- Laakso, M., Helasvuo, M. L. ve Savinainen-Makkonen, T. (2010). Children's early actions in learning language: A study of proto-words and pointing gestures in interaction between one-year-old child and parent. *SKY Journal of Linguistics, 23*, 199-226.
- Larsen, R., Muñoz, K., DesGeorges, J., Nelson, L. ve Kennedy, S. (2012). Early hearing detection and intervention: Parent experiences with the diagnostic hearing assessment. *American Journal of Audiology, 21*(1), 91-99.
- Lederberg, A. R. ve Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 303-322*.
- Lederberg, A. R. ve Mobley, C. E. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development, 61*(5), 1596-1604.
- Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*(1), 82-96.
- Mahoney, G. ve Wheeden, C. A. (1997). Parent-child interaction—the foundation for family-centered early intervention practice a response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(2), 165-184.
- McLean, J. E. ve McLean, L. K. (1999). *How children learn language*. San Diego: Singular Pub.
- Meadow-Orlans, K. P. (1997). Effects of mother and infant hearing status on interactions at twelve and eighteen months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2*(1), 26-36.
- Meadows, D., Elias, G. ve Bain, J. (2000). Mothers' ability to identify infants' communicative acts consistently. *Journal of Child Language, 27*(02), 393-406.
- Mehler, J., Bertoncini, J., Barrière, M. ve Jassik-Gerschenfeld, D. (1978). Infant recognition of mother's voice. *Perception, 7*(5), 491-497.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. ve Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of

- attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(05), 637-648.
- Mertler, C. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand, Calif: Sage.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Miyamoto, R. T., Houston, D. M., Kirk, K. I., Perdew, A. E. ve Svirsky, M. A. (2003). Language development in deaf infants following cochlear implantation. *Acta Oto-laryngologica*, 123(2), 241-244.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. ve diğerleri. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 283-298.
- Newport, E., Gleitman, H. ve Gleitman, L. (1977). Mother, Id rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, 109-149.
- Nienhuys, T.G., Cross, T. G. ve Horsborough, K. M. (1984). Child variables influencing maternal speech style deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17(3), 189-207.
- Oyer, H. J., Crowe, B. J. ve Haas, W. H., (1987). *Speech, language, and hearing disorders: A guide for the teacher*. Boston: Collage-Hill Publication.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). *T. C. Resmi Gazete*, 23011, 6 Haziran 1997.
- Özyürek, A. (1997). *İşiten bir anneyle onun birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki sözlü etkileşimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Paavola, L., Kunnari, S. ve Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727-735.
- Paavola, L., Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Moilanen, I. ve Ebeling, H. (2006). Maternal sensitivity, infant co-operation and early linguistic development: Some predictive relations. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 13-30.

- Pereira, M., Negrão, M., Soares, I. ve Mesman, J. (2014). Decreasing harsh discipline in mothers at risk for maltreatment: A randomized control trial. *Infant mental health journal*, 35(6), 604-613.
- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. C. Gallaway ve B. J. Richards (Ed.). *Input and interaction in language acquisition* (3-12).
- Pipp-Siegel, S., Sedey, A. L. ve Yoshinaga-Itano, C. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 1-17.
- Plaphinger, D. ve Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93(2), 75-87.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. ve Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.
- Scaife, M. ve Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singhal, M. ve Sinha, U. K. (2012). Quality of mother-infant interactions in maternal emotional disturbance: A pilot study. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 8(4), 78-104.
- Snow, C. E. (1994). Beginning from baby talk: Twenty years of research on input in interaction. C. Gallaway ve B. J. Richards (Ed.). *Input and interaction in language acquisition* (3-12) .
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, 31-49.
- Talay-Ongan, A. (2001). Early intervention: Critical roles of early childhood service providers l'intervention precoce: Les roles decisifs des prestataires de services a la petite enfance intervención temprana: papeles críticos sobre proveedores de servicios para menores. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221-228.
- Tomasello, M. ve Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tomasello, M. ve Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 1454-1463.



- Tomasello, M., Carpenter, M. ve Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Trevarthen, C. ve Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. ve Hamby, D. W. (1996). Factors associated with perceived control appraisals in a family-centered early intervention program. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 165-178.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Turan, Z. (2012). Early intervention with children who have a hearing loss: Role of the professional and parent participation. S. Naz (Ed.). *Hearing loss* (s. 117-132). Erişim: 05.08.2015, <http://cdn.intechopen.com/pdfs/33866.pdf> adresinden [05.08.2015](http://cdn.intechopen.com/pdfs/33866.pdf)
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss1. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 146-153.
- Turan, Z. (2015). İşitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi ve danışmanlığı: 0-3 yaş. E. Belgin ve S. Şahlı (Ed.). *Temel odyoloji*. (s. 577-587). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması: Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İÇEM*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engeli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Türkiye Araştırmacılar Derneği (TÜAD). (Mayıs 2012). *Sosyo Ekonomik Statü*. Erişim: 14.08.2015, <http://tuad.org.tr/Depo?sayfa=projelerimiz&id=6>
- Uzuner, Y. (2000). Okul öncesi çağıdaki iki işitme engelli çocuk ve onların normal işiten annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde gerçekleşen iletişim bozukluklarını düzeltmek için annelerin uyguladıkları stratejilerin

karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. Proje no: 980504

- Uzuner, Y. (2003a). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2003b). Pragmatik gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (s. 145-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (2. Baskı). (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Wedell-Monnig, J. ve Lumley, J. M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51(3), 766-774.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. (Edited by John B. Carroll.). Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2000). *İşiten bir Türk anne ile ana sınıfına devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde annenin kullandığı emir bildiren ifadelerin betimlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yoshinaga-Itano, C. ve Mah-rya, L. A. (1998). Identification of hearing loss after age 18 months is not early enough. *American Annals of the Deaf*, 143(5), 380-387.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. ve Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.