

**OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL DÖNEMİNDEKİ İŞİTME KAYIPLI
ÇOCUKLARIN EV VE OKUL DIŞI ORTAMLARDAKİ İLETİŞİM
SORUNLARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşe ERKAYA

Eskişehir 2018

**OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL DÖNEMİNDEKİ İŞİTME KAYIPLI
ÇOCUKLARIN EV VE OKUL DIŞI ORTAMLARDAKİ İLETİŞİM
SORUNLARININ İNCELENMESİ**

Ayşe ERKAYA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Doç. Dr. Murat DOĞAN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2018**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI SAYFASI

ÖZET

OKUL ÖNCESİ VE İLKOKUL DÖNEMİNDEKİ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN EV VE OKUL DIŞI ORTAMLARDAKİ İLETİŞİM SORUNLARININ İNCELENMESİ

Ayşe ERKAYA

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2018

Danışman: Doç. Dr. Murat DOĞAN

Araştırmanın amacı, okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını annelerinin bakış açısından tespit edip; annelerin bu konudaki çözüm stratejilerini belirlemektir. Karma yöntem ve eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılan araştırmada katılımcıları, anket için 91 anne, yarı-yapılandırılmış görüşmeler için 22 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA) ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler oluşturmaktadır. Nicel veriler IBM SPSS 22.0 kullanılarak, nitel veriler elle tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda 5 ana temaya ulaşılmıştır: Ailenin sunduğu etkileşim alanları, sosyal iletişim süreci, iletişim sürecinde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına yönelik uygulamalar, diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler.

Bu araştırma, işitme kayıplı çocukların işitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları, iletişimde sosyal ve duygusal sorunlar, kendini iletişime kapatma gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu iletişim sorunları çocuğun kendisinden kaynaklı olabileceği gibi, toplumun engelli bireylere bakış açısı nedeniyle de olabilmektedir. İletişim sorunlarına çözüm olarak işitme kayıplı çocuğu olan anneler, diğer ailelere tıbbi, eğitimsel, sosyal önerilerde ve duygu yönetimine yönelik önerilerde bulunup; iletişim sorunları için aile eğitimine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Sonuç olarak, erken tanı, cihazlandırma, erken müdahale programlarıyla birlikte erken özel eğitim ve aile eğitimine başlanması, olası iletişim sorunlarını önlemede büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı, Sosyal etkileşim, İletişim sorunları, İletişimsel öneriler, Karma yöntem.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF COMMUNICATION PROBLEMS OF PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL AGED CHILDREN WITH HEARING LOSS IN ENVIRONMENTS OTHER THAN HOME AND SCHOOL

Ayşe ERKAYA

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2018

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat DOĞAN

The objective of research is to determine communication problems that are experienced by pre-school and elementary school aged children with hearing loss in social environments other than home and school and to identify solution strategies of mothers in this issue. The method of the research is mixed methods and concurrent transformational design. This design is used to comprise 91 mothers for questionnaire and 22 mothers for semi-structured interviews as participants. Data collection tools of research are Questionnaire for Determining Communication Problems of Children (*ÇISBA*) and semi-structured interviews. Quantitative data are analyzed using IBM SPSS 22.0, whereas qualitative data are analyzed manually and by means of induction. Analyses have led to five fundamental themes: Interaction settings offered by family, social communication process, problems experienced in communication process, practices to address communication problems, advice for other families regarding communication problems.

This research indicates that children with hearing loss are having communication problems due to hearing loss, social and emotional issues in communication, and problems such as avoiding from communication. These communication problems may result from the child itself and also from the community's perspective of individuals with disabilities. As solution to communication problems, mothers with children who suffer hearing loss have made medical, educational, social suggestions and given emotion management advice to other families, emphasizing their need for family education. In conclusion, the following are crucial to avoid possible communication problems: early diagnosis, instrumentation, beginning of early intervention programs along with special education and parent guidance.

Key Words: Hearing loss, Social interaction, Communication issues, Communicational advice, Mixed methods.

TEŞEKKÜR

Okuyacağınız tez çalışmasında pek çok güzel insanın emeği ve yüreğinin izi olup; hepsine şükranım sonsuzdur.

Öncelikle tez hocam olduğu andan itibaren yanımda olan, titizliği ve mükemmelliyetçiliği sayesinde bu çalışmanın olabilecek en iyi hale gelmesini sağlayan, yaptığım çalışmanın heyecanını ve kıymetli önerilerini benimle paylaşan değerli hocam Sn. Doç. Dr. Murat DOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez sürecimde sorduğum her soruya 24 saat içinde yanıt veren, yaptığım çalışmanın daha nitelikli olması için katkılarını esirgemeyen ve tez jürisinde yer alma nezaketini gösteren Sn. Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Özcan KARAASLAN hocalarıma saygılarımı sunarım. Veri toplama araçlarım için görüş bildiren tüm hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yapılabilmesini sağlayan devlet ve özel eğitim kurumlarının idarecilerine, araştırmaya katılan gönüllü öğretmen arkadaşlarıma ve işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlere ayrıca teşekkür ederim.

Bu yola birlikte çıktığım ve maddi-manevi desteğini esirgemeyen arkadaşım Gülcihan HASANOĞLU YAZÇAYIR'a, tez sürecimin her adımında doğrulamalar ve analizler için emek veren arkadaşım Abdullah GENÇ'e, hiçbir mecburiyetleri olmaksızın bu çalışma için zaman ayırıp katkıda bulunan Arş. Gör. Hilal ATLAR, Arş. Gör. Osman ÇOLAKLIOĞLU ve Arş. Gör. Rıfat İÇYÜZ hocalarıma,

Tez sürecimin tümünde benimle aynı heyecanı yaşayan; çoğu insanın girmeye cesaret edemeyeceği mahallelere, evlere benimle birlikte gelerek beni yalnız bırakmayan cesur ablam Emine ERTUĞRUL'a, Antalya'daki veri toplama sürecimde arabasının anahtarını bana verip kızımın bakımını üstlenen fedakar abim Ali İhsan ERTUĞRUL'a ve kızıma ablalık yapan melek yeğenim Ezgi Sude ERTUĞRUL'a, bu çalışmayı yürütürken gözüm arkamda kalmadan can parçamı; kızımı emanet edebildiğim arkadaşlarım Gülseren-Kemal TEKİN'e ve kıymetli anne-babam Feriha-Ömer ERKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Beni ve kızımı en iyi şekilde yetiştirmeye çalışıp bugünlere gelmemizi sağlayan haklarını ödeyemeyeceğim sevgili annem ve babam Nezahat-Hayrettin ARABACIOĞLU ve can kardeşim Mustafa ARABACIOĞLU'na sonsuz teşekkürler...

En özelim, hayatıma girdiği andan itibaren olduğu gibi tez sürecimde de hep yanımda olan, varlığı gurur ve şükür sebebim, kızımın babası, biricik eşim Abdullah ERKAYA'ya sabrı, hoşgörüsü, desteği için sonsuz teşekkür ederim. Sen olmasan, olmazdı...

Ve can parçam, annesinin bir tanesi; Gülfem'im... Bu yolculuk asıl senle başladı. Sana daha iyi bir anne ve rol model olabilmek içindi her şey... Birlikte umutlandık, birlikte yorulduk, birlikte üzüldük, birlikte sevindik ve en çok da birbirimizi özledik bu yoğun tempolu süreçte. Ama varlığın beni hep mutlu etti; en büyük dayanağım sen oldun güzel kızım. Sana sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, adlarını saydığım ve sayamadığım; bu çalışmada emeği geçen herkese sonsuz şükranlarımı sunarım. İyi ki varsınız. Sevgi ve saygılarımla,

Ayşe ERKAYA

Haziran 2018

27/06/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Ayşe ERKAYA

27/06/2018

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Ayşe ERKAYA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. İnsanın Sosyal Doğası ve İlişkili Kavramlar.....	1
1.2. Gelişim Sürecinde Sosyalleşme	1
1.3. Sosyal Gelişimle İlgili Kuramlar	3
1.4. Sosyalleşme ve İletişim	8
1.5. İşitme Kayıplılarda İletişim Yaklaşımları	8
1.5.1. Sözel dili kullanan iletişim yaklaşımları	9
1.5.2. İşaret desteği kullanılan iletişim yaklaşımları	10
1.5.3. Sözel dilin ve işaretlerin birlikte kullanıldığı iletişim yaklaşımları.....	11
1.6. Çocukların İletişim Sorunları	11
1.7. Yetersizliği Olan Çocukların İletişim Sorunları	13
1.8. İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Sorunları	15
1.8.1. Aile içi iletişim sorunları	16
1.8.2. Okulda yaşanan iletişim sorunları	18
1.8.3. Ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşanan iletişim sorunları	19
1.9. Amaç	20
1.10. Önem	20
1.11. Varsayımlar	22
1.12. Sınırlılıklar	22
1.13. Tanımlar	23
2. YÖNTEM	24
2.1. Araştırma Deseni	24
2.2. Katılımcılar	27

2.2.1.	Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıları	28
2.2.2.	Anketin (ÇİSBA) katılımcıları	30
2.3.	Verilerin Toplanması: Teknikler/ Araçlar ve Veri Toplama Süreci	32
2.3.1.	Yarı-yapılandırılmış görüşme	33
2.3.2.	Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi (ÇİSBA)	33
2.3.3.	Katılımcı bilgi formları	35
2.3.4.	Araştırmacı günlüğü	36
2.4.	Yürütme Süreci	36
2.5.	Verilerin Analizi	38
2.5.1.	Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi	38
2.5.2.	Anketin analizleri	39
2.6.	Geçerlik-Güvenirlik	39
3.	BULGULAR	41
3.1.	Tema I: Ailenin Sunduğu Etkileşim Alanları	44
3.1.1.	Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri	45
3.1.2.	Başkalarıyla olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri	47
3.1.3.	Sosyal mekanlar	49
3.1.4.	İletişim kurulan kişiler	50
3.2.	Tema II: Sosyal İletişim Süreci	53
3.2.1.	Ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumu	53
3.2.2.	İletişimi başlatma	54
3.2.3.	İletişimi sürdürme	57
3.2.4.	İletişimi sonlandırma	59
3.3.	Tema III: İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	61
3.3.1.	İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları	61
3.3.2.	Kendini iletişime kapatma	63
3.3.3.	İletişimde sosyal sorunlar	64
3.3.4.	İletişimde duygusal sorunlar	66
3.4.	Tema IV: İletişim Sorunlarına Yönelik Uygulamalar	67
3.4.1.	Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri	68
3.4.2.	İletişim sorunlarında ailenin çocuğa yardımları	71
3.4.3.	İletişim sorunu öncesi alınan tedbirler	73

	<u>Sayfa</u>
3.4.4. İletişim sorunu sonrasında tedbirler	77
3.5. Tema V: Diğer Ailelere İletişim Sorunlarına Yönelik Öneriler	79
3.5.1. Tıbbi (medikal) öneriler	80
3.5.2. Eğitimsel öneriler	81
3.5.3. Sosyal iletişim önerileri	84
3.5.4. Duygu yönetimi konusunda öneriler	88
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
4.1. Tartışma	90
4.1.1. Ailenin sunduğu etkileşim alanları	90
4.1.2. Sosyal iletişim süreci	92
4.1.3. İletişim sürecinde yaşanan sorunlar	95
4.1.4. İletişim sorunlarına yönelik uygulamalar	98
4.1.5. Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler	103
4.2. Sonuç	109
4.3. Sınırlılıklar	111
4.4. Öneriler	111
4.4.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	111
4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler	112
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Araştırmanın katılımcıları	28
Tablo 2.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme katılımcılarının özellikleri	29
Tablo 2.3. Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi katılımcılarının betimleyici istatistikleri	31
Tablo 2.4. Veri toplama araç ve teknikleri	33
Tablo 2.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bağlam bilgileri	33
Tablo 3.1. Nitel verilerin betimsel analiz bulguları	41
Tablo 3.2. Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi maddelerinin betimsel istatistikleri (Nicel bulgular)	42
Tablo 3.3. ÇİSBA açık uçlu soru maddelerinin betimleyici istatistikleri.....	44

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik sistemler kuramı şeması	6
Şekil 2.1. Araştırma sürecinin akış şeması	24
Şekil 2.2. Araştırmanın yürütme süreci.....	37

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABCİDA	: Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı
Avm	: Alışveriş merkezi
BERA	: İşitsel Beyinsapı Davranımı Testi
ÇİSBA	: Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi
f	: Frekans
n	: Katılımcı sayısı
ss	: Standart Sapma
Ort.	: Ortalama
İC	: İşitme Cihazı
İK	: İşitme Kayıplı
İE	: İşitme Engelliler
KBB	: Kulak-Burun-Boğaz
Kİ	: Koklear İmplant
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. İnsanın Sosyal Doğası ve İlişkili Kavramlar

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri; akli ve duyguları aracılığıyla diğer varlıklarla iletişim kurup sosyalleşme becerisidir. Biyolojik olarak 'insan' türünde doğan varlığın 'birey' olabilmesi için öncelikle içinde bulunduğu toplumla etkileşime geçerek sosyalleşmesi; toplumun değerlerini benimsemesinin yanında, kendi değerlerini oluşturması ve böylece öz varoluşunu gerçekleştirmesi gerekir. Kişinin sosyal gelişimi, toplumla ve diğer insanlarla olan iletişimleriyle şekillenmektedir (Nuriyeva, 2012, s. 324). Bu bağlamda iletişim kavramını yalnızca iki veya daha fazla kişinin herhangi bir yolla duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmaları şeklinde dar bir anlayışla değerlendirmek konuya genel olarak bakış açısını kısıtlayacaktır. O nedenle iletişim kavramını diğer insanlarla etkileşim içinde olma, sosyalleşme ve birbirini etkileyip birbirinden etkilenme eylemleriyle ilişkilendirerek bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Bu çalışma boyunca iletişim/sosyal iletişim ve etkileşim/sosyal etkileşim/sosyalleşme kavramları birbiri içinde yer alan kavramlar olup, ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünüldüğünden birbirleri yerine kullanılmıştır. Çünkü sağlıklı iletişim, etkileşimi meydana getirir. Etkileşim de sosyalleşmenin temel unsurlarından biridir.

Bireyin sosyalleşmesi daha anne karnındayken başlar. İnsan, fetüs olarak henüz yeni oluşmaya başlayan varlığıyla, arasına katılacağı toplumdaki hem etkilenir; hem de onu etkilemeye başlar. Anne karnındaki yirminci haftadan itibaren beyin gelişimi hızlanarak işitme duyusunun oluşumu tamamlanmaktadır. Bu dönemde, kulak kemikçikleri oluşmuş olan fetüs, annesinin sesini, nefesini ve kalp atışlarını işitmektedir (Draganova vd., 2005, s. 356). İnsan yavrusu daha anne karnındayken ilk tepkilerini de bu seslere karşı gerçekleştirir. Kendisi dışında bir çevre olduğunu fark ederek onu izleyip, onunla iletişime geçmeye çalışır.

1.2. Gelişim Sürecinde Sosyalleşme

Doğumun gerçekleşmesiyle birlikte bebek, yaşadığı topluma uyum sağlama eylemleri göstermeye başlar. Yaşamını sürdürmesi için gereken hayati reflekslere (emme, tutma vs.) zaten doğuştan sahiptir (Senemoğlu, 2002, s. 47). Bu refleksif eylemlerin yanı

sıra, iletişim becerileri (ağlama, gülümseme, dikkat çekmek için çeşitli sesler çıkarma gibi) göstermeye başlaması da bu uyum sürecinin bir parçasıdır.

İnsanoğlu yaşamının ilk günlerinde kendini ifade etmeye ağlayarak başlar (Baykan, Kondolot ve Baykan, 2017, s. 160). Bu nedenle ağlamak, yenidoğan için iletişimsel bir eylem olup; sosyalleşmesi adına attığı ilk adımlarından biri sayılabilir. Doğumdan itibaren bebekler farklı sebepler için ağlarlar. Doğumu takip eden iki haftada ağlamalar düzensizdir ve çoğu zaman uyku ihtiyacından kaynaklanır. İki ve sekizinci haftalar arasında ağlayarak iletişim kurmanın en önemli sebebi açlık iken; bazen de ağlamaya sebep gürültü, parlak ışık, uyku sırasındaki rahatsızlıklar, giysilerden kaynaklanan rahatsızlıklar gibi sorunlar olabilir (Cansever vd., 2012, s. 40). Bebekler bu haftalarda özellikle sesli uyarılara ilk kez tepkide bulunmaya başlarlar. Seslere dikkat ederek başlarını, sesin geldiği yöne doğru çevirmeye çalışabilirler. Hatta ilerleyen haftalarda da bebekler, özellikle annelerinin seslerini başkalarının seslerinden ayırabilirler ve duygusal olarak rahatlama davranışları sergilerler (Sağlam, 2015, s. 29)

Ağlama eylemi, dördüncü aydan itibaren fizyolojik ihtiyaçların dışavurumu olmasının yanı sıra farklı bir iletişimsel boyuta da ulaşmıştır. Bebek artık ağlamanın dikkatleri toplamak için etkili bir yöntem olduğunu öğrenir. Bebek, ona ilgi gösterilmediği ve yetişkin oyun oynamayı reddettiği zaman ağlar. Dokuzuncu aydan sonra da bebek, ebeveynleri başka bir bebeği kucağına aldıklarında, yorgun olduklarında, korktuklarında ya da sevdiği bir etkinlik yarıda bırakılınca ağlarlar (Yavuzer, 2003, s. 67-68).

Tüm çocuklar için iletişim kurma amaçlı ağlama eylemi, dil edinimi süreci başladıktan sonra azalmaktadır. Ancak çocuklar birden ağlamayı bırakamazlar. Çocuğun önce yeterli sözcük dağarcığına sahip olması ve isteklerini konuşma aracılığıyla nasıl dile getireceğini kavraması gerekir. Sözcük dağarcığının gelişimi ise, çocuğa ayrılan zamanın ve etkileşimlerin niteliğine bağlıdır (Çankırılı ve Aydın, 2003, s. 314). Kendi başına yürünüp, öz bakım becerilerinin daha rahat gerçekleştirilebildiği erken çocukluk evresinde, birey artık çevresiyle bütünleşerek sosyal bağlamları da keşfetmeye başlamış olur.

Erken çocukluk döneminden itibaren diğer insanlarla iletişim kurup anlaşarak kendini ifade etmeye başlayan çocuk, sosyalleşme sürecine ilk adımını atmış demektir. Sosyalleşme ise kişilerin toplum içindeki rolünü benimseyip, yaşadığı sosyal ortama ayak uydurabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Özpolat, 2009, s. 250). Psiko-pedagojik

bilimsel alan yazının analizlerine göre insanların sosyalleşmesini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden ilki; kişinin doğumdan ölüme kişisel gelişimini içeren biyolojik faktördür. İkincisi etkileşime yönelik yaptığı eylemleri içerir. Buna göre sosyalleşme; kişinin aile yaşamı ve aldığı eğitim ile öğrenme düzeyinin niteliğinden etkilenir. Üçüncü faktör kişinin sağlık durumu ve duygusal anlamda sevgi ihtiyacı karşılanarak geçirilen yaşam süresinin yanı sıra, bireyin yetiştiği sosyo-ekonomik koşullardır. Dördüncüsü ise bireyin, sosyal ve manevi değerler bütünü olarak sosyalleşmeyi içselleştirebilmiş olmasıdır. Buna göre sosyalleşme, kişinin birey olarak içinde bulunduğu toplumun kurallarına adapte olduğu; bireyin toplumdaki maddi ve manevi değerlerini, inançlarını, haklarını, deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini kapsayan bir sistemdir (Ateşoğlu ve Türkkahraman, 2009, s. 216; Samedov vd., 2015, s. 2713). Sosyalleşmenin özellikle erken çocukluk döneminde temelleri atılmaktadır (Günindi, 2010, s. 134) ve sosyalleşme, doğumdan başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsanın kendi kültürünü içselleştirme ve kişisel yeterliliklerini kazanmış bir varlık olma aşamasıdır.

1.3. Sosyal Gelişimle İlgili Kuramlar

Kişiler, toplumun sunduğu ifade ve davranış modellerini; çevrenin benimsediği ya da reddettiği düşünce yapılarını içinde bulunduğu yaşam koşulları ve sosyal etkileşimler aracılığıyla kavramaktadır (Küçük ve Koç, 2015, s. 3). Toplumun en küçük birimi olan bireyin, yaşadığı toplumla bütünleşmesi ve toplumların sürdürülebilirliği anlamında en önemli kavramlardan biri olan sosyalleşme kavramı, sosyoloji biliminde kuramsal anlamda büyük önem taşımaktadır. Sosyalleşme sürecini inceleyen pek çok sosyal gelişim kuramı mevcuttur.

Emile Durkheim: “Sosyalleşme” kavramını sosyoloji biliminde bir terim olarak ilk kullanan kişi Fransız sosyolog Emile Durkheim’dir. Bu terimi “yetişkin kişilerin, yetişmekte olan kişileri eğiterek onları toplumsal hayata alıştırmaları; zihinsel, fiziksel ve ahlaki yönden gerekli becerilerin kazandırılması” olarak tanımlamıştır. Durkheim’a göre (1972, s. 30-32) eğitimin sosyalleşmede çok önemli bir toplumsal işlevi vardır. Doğduğunda asosyal bir varlık olan insan, eğitimle birlikte sosyal bir yaşam biçimine kavuşur. Ancak bu durum kişinin, kendi kişiliğini geliştirmesine engel değildir. Aksine bağımsız düşünme yetisi ve kendi kimliğini oluşturma becerileri eğitim sayesinde içselleştirilerek yaşam boyu geliştirilir.

Bireyin sosyalleşme süreci ve sosyal çevresini oluşturan unsurları Durkheim'dan başka birçok bilim insanı da incelemiş ve bu konuda çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır. **Erik Erikson:** Psiko-sosyal gelişim kuramının öncüsü Erikson, sosyal gelişim alanındaki çalışmalarıyla bu alanda önemli bir yere sahiptir. Erikson'a göre (1968) bireyin sosyal yaşamının sağlıklı bir şekilde sürebilmesi için, her insan belirli yaş aralıklarında aşamalı olarak karşısına çıkan sekiz kritik dönemi sosyal çevresi yardımıyla başarıyla geçirmelidir. Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre ilk kritik dönem 'güvene karşı güvensizlik'tir. Yaşamın ilk yılını kapsayan bu süreçte bebek için en önemli unsur anne veya onu temsil eden kişidir. Bebek bu dönemde annesinin kendisini bırakmayacağını ve sevdiğini bilirse tüm yaşamı için iyimserlik ve mutlu olma temelini edinmiş olur. İkinci kritik dönem olan 'bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik' evresinde (1-3 yaş arası) çocuk, büyüklerden bağımsız olarak ayaklarının üstünde durmak isterler. Bu dönemde hareket özgürlüğü tanınan çocuklar, bağımsızlık duygusuna kavuşur ve yeteneklerini keşfetmek için potansiyelini geliştirir. Üçüncü kritik dönem olan 'girişkenliğe karşı suçluluk duygusu' döneminde (3-6 yaş) çocuk, sosyal çevresiyle daha iç içedir. Çocuk, sınırlarını keşfederken çevrenin olumsuz tepkileriyle karşılaşmazsa denemek istediklerinden dolayı suçluluk duygusu geliştirmez. Dördüncü kritik dönem ise başarıya karşı aşağılık duygusudur. Okul çağına gelen çocuk (6-12 yaş) başarı duygusunu tattıkça kendine güveni gelişir ve olumlu benlik bütünlüğüne doğru adım atmış olur. Beşinci kritik dönem 'kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası' olup 12-18 yaş gibi erinlik ve ergenlik dönemlerini kapsamaktadır. Bu dönemde kişiliğini arayan gencin cevaplaması gereken pek çok yaşamsal soru vardır. Kim olduğunu, hedeflerini belirleyebilen genç, yetişkinlikte kendine güvenen ve bağımsız bir birey olur. Altıncı kritik dönem 'dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma' olup genç yetişkinlik (18-26 yaş) döneminde birey, yaşamında önemli yer tutacak kişileri seçer ve daha sıkı bağlar kurar. Yedinci kritik dönem olan 'üretkenliğe karşı duraklama' döneminde orta yetişkin birey yaşama ve gelecek nesillere iz bırakma amacını güder. Bunun için çocuk sahibi olma ve topluma faydalı işler yapma eğilimindedir. Sekizinci kritik dönem ise 'benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk' evresi olup kişinin yaşamı boyunca edindiği tecrübeleri harmanladığı ve kendi benliğini bulduğu dönemdir. Yaşamı boyunca diğer kritik dönemleri başarılı şekilde atlatmışsa, kendine güvenen ve çevrede sevilen biri kişi olarak toplumda yerini alır. Diğer kritik dönemlerdeki sorunlar aşılamamışsa kişi, huysuz ve geçimsiz olarak görülebilir (Senemoğlu, 2002, s. 80-86). Temel güven, bağımsızlık,

girişimcilik, çalışkanlık, kimlik kazanma, yakınlık, üretkenlik ve benlik bütünlüğü bu sekiz kritik dönemde edinilecek yaşamdaki en önemli sosyal kazanımlardır (Sacco, 2013, s. 143). Bu kritik dönemler, birey ve sosyal çevresindeki insanların yardımlarıyla ne denli hasarsız bir şekilde atlatılırsa, bireyin sosyal ve psikolojik gelişimi de o derecede olumlu yönde gelişir. Aynı şekilde kritik dönemlerin (psiko-sosyal krizler) atlatılmasında sorunlar yaşanır, hangi dönemde sorun yaşandıysa ilerleyen zamanlarda tüm sosyal ilişkilerde ve sosyal bağlamlarda bu unsur, tetikleyici olarak kişinin karşısına çıkacaktır.

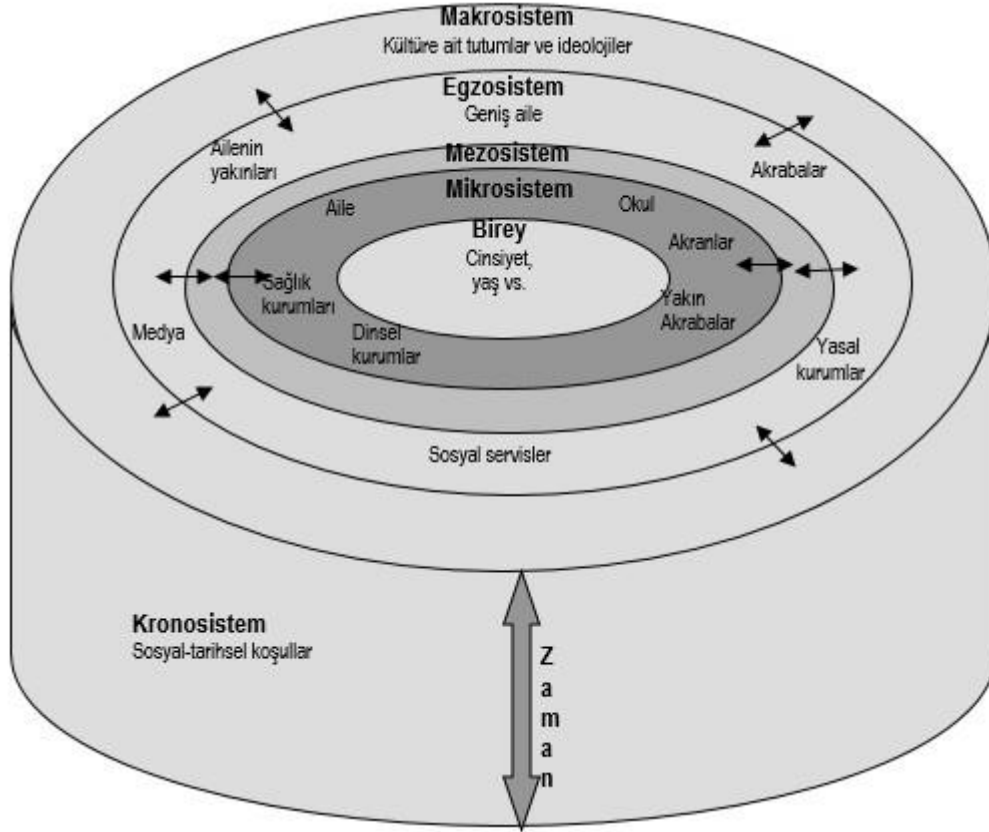
Albert Bandura: Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre ise birey, çevresiyle sürekli iletişim halindedir. Sosyal çevresiyle etkileşimleri sonucu insan, yeni davranışlar edinir ya da var olan davranışlarında değişiklikler yapabilir. Sosyal öğrenmede kullanılan yöntemler ise, gözlem, taklit ve model almaktır. Bandura'nın kuramında sosyalleşme açısından öngördüğü önemli bir düşünce vardır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının "karşılıklı belirleyicilik" ilkesine göre insan ve çevre karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Bu etkileşimler sonucunda kişinin davranışları çevreden etkilenebildiği gibi, çevreyi değiştirme gücüne de sahiptir. Yine sosyal çevre kişinin davranışlarını değiştirebilen bir unsur iken, bireyin davranışlarına göre de şekil alabilir (Bandura, 2001, s. 18).

Lev S. Vygotsky: Sosyo-kültürel kuramı oluşturan Vygotsky (1962) ise, çocuğun dilsel ve bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Kurama göre, çocuklar öğrenmeye de sosyal çevresindeki kişilerin etkisiyle başlar. Çocuklukta kazanılan toplumsal becerilerin kaynağı da sosyal çevredir. Bireyin bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevredeki akranları ve yetişkinlerle olan etkileşimleri önemli bir yere sahiptir. Bu etkileşimler sayesinde çocuk, toplum içindeki problem çözme becerilerini geliştirme imkanına sahip olur. Kavram öğrenimini ise birey, ait olduğu kültürel çevre içinde gerçek nesnelere ve somut yaşantılar yoluyla gerçekleştirir (Turuk, 2008, s. 247). Yine toplumla iletişim kurmasının en önemli ölçütü olan dil edinimini de öncelikle yetişkinlerle sürdürülen sosyal etkileşimler sayesinde tamamlar.

Tüm bu görüşler ışığında bireyin sosyal bir varlık olabilmesini sağlayan en önemli etmen, sosyal çevredir. Sosyal çevrenin birey için önemini açıklayan ilk kavramlardan biri olan 'sosyal ekoloji' kavramı 1940'lı yıllarda psikoloji bilimine Kurt Lewin'in çalışmalarıyla girmiştir (Fougeyrollas ve Beauregard, 2001, s. 172-173). Sonrasında pek çok bilim insanı sosyal çevre ile ilgili farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşlerden

sosyal çevrenin ne olduğu konusunda Bronfenbrenner'in ortaya koymuş olduğu ekolojik kuram, kavramın kapsamlı şekilde açıklayıcısı olacaktır.

Urie Bronfenbrenner:



Şekil 1.1. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik sistemler kuramı şeması

Kaynak: Santrock, 1997'den uyarlanmıştır.

Sosyal gelişim kuramlarına bakıldığında bireyin yaş ve kazanımlarıyla ilerlediği süreçteki diğer bireylerle etkileşim çeşitleri ağırlıklı olarak incelenmiştir. Ancak Bronfenbrenner, sosyalleşme için kişinin sosyal gelişiminden öte, kendisi dışındaki sosyal ortamın önemine vurgu yaparak sosyalleşme süreci için diğer sosyal gelişim kuramlarından farklı bir özelliği ortaya koymuştur.

Urie Bronfenbrenner (1979) sosyal çevreyle ilgili ilk söylemlerini çocukların sosyal çevreden nasıl etkilendiğini, çocukların yetiştirilmesine yönelik bir çalışmada sarf etmiştir. 1986 yılına gelindiğinde görüşünü derinleştirmiş ve bir kuram oluşturmuştur. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına göre, çocuğun toplumun gerçek bir ferdi olması için belirli sosyal süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçler, bireyin etkileşimde bulunduğu tüm kişi ve sosyal ortamlarla ilgilidir. Çocuğun sosyalleşme

sürecini etkileyen sosyal çevresi ise yakından uzağa, uzaktan yakına birbirini etkileyen beş katmanlı bir sistemden oluşur (Bronfenbrenner,1986). Bu sistem, Bronfenbrenner (1999, s. 8) tarafından toplumun değişen koşullarına yönelik olarak yenilenmiş olup, çocuğun en yakınında oluşan süreçler (proximal processes) daha ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Kuramın ismi de bu değişim nedeniyle “biyo-ekolojik sistemler kuramı” olarak yeniden düzenlenmiştir.

Biy-ekolojik sistemler kuramının merkezinde insan bulunur (Bronfenbrenner ve Morris, 2006, s. 795). Onu çevreleyen katmanlardan ilki mikrosistemdir. Bu katmanda çocuğun en çok etkileşimde bulunduğu ebeveynleri, yakın akrabalar, öğretmenler ve arkadaşlar yer almaktadır. İkinci katman olan mezosistem, çocuğun en çok iletişim halinde bulunduğu kişilerin birbirleriyle etkileşimini içerir. Örneğin; aile ve arkadaşlar, ailenin akrabalık ilişkileri, okul-veli-öğretmen iletişimi, öğretmenler ve okul yönetimi ilişkileri bu sistem içinde görülebilir. Üçüncü katman olan ekzosistem ise çocuğun birebir etkileşimde bulunmadığı, ancak onun sosyal yaşamını etkileyecek unsurları barındırır. Anne-babanın çalışma koşulları, okul-aile yönetimi, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin aldıkları kararlar bu sisteme dahildir. Dördüncü katmanı oluşturan makrosistemde toplumdaki yaşam tarzları, kültürel değerler, dini inançlar, sosyo-politik gelişmeler, sosyo-ekonomik durumlar vardır. Makrosistemde çocuk, doğrudan bu bileşenlerden etkilenmiyor ise de geniş bir bakış açısıyla bakıldığında toplumsal hayatı yönlendiren etkileşimleri içerdiği için onun gelişiminde dolaylı bir etkisi olduğu görülmektedir (Bronfenbrenner, 2005, s. 150). En son sistem kronosistem olup, diğer dört sistemi de içinde barındıran ve bunların zaman içinde değişiminin bireyin sosyal yaşamındaki geçişlerini içerir. Kronosistem, sosyo-kültürel ve çevresel koşulların farklı zaman birimlerinde gerçekleştiğinde veya değiştiğinde, bireydeki etkisinin azalıp çoğalabileceği gerçeğini yansıtır. Örneğin, eskiden kültürel bir yozlaşma olarak kabul edilen konuşmada yabancı sözcük kullanımı, modern zamanda ve plaza kültüründe bir üstünlük belirtisi olarak görülebilir. Yine genç bir bireyin evlenmeden önce ailesinden ayrı bir evde yaşamasına ilişkin görüşler, modernleşen toplumla beraber değişmiştir.

Tüm sistemleriyle bu kuramda çocuk ve onun sosyal çevresi arasındaki dönüşümlü ilişkiyi açıklamada çocuğun bireysel özelliklerine, en yakınlarıyla etkileşimlerin niteliğine ve zamana yoğunlaşmıştır (Doğan, 2011, s. 19-20). Kuramda da görüldüğü gibi, bireyin sosyalleşmesinde içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevreyle etkileşimleri oldukça önemlidir. Birey ve toplum arasındaki iletişim ne denli kuvvetli

olursa, bireyin sosyalleşme süreci de o ölçüde başarılı olacaktır. Aynı şekilde kişinin sosyalleşme sürecine ket vuracak iletişim sorunlarının giderilmesi, bireyin içinde yetiştiği mikrosistemdeki ebeveynlerinin, sonrasında bireyin yaşamının parçası olan yakınındaki diğer kişilerin (öğretmen, akrabalar, arkadaşlar vb.) sorumluluğundadır.

1.4. Sosyalleşme ve İletişim

İletişimin doğal gelişimi, doğum sonrası başlar ve sosyal etkileşimler aracılığıyla sürdürülür (Damen vd., 2015, s. 216) İnsanların iletişim kurmaya başlamaları ve sosyalleşmeleri, beraber seyreden ve birbirine kenetlenmiş olgulardır. Yetişkinleri rol model alıp onlardan gördükleri şekilde diğer insanlarla etkileşime geçme çabaları, çocukların ilk iletişimsel eylemlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların sosyalleşmesi sürecinde iletişim kurduğu ilk kişiler olan yetişkinlere büyük görevler düşmektedir (Gregory, Bishop ve Sheldon, 2004, s. 56).

Çocuğun kişilerarası anlaşmayı sağlayan iletişim unsurlarını fark etmesi ve sosyalleşebilmek adına bunları kullanmaya başlaması çocukluğun ilk yıllarına tekabül eder. En basit tanımıyla iletişim; kişi ya da kişiler tarafından verilmek istenen mesajın aynı anlam kodları dahilinde karşı taraftaki alıcıya ulaşması sürecidir. Kaiser ve Grim'e göre (2006, s. 455) işlevsel iletişimde özel bir iletişim yolu seçilmesine bağlı olmasa da, ortak bir anlam ve kavrayış paylaşımına bağlı olarak kişiler arasında bağ kurulmaya başlanır. Çocuklarda sosyal iletişim becerilerinin gelişimi ise; evde aileyle yapılan rutinler ve okulda okul etkinlikleri yoluyla gerçekleşmektedir (Schreibman vd, 2015, s. 2412). Bu süreçte ev ve okul dışındaki ortamlarda da daha sık bulunmaya başlayan çocuk, farklı sosyal ve iletişimsel bağlamları keşfetmeye başlar. Yakın çevreden başlayarak uzak çevreye ve resmi kurumlara kadar içinde bulunulan çevre, ev ve okul haricinde de çocuğa farklı iletişim ortamlarını barındırmaktadır. Bu anlamda yaşadığı çevreyi keşfetme ve etrafındaki insanları tanıma ve anlama etkinliği içindeki çocuk için iletişim kurabilmek, yaşamsal faaliyetlerden sonra gelen en önemli ihtiyaçtır.

1.5. İşitme Kayıplılarda İletişim Yaklaşımları

İnsanın kendini ifade edebildiği kadar var olduğu bir ortam olan toplumda, iletişim kurabilmenin önemi yadsınamaz. Herhangi bir kısıtlayıcı durumu olmayan bireyler, içine doğdukları ortamda, hali hazırda bebekle ilgilenen ebeveynleri ve diğer insanlarla etkileşimleriyle iletişim kurmayı; bunun bir sonucu olarak da kendiliğinden farklı ifade

unsurlarını edinirler. Başka bir deyişle iletişim becerileri doğal bir süreç içerisinde kazanılır. Ancak işitme kayıplı çocuklarda çabasız bir iletişimi edinme süreci yaşanması düşük bir olasılıktır. Bu nedenle işitme kayıplı kişilerin yüzleşmek durumunda kaldığı en büyük sorunlardan biri iletişim kurmadır. İşitme kayıplıların iletişim becerilerini etkileyen koşullar; kişilik yapısı, zeka, işitme kaybının türü ve derecesi, işitme teknolojileri kullanılarak işitme kalıntısından ne kadar zaman ve ne derecede verim elde edildiği, aile çevresi ve işitme kaybının oluş zamanıdır (Shemesh, 2010, s. 2). Öyleyse işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin işitme engellilerin kullandığı iletişim çeşitlerini zaman kaybetmeden araştırarak, tercih edecekleri iletişim yönteminin gerektirdiği eğitimleri çocukları için sağlamalıdır. İşitme kayıplı bireyler için üç çeşit iletişim yöntemi vardır:

- Sözel dili kullanan iletişim yöntemleri,
- İşaret desteği kullanılan iletişim yöntemleri,
- Sözel dilin ve işaretlerin birlikte kullanıldığı iletişim yöntemleri.

Bu anlamda işitme kayıplılardaki günümüzde kullanılan iletişim yaklaşımlarına değinmek yerinde olacaktır:

1.5.1. Sözel dili kullanan iletişim yaklaşımları

Sözel dili kullanan iletişim yaklaşımlarına bakıldığında, amaç sözel dilin kullanılması olsa da eğitim ve uygulama metotları farklıdır. Örneğin; yapılandırılmış sözel iletişim yaklaşımının kökenindeki sayıltı; dilin edinilebilir değil, daha çok öğretilbilir bir mekanizma olmasıdır. Öğretmede eğitiminin baskın olduğu, dilin gündelik kullanımından öte yapısal olarak öğretilmesini amaçlayan yapılandırılmış bir dil programını takibi gerektirir. Bu programda dilin öğretimi için belirlenmiş kolaydan zora ilerleyen yapısal ekleme, işitme, telaffuz ve dudak okuma çalışmaları basamaklar halinde işitme kayıplı çocuğa sunulur. Her bir aşamada istenen başarı elde edildikçe bir üst aşamaya geçilir (Girgin, 2003, s. 101).

Tek duyu yaklaşımında dudak okuma ve görsel ipuçları süreç dışına çıkarılarak sözel iletişimin yalnızca dinleme eğitimiyle gerçekleştirilmesi savunulmaktadır. Öyle ki, işitme kayıplı çocuk dinlemeyi kendinin bir parçası olarak kabul etmelidir. Bu yöntemin amacına ulaşabilmesi için de erken teşhis ve cihazlandırma çok önemlidir (Girgin, 2003, s. 111).

Doğal işitsel-sözel yaklaşım ise işitme teknolojilerinin etkin kullanımı ve işitme kalıntısının en iyi şekilde değerlendirilmesi sayesinde işitme kayıplı çocuğun, normal gelişim gösteren akranları gibi işitme duyusunu aktif olarak kullanarak anadilini edinebileceği görüşündedir (Estabrooks, 2006, s. 1; Tüfekçioğlu, 1998, s. 115). İşitsel-sözel yaklaşımda eğitimci kadar aileye de büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü bu yaklaşımda aile ve sosyal çevrenin, işitme kayıplı çocuğun dil gelişimi, iletişim becerileri ve sosyo-duygusal gelişimi açısından büyük etkisi olduğu kabul edilmektedir (Dornan vd., 2010, s. 377) Bu nedenle doğal-işitsel sözel yöntemin başarılı olabilmesi için gerekli koşullardan biri de düzenli aile eğitimleri yapılmasıdır. Aile- çocuk iletişimi ve aileyle yapılan planlı ya da kendiliğinden gelişen etkinlikler, işitme kayıplı çocuk için günlük konuşma kalıplarını edinmede doğal bir ortam/süreç ve olumlu güdülenme sağlar (Turan, 2010, s. 1706).

1.5.2. İşaret desteği kullanılan iletişim yaklaşımları

İşitme kayıplı kişilerin tercih ettiği bir diğer yaklaşım ise işaret desteği kullanılan iletişim yaklaşımlarıdır. Bunlardan ilki olan işaret dili, doğuştan veya söz öncesi dönemde işitme kaybı yaşayan bireylerde, gerekli eğitimlerin verilemediği, bu sebeple sözel dilin kullanılması yönünde geliştirilemeyen kişiler için tercih edilebilecek bir dildir (Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012, s. 65). Konuşulan dilin dilbilgisi yapılarından farklı olarak kendine has bir biçim yapısı olan, çoğunlukla eklerin kullanılmadığı; el ve vücut hareketlerinin paralel şekilde ilerlediği bir iletişim yöntemidir (Aran ve Akarun, 2007, s. 1; Armstrong ve Wilcox, 2003, s. 305).

İşaret dilinde ifade edilmek istenen düşüncenin el hareketleri ve çeşitli jest-mimik hareketleriyle yapılması, konuşma dilinin kullanımından daha zahmetli ve zaman alıcıdır. Dünya genelinde ortak bir işaret dili olmayıp; aynı ülke içinde dahi yöreden yöreye işaret dilinin kullanımında farklılıklar gözlenebilmektedir (Girgin, 2003, s. 87).

Parmak alfabesi bir diğer işaret desteği kullanılan iletişim yöntemidir. Bir dilde kullanılan tüm harfler için elin harfi belirtecek şekilde çeşitli pozisyonlar oluşturmasıyla sözcük ve kelimelerin ifade edilmesini sağlayan bir iletişim aracıdır. Bazı ülkelerde tek el, bazı ülkelerde çift elle kullanılır. Parmak alfabesi işaret diline ek olarak, yer ve isimlerin işaretlerle ifade edilememesiyle kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca işaret dilini kullanmayanlarla anlaşamadığı durumlarda, işaret dilini sözlü dile tercüme etmede kullanılmaktadır (Rajam ve Balakrishnan, 2013, s. 709)

1.5.3. Sözel dilin ve işaretlerin birlikte kullanıldığı iletişim yaklaşımları

Sözel iletişim ve işaretlerle iletişim ayrı ayrı tercih edilebileceği gibi, birlikte kullanımını daha faydalı bulan iletişim yaklaşımları da mevcuttur. Bunlardan ilki olan tüm (total) iletişim, işitme kayıplı bireylerin dilsel ve iletişimsel becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmek için iletişimde kullanılacak yazılı, sözlü ve işaretsel tüm iletişim araçlarının kullanımını destekleyen bir yöntemdir. Tüm bu iletişim araçlarının bir arada veya farklı zamanlarda kullanımı yöntemin uygulanışı açısından farklılık gözetmemektedir. İşitme kayıplı kişilerin yalnızca işitme duyusuyla dili edinmeyeceği, mutlaka görsel araçlar ve işaret dilinden de yararlanılmasının faydalı olacağı görüşü mevcuttur. Bu nedenle de tüm iletişimde eğitimcilerin ve ebeveynlerin etkin bir şekilde işaret dilini kullanabiliyor olmaları gerekmektedir (Girgin, 2003, s. 97)

Yine işaret desteği kullanılan yöntemlerden biri olan işitme kayıplılarda iki dillilik uygulaması, doğal-işitsel sözel yöntem ve tüm iletişime tepki olarak doğmuştur. Sözel dili kullanamayacak kadar geç kalınmış vakalarda sözel dili edindirmeye çalışmanın zorlama bir çalışma olacağı; bu nedenle de işitme kayıplı bireylerin işaret dilini kullanırlarsa kendilerini psikolojik ve iletişimsel anlamda daha rahat hissedecekleri ön görülmektedir (Polat, 2015, s. 29).

Bahsedilen iki dilden temel olanı işaret dili, ikinci dil olanı ise sözlü ifadedir. Bu yöntemin destekleyicileri işaret dilinin, işitme kayıplıların ana dili olduğunu ve sözel dili bilse bile işaret dilini de kullanmaya hakkı olduğunu savunmaktadırlar. Bu yöntemin kullanımını boyutunda ise eğitimcilerin dikkat etmesi gereken önemli nokta; aynı anda iki dilin kullanılmaması, planlı etkinliklerle işaret dilinden sözlü dile veya sözlü dilden işaret diline çeviri şeklinde o anda yalnızca tek bir dilin kullanımını sağlamalarıdır (Mitchiner ve Gough, 2017, s. 32)

1.6. Çocukların İletişim Sorunları

Toplumun “küçük insan”ları olan çocuklar, var olabilme mücadelesi içinde kendilerini ifade etmek için çabalarlar. Büyüme ve olgunlaşmanın sonucu olarak çocuğun sosyal bir varlık olma süreci hız kazanır. Greenberg ve Kusche’ye göre (1993) çocuklarda bulunması gereken sosyal ve iletişimsel yeterlilik becerileri ise genel ifadeyle şunlardır (Aktaran: Tüfekçioğlu, 2007, s. 30):

- Kendini yönetme ve oto-kontrol
- Engellenme ve kırgınlık duygularının üstesinden gelme
- Kendine ve başkalarına güvenebilme; başkaları tarafından güvenilir olarak görülme
- Empati kurabilme
- Sağlıklı ilişkiler kurup iyi geçinebilme
- Esneklik
- Bağımsız düşünebilme.

Yine MEB'in (2007) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen (Madde 29 –(Değişik:RG-25/6/2015-29397) “Davranışlar” bölümünde öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gereken öğrenci davranışları içinde özellikle dördüncü sırada belirtilen “iletişim ve sosyal etkileşim” başlığındaki maddeler, bir çocuğun iletişim sorunu yaşamaması için okul ortamında kendisinden beklenen iletişimsel davranış yeterliliklerini ortaya koymaktadır (http-1):

ç. İletişim ve sosyal etkileşim (Ek- 6/3-A (Ek:RG-26/12/2007-26738)

- İletişimde nezaket kurallarına uyma,
- Olumlu iletişim dilini kullanma,
- Çevresinde kabul görecekt olumlu davranışlar gösterme,
- Çevresinde gördüğü iyi örneklerden yararlanma,
- Sosyal ilişkilerinde grup içinde rol alma,
- Sahip olduğu hakları bilme ve kullanma.

Çocuklar ebeveynlerinden ve çevresindeki diğer fertlerden destek göremediklerinde; herhangi bir ruhsal, bedensel, duygusal engelle sahip olduklarında, duygusal zedelenmeler yaşamış olduklarında sıralanan tüm bu becerileri sağlıklı bir şekilde yerine getiremeyebilirler. Böylesi durumlarda kişilerarası iletişim sorunlarıyla karşılaşmaları kaçınılmazdır. MEB'in “Sağlıklı İletişim” (2011) modülünde (http-2) sağlıklı iletişim yolları olarak belirtilen;

- Kendini ifade etme,
- İletişimde sıra alma,
- Göz teması kurma,
- Karşısındaki kişiyle aynı konuda paylaşımda bulunma,
- Empati kurma,
- Aktif dinleme,

- Verilen mesajları anladığına dair geri bildirimde bulunma gibi iletişimsel faaliyetlerde yaşanan sıkıntılar, bu sorunlara örnek teşkil etmektedir.

Konuya genel bir bakış açısıyla bakıldığında ise iletişimde engellerle karşılaşılması, kişilerin etkin iletişim metotlarını bilmemeleri, iletişimin önemini anlayamamaları ve iletişim gereksiniminin ayırdına varmamaları gibi yan nedenlere de bağlıdır (Robertson, 2002, s. 109-115; Faber ve Mazlish, 2003, s. 57-60; Beebe vd., 2005, s. 100-110).

1.7. Yetersizliği Olan Çocukların İletişim Sorunları

Yetersizliği olan çocukların iletişim sorunlarını incelerken öncelikle bireyin ait olduğu ve etkileşimde bulunduğu toplumun gözünde ‘engellilik’ kavramına bakmak gerekmektedir. Geçmişte engelliliğe dair bir bakış açısı olan geleneksel bireyci tıbbi modele (traditional individualistic medical model) bakıldığında yetersizliği olan bireylerin sosyalleşme sorunu göz ardı edilip yalnızca yetersizlik durumundan kaynaklanan hastalık veya eksiklik durumlarının nasıl en aza indirgenebileceğine odaklanılmıştır (Burcu, 2015, s. 324). Oysaki vücudu veya zihni ile ilgili herhangi bir sorunu olan kişilerin toplum içinde yaşadıkları sorunlar, onlarda var olan bu yetersizlik durumundan değil; toplumun yetersizliği olan kişilere karşı dışlayıcı/ayrıştırmacı bakış açısından kaynaklanmaktadır (Burcu, 2017, s. 109). Yetersizliği olan bireylerin sosyal haklarına ilişkin bu farkındalığı başlatan eylem, 1960’lı yıllarda ABD’de çeşitli yetersizliği olan aktivistler tarafından gerçekleştirilen ‘Bağımsız Yaşam Hareketi’ protestosu olmuştur (Prilleltensky, 2012, s. 333) Bu bağlamda yetersizliği olan kişilere yönelik sosyal modelde işlenen ana düşünce; engelin yalnızca yetersizliği olan bireylere has bir olgu olarak görülüp, yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını kolaylaştıracak çeşitli düzenlemelerin yapılmasının eksik bir bakış açısı olmasıdır. Sosyal modele göre, yetersizlik sadece kişiden kaynaklanmayan, başlangıcı, yaşanan süreç ve sonuçları tüm toplumu ilgilendiren bir olgudur (Meşe, 2014, s. 90). O nedenle yetersizliği olan bireylerin toplumdan ötelenmesi yerine bütünleştirici bir bakış açısıyla yaklaşıp, yetersizliği hakkında herhangi bir yorum veya ima yapılmadan, toplumun diğer tüm fertlerine davranıldığı gibi bu bireylere davranılması gerekir.

Sosyal model her ne kadar uzun zaman önce ses getirmiş olmasına rağmen ülkemizde yetersizlik, sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmekte; yetersizliği olan bireyler ‘ihtiyaç sahibi, muhtaç’ olarak görülmekte ve buna bağlı olarak devlet politikasında yetersizliği olan bireylere ve varsa bakıcılarına maaş bağlanması yeterli

görülmektedir (Sallan Gül, Cantürk ve Gül, 2016, s. 792). Bu nedenle yetersizliği olan bireylerin sosyal sorunları çoğunlukla arka plana itilmektedir. Ancak sosyal ortamlarda yetersizliği olan bireylerin toplumla kaynaşabilmesi için uygun iletişim ortamlarına ihtiyaç vardır. Yine bu kişilerin yaşadığı iletişim sorunlarının temel sebebi, yukarıda bahsedilen yetersizliği olan bireylere yönelik ayrıştıracı tutumdan kaynaklanmaktadır. Hatta yetersizliği olan bireylerin toplum içindeki sosyo-kültürel ve iletişimsel ortamlarda gördükleri tüm kısıtlayıcı durumlar 'ikinci engel' şeklinde yorumlanmaktadır (Genç ve Çat, 2013, s. 365). Öyleyse yetersizliği olan kişilerin yaşadıkları sosyal dışlanma ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, bu bireylerin toplumla bütünleşmesi için elzemdir.

İletişim sorunlarını belirlemek amacıyla birçok yetersizlik grubunda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunda her yaş grubuna ve yetersizlik durumuna göre değişkenlik gösterebilen iletişim becerilerinin yetersizliği olan çocuk tarafından ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilemediği incelenerek, yetersizliği olan çocuklardaki iletişim sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tür güncel çalışmalardan birine OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim durumlarını geliştirmek amacıyla on iki hafta boyunca uygulanan fiziksel aktivite programının etkisinin konu edildiği bir araştırma örnek teşkil etmektedir. Bu araştırma deneysel olarak yürütülmüş olup 25 OSB olan çocuk ve 25 normal gelişim gösteren çocuk (kontrol grubu) on iki haftalık bir fiziksel aktivite programına katılmıştır. Program sonunda her iki grupta da sosyal etkileşim ve iletişim becerileri anlamında olumlu değişimler gözlenmiştir. Sosyal etkileşim anlamında olumlu kabul, göz teması, ortak oyun kurma, olumlu iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişiminde artış gözlenmiştir. İletişimsel bağlamda ise alıcı iletişimde iletişime katılma, iletişimde anlayış geliştirme becerilerinde, ifade edici iletişimde de kendini ifade etme ile yönergelere uyma becerilerinin gelişiminde artış görülmesi engellilerin iletişim sorunlarını çözümlenme adına önemlidir (Zhao ve Chen, 2018, s. 10-12).

Yine çoklu yetersizliği olan 29 çocuğun ebeveyniyle yapılan bir çalışmada ailelere, çocuklarının iletişim becerilerine dair sorulan sorularda söyleneni anlama, isteklerini ifade etme/edememe (ağlama, bağırma, tek kelime veya hece, konuşma veya işaret dili yoluyla), isteklerini annenin anlaması gibi unsurların ortaya çıkarılması engellilerin iletişim sorunları için aydınlatıcı bir araştırma olmuştur (Bahçivancıoğlu-Yazıcı ve Akçin, 2014, s. 342-343).

Görme kaybı olan erinlerin iletişimlerinin geliştirilmesi amacıyla 16 öğrenciyle yapılan bir psiko-eğitim programında, görme kaybı olan erinlere verilen eğitimde etkin dinleme, uygun olan ve olmayan iletişim uygulamalarını tanıma, duygu ve düşünceleeri karşı tarafa yansıtmaya engel olan faktörleeri ortaya çıkarma, olaylar karşısında farklı bakış açılarının olabileceğini anlama, ben dili ve sen dili arasındaki farkı kavrama, empati geliştirme gibi uygulamaların varlığı da engellilerin yaşadıkları iletişim sorunlarının tespiti için yol gösterici olmaktadır (Yıldız ve Duy, 2013, s. 1466).

Yetersizliği olan bireylerin rehabilitasyonu açısından ‘erken tanı ve tedavi’ unsuru kapsamında çocuklarla ilgili çalışmalar da sıklıkla göze çarpmaktadır. Bu çerçevede yapılan bazı erken eğitim programları da iletişim becerilerinin sunulması ve çocukta var olup olmadığının gözlemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu tür erken eğitim programlarına; gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik sekiz kitaplık dizi halinde hazırlanmış olan Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı örnek olarak verilebilir. Bu eğitim programının üçüncü bölümünde işlenen iletişim becerileeri kitabında çocuktan beklenen iletişim becerileeri konuşma öncesi ve konuşma sonrası iletişim becerileeri olarak ikiye ayrılmıştır. Bu dönemlerde beklenen iletişim becerileeri;

- Dikkatle ilgili beceriler,
- İletişimde sırayı takip,
- Taklit (jest, mimik, ses),
- Sözcükleri anlama,
- Betimleme yapma,
- Dilbilgisini kullanma,
- Sözcükleri doğru seslendirme,
- İletişimi başlatma ve ilerletme olarak genel başlıklarda belirtilmiştir (Türkçe’ye uyarlayan: Uzuner ve Kırcaali-İftar, 2007, s. 9-10).

1.8. İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Sorunları

İşitme kayıplı çocuklar, işiten akranlarına göre yaşıtlarıyla ve çevresindeki diğer yetişkinlerle etkileşimde bulunurken daha dezavantajlıdır. Çünkü işitme kaybı nedeniyle oluşan dil ve iletişim becerilerindeki gecikme sonucu işitme kayıplı çocuklar, karşısındaki kişilerle etkileşimde bulunurken sıkıntı yaşarlar. Kendini yeterince ifade edemeyen işitme kayıplı çocuk, bir de çevresindeki kişilerden onay görme konusunda sorun yaşarsa gittikçe içine kapanır ve sosyal çevreyle iletişim kurmakta isteksiz olur.

Yapılan bazı araştırmalarda işitme kayıplı çocukların sosyal etkileşimlerinde kısıtlılıklar bulunduğu, oyuncaklarla oynarken yaşıtlarıyla iletişimlerinin dūřuk düzeyde olduğu saptanmıştır. Vandell ve George (1981)'un okul öncesi çağdaki işitme kayıplı çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmaya göre, işitme kayıplı çocukların karşılıklı konuşmalarını, işiten akranlarının karşılıklı konuşmalarıyla kıyaslamışlardır. Sonuçta işitme kayıplı çocukların etkileşimdeyken kullandıkları sürelerin, işiten akranlarına göre daha kısa olduğunu belirlemişlerdir. Yine aynı araştırmada işitme kaybı olan pek çok çocuğun, benzer duygusal-sosyal sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu ortak sorunlar şöyle sıralanabilir (Aktaran: Tüfekçioęlu, 2007, s. 31):

- Sosyal yalıtılmışlık duygusu
- Akranlarının ilgi alanlarından habersiz olma
- Duygular ve insanların iç dünyasına yönelik kısıtlı bir kavrayışa sahip olma
- Akranlarına nispeten kendinden küçük çocuklarla oyun oynama tercihi
- Çekingenlik
- Empati kurmada güçlük çekme
- İletişim kurmada yaşadığı zorluklar nedeniyle çevresine karşı engellenme ve öfke duygularını yaşama
- Sosyal anlamda kendilerini, işiten yaşıtlarına oranla daha az kabul edilebilir bulma.

Büyümenin getirdiği yükümlülöklere adapte olmaya çalışan işitme kayıplı çocuk, bir de işitme kaybından dolayı yukarıda belirtilen problemlerle mücadele etmek zorunda kalır. İletişim sorunlarının yaşanması da çocuğun içine kapanıp kendini sosyal çevreden soyutlamasına neden olabilir. Bu durum, çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve çevresindeki yakın kişiler tarafından önlem alınmazsa bir kısır döngü halinde devam eder. Bu nedenle işitme kayıplı çocuk, benlik bütünlüğü bağlamında kişisel, sosyal ve duygusal yönden olumsuz olarak etkilenebilir.

1.8.1. Aile içi iletişim sorunları

İşitme kayıplı çocukların sosyal, duygusal ve iletişimsel yönden sorunlar yaşamamaları için gerekli ilk ve temel önlemleri almak; bu çocukların birincil bakımlarını üstlenen kişiler olan ebeveynlerindedir. Bunun da ötesinde, ebeveyni olan tüm çocuklar gibi işitme kayıplı çocuklar için iletişimin ilk başladığı yer, ailesiyle etkileşim içinde olduğu yuvasıdır. Bu nedenle aile içinde anne-baba-çocuk iletişimini araştıran eğitim ve sosyal bilimler alanlarında çalışmalar mevcuttur. Bu alandaki güncel ulusal çalışmalardan

biri Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı –ABCİDA- geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerine yönelik davranışların incelenmesi amaçlanmıştır. ABCİDA, konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati olmak üzere beş alt temaya yoğunlaşmıştır. Ebeveynlere gruplar halinde veya bireysel olarak uygulanabilir. Bu araç, beşli Likert tipi derecelendirme formuna uygun olarak hazırlanmıştır (Arabacı, 2011).

Daha eski çalışmalara bakmak gerekirse, aile içi iletişimine dair yapılan çoğu gözlemsel çalışmada, anne birincil bakıcı kabul edildiğinden daha çok anne-çocuk etkileşimi üzerine yoğunlaşmıştır (Segrin ve Flora, 2005, s. 157). Konuyla ilgili ulusal çalışmalara bakılacak olduğunda işiten bir anneyle, ilkökul birinci sınıfa giden çocuğunun çeşitli sosyal ortamlardaki iletişimlerinden yola çıkılarak çocuğun iletişim durumunun irdelendiği bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma sonucunda, işitme kayıplı çocuğun aileye kıyasla dil gelişiminde gerilik olduğu, ancak gecikme olsa bile işitme kayıplı çocuğun normal işiten çocuklara göre benzer evrelerde dil gelişiminin sürdüğü belirlenmiştir (Özyürek, 1997, s. 86-93). Yine başka bir çalışmada okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuk ve işiten annesinin ev içindeki oyunlarında annenin kullandığı emir cümleleri ve çocuğun bu ifadelerle verdiği tepkiler irdelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda işiten annenin kullandığı emir ifadelerinin, işitme kayıplı çocuğunun dil düzeyine ve o anki bağlama göre değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2000, s. 59-64).

Uluslararası literatürde işitme kayıplı çocuğun yalnızca anneyle olan etkileşimini değil, işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin aile içi iletişim sorunlarını incelemeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar geçmişe dönük incelendiğinde işitme kaybının genetik geçişkenliği nedeniyle 19.yüzyıldan beri işitme kayıplı çocuklarının ebeveynlerinin de işitme kayıplı olup olmadığı tartışılmaktadır (Mitchell ve Karchmer, 2004, s. 151-158; Moores, 2001, s. 89-100). Çünkü aile içi iletişimde ebeveynlerin de işitme kayıplı olup olmaması, işitme kayıplı çocuk için ailenin seçeceği iletişim yönteminden, ebeveyn-çocuk arası iletişimin kalitesine kadar işitme kayıplı çocuğun iletişim durumunu etkilemektedir. Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin (işitme kayıplı ve normal işiten olarak) iletişimsel anlamda kıyaslandığı bir çalışma bulunmaktadır. İşitme kayıplı ebeveyn ve işitme kayıplı çocuk için sıklıkla işaret dilinin tercih edildiğini ortaya koyan bu çalışmada, normal işiten ebeveynler için ise çocuklarıyla iletişimlerinde sözel olmayan ipuçlarını ve göz temasını iyi kullanmaları

gerektiği vurgulanmıştır. Yine bu çalışmada çocuğunun işitme kaybının veya iletişim becerilerindeki eksikliklerin farkında olmaması nedeniyle pek çok işiten ebeveynin, işitme kayıplı çocuğunun iletişim ve sosyal gereksinimlerine gerekli özeni göstermedikleri ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmada sosyal etkileşim şekillerinin evde sağlam temellere oturtulmamış olmasının, sosyal beklentilerin içselleştirilmesinde bir gerilik veya eksikliğe neden olabileceği de vurgulanmıştır (Vaccari ve Marschark, 1997, s. 797-800). Özellikle okul öncesi dönemden itibaren kavrama yetisi gitgide gelişen çocuklar, eğer olumsuz örnekleri içinde barındıran bir aile içi iletişime maruz kalırlarsa, çocuğun gelecek yaşamı ve karakteri de bu anlamda kötü yönde etkilenebilmektedir (Dreman, 2004, s. 47; Landis, Kesserling Ray ve Davis, 2006, s. 261-262).

1.8.2. Okulda yaşanan iletişim sorunları

İşitme kayıplı çocukların en az ev ortamı kadar buldukları diğer bir sosyal ortam da okuldur. Bu anlamda okulda yaşanan iletişim sorunlarının incelenmesi de işitme kayıplı çocukların iletişimlerinin geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir.

Konuyla ilgili ulusal çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların iletişim modlarına yönelik ğretmen görüşlerinin araştırıldığı bir araştırmada yaşanan süreçteki sorunlar ve çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Okul ncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların okulda yaşadıkları iletişim sorunlarının sebepleri şöyle kategorilendirilmiştir: Özel eğitim öğretmenlerinden destek almadaki sorunlar, okul öncesi ğretmenlerinin niversite süresince aldıkları eğitimin işitme kayıplı çocuklarla iletişim kurmak için yeterli olmaması, bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanmasındaki zorluklar, işitme kayıplı çocuklara yönelik ders materyali eksiklikleri, sınıfın fiziki yapısı ve ders uygulamalarındaki nitelik sorunları (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 318-321).

Uluslararası çalışmalara bakıldığında ise, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten akranlarıyla oyun aracılığıyla kurulan etkileşimlerde tüm çocukların sosyal iletişim becerilerinin incelendiği bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada işitme kayıplı çocukların işiten akranlarıyla erken dönemlerde başlayan etkileşimleri, sosyal kabul ve işitme kayıplı çocukların sonraki yaşamlarında gerçekleştirecekleri sosyal ilişkileri ve iletişim becerilerini şekillendirmesini etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bu araştırma sonucunda normal işiten akranlarına benzer dil becerilerine sahip işitme kayıplı çocukların, hala sosyal olarak dışlandığı; arkadaşlık

kurmalarını etkileyecek derecede çözümü zor iletişim farklılıklarına sahip oldukları gözlenmiştir (Bobzien vd., 2013, s. 342-345).

Başka bir uluslararası çalışmada ise genel eğitim sınıflarındaki işitme engelli ve işitme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal çıktıları (işiten akranlarla sosyal etkileşimler, akran ilişkisi ve arkadaşlığı, sosyal beceriler ve davranışlar) incelenmiştir. Bu 5 yıllık boylamsal çalışma, genel eğitim sınıflarına devam eden işitme kayıplı çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan ilköğretim dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini etkileyen faktörler şunlardır: İşitme kaybı derecesi, işlevsel işitme, iletişim katılımı, tercih edilen iletişim modeli, okul ve okul dışında sosyal faaliyetlere katılım, öğrencilerin eğitiminde ebeveynlerin katılımı, öğretmen-veli iletişimi. Sözkonusu araştırmadaki önemli bir bulgu da işitme kayıplı öğrencilerin çoğunda yıldan yıla sosyal becerilerinde bir artma veya problem davranışlarında bir azalma görülmeyip sınıf içi iletişime katılımın sosyal çıktılar için uygun bir yordayıcı olduğunun saptanmasıdır (Antia vd., 2011, s. 495-499).

1.8.3. Ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşanan iletişim sorunları

İşitme kayıplı çocukların ev ve okul dışındaki sosyal ortamlarla buluşması, sosyal bakımdan çocuğun rutinden kurtulup farklı kişileri ve iletişim biçimlerini tanıması açısından oldukça önemlidir. Konu üzerinde farklı bakış açıları içeren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak ev/okul/ev ve okul dışı sosyal ortam ayrımı yapmadan bütüncül olarak tüm çocukların iletişim sorunlarını irdelemek amacıyla, yenidoğan ve çocukların başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşma yeteneğine dayanan kişilerarası iletişim temelli özgün araştırma Trevarthen'in teorisi olmuştur (Trevarthen ve Hubley, 1978, s. 183-229; Trevarthen, 1980, s. 316-342; Trevarthen ve Aitken, 2001, s. 3-48).

Kişilerarası iletişimin gelişimini üç basamakta inceleyen Trevarthen'in teorisine göre doğumdan sonraki ilk aylarda (0-9 ay) iletişim gelişimi birincil bakıcıların ifadelerine dikkat, yetişkinlerin ifadelerini taklit, konuşma sırasını takip, oyun rutinlerini tekrarlama şeklinde açıklanmıştır. İkinci basamak ise 9-24 ay arasını kapsamakta olup iletişimde ortak farkındalık çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buna göre ortak dikkat, kişilerarası iletişime nesnelere dahil edilmesi, farklı iletişimsel amaçların gösterilmesi gibi unsurlar da iletişime eklenmiştir. Üçüncü basamak ise 2-6 yaş arasını kapsamaktadır. Kendini ve başkalarını betimleyici iletişim, başkalarının duygu ve düşüncelerini

anlayabilme-empatik yaklaşım, düşsel anlatım çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buna göre sembolik iletişim, diğerlerinin bakış açısıyla kendi bakış açısını benzeştirme ve geleneksel iletişim formlarını kullanma gibi iletişimsel eylemler 2-6 yaş arası çocuklardan beklenmektedir (Damen vd., 2015, s. 217) Trevarthen'in teorisinde öngörülen eksikliklere sahip olan çocukların iletişim sorunu yaşamamasının kaçınılmaz olduğu da bildirilmiştir.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve ilkököl dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde ve annelerinin bakış açısından ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını ve annelerin bu sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm stratejilerini belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1) İşitme kayıplı çocukların anneleriyle birlikte buldukları ev ve okul dışı sosyal ortamlar nelerdir ve bu ortamlarda kimlerle iletişim kurmaktadırlar?
- 2) Annelerin, işitme kayıplı çocuklarının kişilerarası iletişimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) İşitme kayıplı çocuklar, başkalarıyla iletişim kurarken hangi bağlamlarda sorun yaşamaktadırlar?
- 4) İşitme kayıplı çocuklar iletişim sorunu yaşadığında anneleri nasıl davranmaktadır?
- 5) Annelerin, işitme kayıplı çocuklarının iletişim kurarken yaşadıkları sorunlara getirdikleri çözüm seçenekleri nelerdir?

1.10. Önem

İşitme kayıplı çocukların anneleriyle etkileşimlerinin tüm çocuklarda olduğu gibi gelişimlerinde önemli bir yeri vardır. Başka bir bakış açısıyla da işitme kayıplı çocuğun iletişim becerileri, anne-çocuk etkileşimi açısından önemli bir değişkendir. İşitme kayıplı çocuklar ile anneleri arasındaki etkileşim geçmişten bugüne pek çok araştırmaya konu olmuştur. Schlesinger ve Meadow (1972)'ın yaptıkları bir araştırmada okul öncesi işiten ve işitme kayıplı çocuklar ile anneleri arasındaki iletişim gözlemlenmiştir. İşitme kayıplı çocukların anneleriyle kurdukları iletişim ile işiten çocukların anneleriyle kurdukları iletişim arasında büyük benzerlikler görülmüştür. Clarke-Stewart (1973)'ın yaptığı bir araştırmada ise çocuğun iletişimsel becerilerinin artması veya azalmasında anne faktörü

oldukça önemlidir. Günümüz araştırmalarına döndüğümüzde Kondaurova, Bergeson, Xu ve Kitamura (2015)'nin koklear implantla cihazlandırılmış işitme kayıplı çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada, bu çocukların annelerinin konuşmalarındaki etkileyici özellikler incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar dışında işitme kayıplı çocuklar ile anneleri arasındaki etkileşimin farklı yönlerden incelendiği araştırmalarda annelerin, çocuklarının iletişim becerisi ve olumlu sosyal özellikler kazanmalarında önemli bir rolü olduğu ortaya çıkarılmıştır (Bergeson ve McCune, 2004, s. 238-242; Cole, 1992, s. 35-37; Çakır, 2000, s. 102-107; Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 58-61; Ertürk Mustul, 2015, s. 143-154; Freeman vd., 1975, s. 401-404; Kazan, 2016, s. 64-100; McLaughlin, 2006, s. 198-199; Mouvet vd., 2013, s. 59-79; Plessow-Wolfson ve Epstein, 2005, s. 370-375; Wedell-Monnig ve Lumley, 1980, s. 767-771). Yine okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların okul ortamındaki sosyal katılım ve iletişim durumlarına yönelik araştırmalar da mevcuttur (Antia ve Kreimeyer, 1996, s. 157-180; Antia vd., 2011, s. 489-504; Bobzien vd., 2013, s. 339-346; Cappelli vd., 1995, s. 197-208; Çekirdek, 1997, s. 1-77; Göl, 2017, s. 1-61; Keating ve Mirus, 2003, s. 115-135; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 296-332; Ömeroğlu, 1992, s. 31-33; Özdemir, 2016, s. 1-99).

Bu araştırmalara bakıldığında işitme kayıplı çocukların evde ailesi, okulda öğretmeni ve arkadaşları tarafından iletişimsel anlamda desteklendiği görölmektedir. Oysa, işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışında gerçekten iletişimin gerekli olduğu farklı sosyal ortamlarda, tanıdığı veya tanımadığı kişilerle nasıl iletişime geçtiğine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Diğer yandan bu araştırmalarda annelerin ev ortamının dışında, farklı sosyal ortamlarda çocuklarının iletişim becerilerine nasıl katkıda buldukları da derinlemesine incelenmemiştir.

Daha önce yapılmış tüm bu araştırmalar incelendiğinde genel olarak şu kaniya varılmıştır: İşitme kayıplı çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarının ve varsa sosyal uyumsuzluklarının okul öncesi ve ilkokul döneminde giderilmesi, kısa vadede işitme kayıplı çocuğun aile ve okul ortamına adaptasyonunu sağlayıp maddi-manevi ihtiyaçlarını dile getirmesine yardımcı olacak ve olumlu benlik gelişimini sağlayacaktır. Uzun vadede ise kişinin toplumda kendini ifade edebilmesi; birey olarak var olabilmesi, diğer insanlarla anlaşma bakımından bağımsızlığını kazanabilmesi açısından elzemdir ve geciktirilmemelidir. Bu anlamda, okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması adına ve alan yazındaki bu boşluk nedeniyle hem alan yazına, hem de uygulamaya büyük katkıda

bulunacağı düşünül­düğünden bu araştırma yapılmak istenmiştir. Okul öncesi ve ilkökul dönemindeki tüm çocuklarda olduğu gibi, işitme kayıplı çocukların da en çok iletişim kurduğu, örnek aldığı; onların farklı sosyal ortamlarda bulunmalarını ve iletişimsel desteklemeyi sağlayan kişilerin anneleri olduğu göz önünde bulundurulduğundan bu çalışma, işitme kayıplı çocukların anneleri veya birincil bakıcılarıyla gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak annelerin, okul öncesi ve ilkökul çağında bulunan işitme kayıplı çocuklarını sosyal ortamlarda iletişimsel bakımdan nasıl desteklediklerini belirlemek, annelerden toplanan deneyimlerin bütüncül bir bakış açısıyla toplanarak, yine işitme kayıplı çocuğu olan ailelere öneriler şeklinde sunulması açısından önemlidir. Özellikle akademisyenler ve öğretmenler için işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını gidermede ve işitme kayıplı çocuğu olan ailelere bu konuda eğitim vermede kullanılabilir bir müdahale programı geliştirmede bu araştırma, bir yol gösterici niteliği taşımaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası alan yazına bakıldığında işitme kayıplı çocukların ev ve okul ortamlarında yaşadıkları sosyal ve iletişimsel sorunlarla ilgili araştırmalar mevcutken, ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarına yönelik ayrıntılı ve uygulamaya katkıları olan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Alan yazındaki bu eksiklik de araştırmacı için önemli bir araştırma nedeni olarak görülmüş ve araştırma için temel teşkil etmiştir.

1.11. Varsayımlar

Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşmeleri ve anket uygulamalarını gerçekleştiren katılımcıların bildirdikleri ifadelerin ve işaretledikleri seçeneklerin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.12. Sınırlılıklar

Yapılan tüm bilimsel çalışmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar mevcuttur:

- Bu araştırmadan alınan veriler yarı-yapılandırılmış görüşme, anket, katılımcı bilgi formu ve araştırmacı günlüğü ile sınırlıdır.
- Verilerin toplanma zamanı 2016/2017 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

Araştırmanın bu bölümünde alan yazın ve bulgularda kullanılan bazı terimlerin açıklamalarına ve araştırma sürecinde kullanıldıkları anlamlarına yer verilmiştir. Bunun yanında anlam karmaşıklığına meydan vermemek için uluslararası literatürde tam tanımı olan terimler için İngilizce karşılıkları da verilmiştir.

Duygu yönetimi (*emotion management*): Duyguların iyi tanınarak, doğru şekilde yönlendirilmesi; sonuç olarak da davranışların olumlu anlamda düzenlenmesini amaçlayan psikolojik bir metottur (O'brien, Weissberg ve Shriver ,2003, s. 25; Knoll ve Patti, 2003, s. 39-40).

Ek engel (*additional handicap*): Herhangi bir engellilik durumu olan bireyin, bunun yanında farklı bir ya da birden fazla engel türüne daha sahip olması durumudur.

Etkileşim (*interaction*): Birbirini karşılıklı olarak etkileme işi (Türk Dil Kurumu,2018)

İletişim (*communication*): İnsanların zaman içinde geliştirdiği ortak sembolleri kullanma yoluyla, bir bireyin diğer insanlarla bağlantı kurması; duygu ve düşüncelerin sözel veya sözel olmayan unsurlarla ifade edilmesi, karşı taraftakilerin duygu ve düşüncelerinin alınıp işlenmesini ve geri bildirimini içeren bir süreçtir (Adler ve Rodman, 2003, s. 4; Hogg ve Vaughan, 2007, s. 616)

İletişim sorunları (*communication problems*): Kişilerarası iletişim esnasında iletişim sürecini sekteye uğratan veya iletişim kurulmasına engel teşkil eden sorunlardır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013, s. 42).

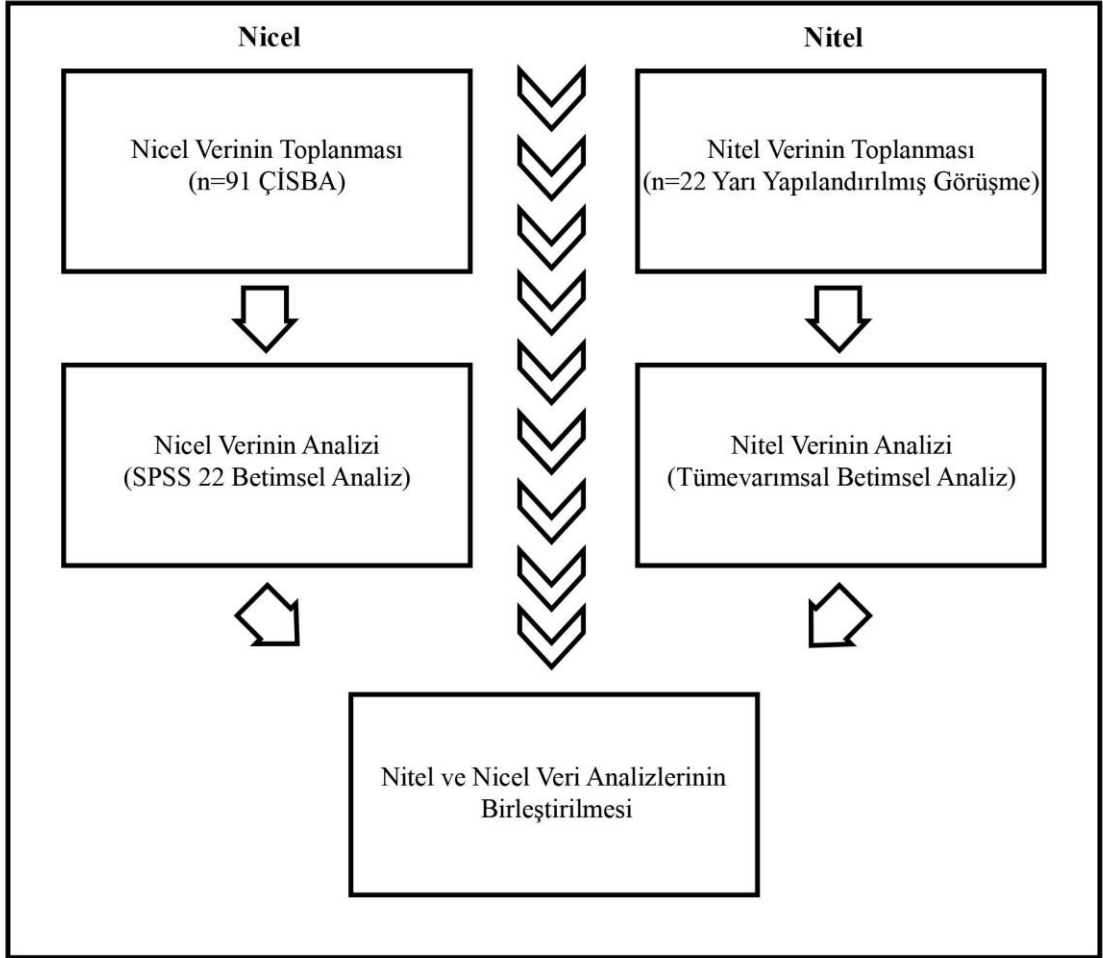
İletişim süreci (*communication process*) : Daha çok bireylerin sosyal becerilerinin ön plana çıktığı iletişimin başlayıp sonlandığı anı kapsayan; iletişimin başlatılması-sürdürülmesi ve sonlandırılmasını ifade eden süreçtir.

Kendini iletişime kapatma: Kişinin bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleştirdiği, diğer insanlarla olan iletişimini engelleyici tüm eylemleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde ve annelerinin bakış açısından ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını ve annelerin bu sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm stratejilerini belirlemektir. Araştırmanın akış şeması Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Araştırma sürecinin akış şeması

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın amacı, işitme kaybı olan okulöncesi ve ilkokul çağındaki çocukların, ev ve okul haricindeki sosyal ortamlarda ebeveynleri dışındaki kişilerle iletişim kurarken yaşadıkları sorunların neler olduklarının belirlenmesi ve karşılaşılan iletişim sorunlarına annelerinin buldukları çözüm yaklaşımlarını betimlemektir. Ancak konuyla ilgili olarak daha önceki araştırmalarda sınırlı bilgiye ulaşılmıştır. Bu bağlamda konuyla ilgili bilgi

çeşitliliğine ihtiyaç duyulduğundan araştırmanın amacına uygun olarak mümkün olduğunca farklı illerde yaşayan, farklı kültür düzeyindeki ebeveynlerden veri toplamayı mümkün kılan karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma yöntemin veri çeşitliliği sağlaması ve kısıtlı zamana rağmen daha fazla veri toplanmasına imkan tanınması, bu araştırma içinde büyük bir avantaj oluşturmuştur. Araştırmanın deseni olarak ise zaman kısıtlılığı dezavantajını mümkün olduğunca ortadan kaldıracak olan karma araştırma yöntemi alt desenlerinden eş zamanlı dönüşümsel (concurrent transformational) desen seçilmiştir.

Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir çalışmada bir arada kullanılmasını ya da bu yöntemlerin üstün yönlerinin birbirini destekleme şeklinde kullanılmasını ifade eder (Tashakori ve Teddlie, 2003, s. 671-701; Creswell 2014, s. 14-16; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 14-26; Fırat, Kabakçı ve Ersoy, 2014, s. 66- 84). Benzer bir açıklama ile karma araştırma yöntemleri tek bir yöntemin kullanılmasına nazaran birçok soruyu aynı anda ele almaya, cevap aranan sorulara daha güçlü ve farklı bakış açılarıyla açıklık ve çıkarım yapmayı sağlamaktadır (Creswell, 2009, s. 203; Creswell and Plano Clark, 2011, s. 14; Greene and Caracelli, 2003, s. 108).

Karma araştırma yöntemini kullanma amaçlarının en belirgini yöntemleri birbirinin yerine kullanmak olmayıp, yöntemlerin zayıf yönlerini diğer yöntem ile tamamlamaya çalışmaktır (Creswell and Plano Clark, 2011, s. 14). Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan sorular nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına uygun olmalıdır, çünkü bu sayede elde edilecek olan verilerin birbiri ile olan ilişkilerinin ortaya konulması mümkün olacaktır (Creswell, 2008, s. 551-573; Tashakkori ve Teddlie, 2003, s. 671-701).

Tek bir yöntemden ziyade uygun şartlar dahilinde karma araştırma yapılmasının daha faydalı olduğuna ilişkin alan yazın ifade bulunmaktadır. Bu fikir birliğinin ve karma araştırma yöntemlerini kullanmanın gerekçeleri Greene vd.,(1989, s. 255-274) ve Giannakaki (2005, s. 48-323) tarafından *çeşitleme (triangulation)*, *bütünleyicilik (complementary)*, *geliştirme (development)*, *başlatma (initiation)* ve *genişletme (expansion)* olmak üzere 5 ana başlık halinde sunulmuştur.

Çeşitleme (Triangulation): Nitel ve nicel verilerin aynı anda ve bağımsız olarak kullanılmasını, bir araya getirilmesini ve birbirini tamamlamasını ifade eder. Yöntemde ki ikilemi ortadan kaldırmak ve verilerin birbirini ne kadar desteklediğini ya da desteklemediğini ortaya koyar.

Tamamlayıcılık (Complementarity): Nitel ya da nicel yöntemle elde edilmiş olan verinin diğer bir yöntemle açıklanmasını, tamamlanmasını ve geliştirilmesini sağlar. Elde edilen verinin anlamlılığını, temsil gücünü ve geçerliliğini artırmayı sağlar.

Gelişim (Development): Nitel ve nicel yöntemin ardışık bir şekilde kullanılarak ilk kullanılan yöntemden elde edilen veriler doğrultusunda ikinci yöntemin bilgilerinin belirlenmesini ifade eder.

Başlangıç (Initiation): Bir yöntemden elde edilen sonuçlar araştırma kapsamında yeni sorular oluşmasına neden olabilir. Bu durumda yeni soruların farklı bir yöntem ile araştırılması araştırmaya derinlik ve farklı bakış açısı kazandıracaktır.

Genişletme (Expansion): Araştırma kapsamında ele alınan bileşenlerin tümü tek bir yöntem ile ortaya çıkarılamayabilir ve farklı yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılabilir. Bu durum ise araştırmanın kapsamının, sınırlarının ve derinliğinin genişlemesini sağlayacaktır.

Araştırmada veri toplama, veri analizi, yorumlama ve raporlamaya yönelik kararların alınması açısından öncül nitelikte olan araştırma deseninin belirlenmesi sürecinde araştırmanın yöntemine, ilgilendiği olgusuna, yöntemlerin birbirine bağımlı ya da bağımsız olmasına ve uygulamanın zamanına dikkat edilmelidir (Greene, Caracelli and Graham, 1989, s. 264). Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde yaşadıkları iletişim sorunlarını annelerinin bakış açısından tespit edip; annelerin çözüm stratejilerini belirlemeyi amaçladığımız çalışmaya için öncelikle karma yöntem desenleri detaylı olarak incelenmiştir.

Son yıllarda yapılan karma yöntem desenlerine yönelik sınıflamalar genellikle zaman (sıralı veya eş zamanlı) ve amaç (açıklama, keşfetme vb.) ölçütlerine göre oluşmaktadır (Creswell, 2014, s. 14-16). Bu bağlamda ele alınan karma yöntem desenleri şu şekildedir.

Sıralı açıklayıcı desen (explanatory sequential): Nicel veriler incelendikten sonra nitel verilerin nicel verileri desteklemesi ve açıklaması amacı ile toplanarak verilerin tartışma ve yorumlama bölümünde bir araya getirilmesidir.

Sıralı araştırmacı desen (explanatory sequential): Nitel verilerin toplanıp analizinden sonra nicel veriler toplanması şeklinde işler. Nitel verilerin zenginleştirilmesi için nitel analize dayalı olarak yeni bir ölçme aracı geliştirmede kullanılabilir.

Sıralı dönüşümsel desen (transformative): Araştırma yöntemlerinin kullanılmasının belirli bir sıralaması yoktur. Sıralama araştırmacının ihtiyacına göre belirlenir. Desen araştırmacıya farklı bakış açıları ve araştırılan durumu daha iyi anlama fırsatları sunar.

Eş zamanlı çeşitleme deseni (similtaneous variation): Araştırmada nicel ve nitel veriler aynı anda toplanarak birbirinden bağımsız olarak ve aynı anda analiz edilir. Sonuçlar yorumlama esnasında bir araya getirilir.

Eş zamanlı iç içe geçmiş desen (embedded): Araştırmada nicel ve nitel veriler aynı anda elde edilir fakat analizi bir arada yapılır. Bu desende nicel veya nitel veri diğerinin içinde yer aldığından sonra kullanılan veri daha az öneme sahiptir.

Eş zamanlı dönüşümsel desen (multiphase): Araştırmanın nicel ve nitel verileri aynı anda toplanır ve analiz edilir. Öncelik araştırmanın gereksinimlerine göre değişebilir, eşdeğer önemde ya da sadece bir yöntemle toplanan verilerin daha önemli olması şeklinde yürütülebilir. Verilerin ayrı ayrı analiz edilip yorumlama aşamasında veya analiz aşamasında da bir araya getirilebileceği belirtilmiştir.

Mevcut araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden ‘eş zamanlı dönüşümsel tasarım’ kullanılmıştır. Araştırma deseninin doğasına uygun olarak araştırmanın gerçekleştirilmesi Şekil 2.1.’de belirtildiği gibidir.

2.2. Katılımcılar

İşitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarının incelenmesine yönelik bu çalışmada eş zamanlı olarak nitel araştırma yönteminin veri toplama araçlarından birisi olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve nicel araştırma yönteminin veri toplama aracı olan anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Her iki veri toplama sürecinin katılımcılarını ise Türkiye’nin farklı illerinde işitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan anneler veya çocukların bakımını üstlenen kişiler oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler, seçilme ölçütleri, kullanılan veri toplama aracı/tekniki, katılımcı sayısı Tablo 2.1.’de belirtilmiştir.

Tablo 2.1.’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları, işitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan anneler veya çocukların birincil bakımını üstlenen kişilerdir.

Tablo 2.1. Araştırmanın katılımcıları

Aşama	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı/Tekniği	Katılımcı Sayısı
İletişim Sorunlarının Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Yoluyla Belirlenmesi	<i>Anneler veya çocuğun birincil bakımını üstlenen kişiler</i>	Yarı-yapılandırılmış görüşme	22
İletişim Sorunlarının Anket Yoluyla Belirlenmesi	<i>Anneler veya çocuğun birincil bakımını üstlenen kişiler</i>	*ÇİSBA	91

Not: *Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi

Ayrıca katılımcıların seçilme kriterleri şunlardır:

- Ebeveynlerin işitme kayıplı çocuğunun, herhangi bir işitmeye yardımcı teknoloji (koklear implant veya işitme cihazı) kullanıyor olması,
- Ebeveynlerin işitme kayıplı çocuğunun işitme kaybına yönelik olarak herhangi bir kurumdan eğitim alıyor olması,
- Ebeveynin işitme kayıplı çocuğunun işitme kaybı dışında ek engele sahip olmaması,
- Ebeveynin çalışmaya katılmaya gönüllü olması.

Eş zamanlı yürütülen araştırmada 22 anne ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilirken, diğer yandan 91 anneye de anket uygulaması yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve anketler uygulanmadan önce gönüllük esası amaçlandığından, ebeveynlerin gönüllü katılımcı onam formunu imzalamaları sağlanıp çalışmaya katılmada gönüllü olduklarından emin olunmuştur. İlerleyen bölümlerde nitel ve nicel veriler toplanırken araştırmaya dâhil olan katılımcılar daha ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

2.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıları

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 2016/2017 eğitim öğretim yılında işitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkököl döneminde olan; Eskişehir, Antalya veya Bursa illerinde yaşayan 22 anne/çocuğun birincil bakımını üstlenen kişi ile yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan annelerin betimsel indekslerde kullanılan kod adları ve katılımcı özellikleri Tablo 2.2.'de belirtilmiştir.

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere yapı yapılandırılmış görüşmeler yapılan katılımcılar, işitme kayıplı çocukları okul öncesi ve ilkököl döneminde olan ebeveynlerden

oluşmaktadır. Ebeveyn olarak 20 anne, 1 çocuğun anneanesi ve 1 çocuğun dedesiyle görüşme yapılmıştır. Çocukların tamamı herhangi bir işitme teknolojisini kullanmakta ve işitme kaybına yönelik olarak herhangi bir kurumdan eğitim almaktadır.

Tablo 2.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme katılımcılarının özellikleri

Kod Adı	Ebeveyn Özelliği	Çocuğun Özelliği	Şehir
A1	*İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, üniversite mezunu, öğretmen	9 yaş, kız çocuğu, 3.sınıf, **Kİ kullanıcı	Eskişehir
A2	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, okur-yazar, ev hanımı	10 yaş, erkek çocuğu, 4.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A3	İK torunu ilkokul döneminde olan anneanne, ilkokul mezunu, ev hanımı	8 yaş, erkek çocuğu, 2.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A4	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	10 yaş, erkek çocuğu, 4.sınıf, ***İC kullanıcı	Antalya
A5	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, okur-yazar, ev hanımı	10 yaş, erkek çocuğu, 4.sınıf, İC kullanıcı	Antalya
A6	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	10 yaş, erkek çocuğu, 4.sınıf, İC kullanıcı	Antalya
A7	İK çocukları (2 tane) okul öncesi dönemde olan anne, okur-yazar, ev hanımı	1.çocuk: 5 yaş, kız çocuğu, anaokulu, İC kullanıcı 2.çocuk: 6 yaş, erkek çocuğu, anaokulu, İC kullanıcı	Antalya
A8	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, lise mezunu, ev hanımı	11 yaş, erkek çocuğu, 4.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A9	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	11 yaş, kız çocuğu, 4.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A10	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ortaokul mezunu, ev hanımı	9 yaş, erkek çocuğu, 2.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A11	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	10 yaş, erkek çocuğu, 3.sınıf, İC kullanıcı	Antalya
A12	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, lise mezunu, ev hanımı	11 yaş, kız çocuğu, 4.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya

Not: *İK: İşitme Kayıplı **Kİ: Koklear İmplant ***İC: İşitme Cihazı

Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında bir ebeveynin eğitim almamış, üç ebeveynin okur-yazar, dokuz ebeveynin ilkokul mezunu, üç ebeveynin ortaokul mezunu, beş ebeveynin lise mezunu ve bir ebeveynin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Yine ebeveynlerden biri öğretmen olarak, biri emekli ve hayvancılık yaparak, yirmi ebeveyn ise ev hanımı olarak yaşamlarını sürdürdüklerini bildirmişlerdir.

Tablo 2.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme katılımcılarının özellikleri (devamı)

Kod Adı	Ebeveyn Özelliği	Çocuğun Özelliği	Şehir
A13	İK torunu ilkokul döneminde olan dede, ilkokul mezunu, emekli	7 yaş, erkek çocuğu, 1.sınıf, Kİ kullanıcı	Antalya
A14	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	7 yaş, erkek çocuğu, 1.sınıf, Kİ kullanıcı	Bursa
A15	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	7 yaş, kız çocuğu, 1.sınıf, Kİ kullanıcı	Bursa
A16	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, eğitim almamış, ev hanımı	7 yaş, erkek çocuğu, 1.sınıf, İC kullanıcı	Bursa
A17	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ilkokul mezunu, ev hanımı	8 yaş, erkek çocuğu, 2.sınıf, Kİ kullanıcı	Bursa
A18	İK çocuğu okul öncesi dönemde olan anne, lise mezunu, ev hanımı	4 yaş, erkek çocuğu, anaokulu, İC kullanıcı	Bursa
A19	İK çocuğu okul öncesi dönemde olan anne, ortaokul mezunu, ev hanımı	6 yaş, erkek çocuğu, anaokulu, İC kullanıcı	Bursa
A20	İK çocuğu okul öncesi dönemde olan anne, lise mezunu, ev hanımı	5 yaş, erkek çocuğu, anaokulu, Kİ kullanıcı	Bursa
A21	İK çocuğu ilkokul döneminde olan anne, ortaokul mezunu, ev hanımı	10 yaş, kız çocuğu, 3.sınıf, İC kullanıcı	Bursa
A22	İK çocukları (2 tane) okul öncesi dönemde olan anne, lise mezunu, ev hanımı	1.çocuk: 3 yaş, erkek çocuğu, özel rehabilitasyon, İC kullanıcı 2.çocuk: 5 yaş, kız çocuğu, anaokulu, Kİ kullanıcı	Bursa

Not: *İK: İşitme Kayıplı **Kİ: Koklear İmplant ***İC: İşitme Cihazı

2.2.2. Anketin (ÇİSBA) katılımcıları

İşitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan annelerin bakış açısından çocuklarının yaşadığı iletişim sorunlarını belirlemek amacıyla yola çıkılan bu araştırmada, çalışmanın nicel bölümünü temsil eden “Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA)” yarı-yapılandırılmış görüşmelerle eş zamanlı olarak, görüşmecilerden farklı ebeveynlere uygulanmıştır.

Tablo 2.3. Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi katılımcılarının betimleyici istatistikleri

Kategorik Değişkenler		n	%	
Aile Bilgileri	Yakınlık Derecesi	(91)		
	Annesiyim	87	95.6	
	Annesi Değilim	4	4.4	
	Ebeveyn Eğitim Durumu*	(91/91)		
	Eğitim Almamış	9/6	9.9/6.6	
	Okur-yazar	2/1	2.2/1.1	
	İlkokul	33/23	36.3/25.3	
	Ortaokul	12/19	13.2/20.9	
	Lise	16/26	17.6/28.6	
	Üniversite	19/16	20.9/17.6	
	Ebeveyn Çalışma Durumu*	(91/91)		
	Çalışmıyor	75/9	82.4/9.9	
	Çalışıyor	16/82	17.6/90.1	
	Aylık Gelir	(85)		
	0-1300 TL	35	41.2	
	1301-2600 TL	35	41.2	
	2601-3900 TL	13	15.3	
	3901-5200 TL	0	0	
5201 TL ve üzeri	2	2.4		
Çocuk Bilgileri	Cinsiyet	(87)		
	Kız	32	36.8	
	Erkek	55	63.2	
	İşitme Kaybının Oluş Zamanı	(88)		
	Doğuştan	65	73.9	
	Sonradan (Dil Öncesi)	17	19.3	
	Bilinmiyor	6	6.8	
	İşitme Kaybı Derecesi	(85)		
	20-40 dBHL Arası (Hafif)	9	10.6	
	41-70 dBHL Arası (Orta)	15	17.6	
	71-95 dBHL Arası (İleri)	30	35.3	
	95+ (Çok İleri)	31	36.5	
	İşitmeye Yardımcı Teknolojisi	(91)		
	İşitme Cihazı	47	51.6	
	Koklear İmplant	44	48.4	
	Destek Özel Eğitim	(88)		
	Alıyor	39	60.2	
	Almıyor	48	39.8	
Aile Eğitimi	(87)			
Almış	39	44.8		
Almamış	48	55.2		
Sürekli Değişkenler	n	Ort.	SS	Min.-Maks.
Anne Yaşı (Yıl)	87	33.97	5.39	23-50
Baba Yaşı (Yıl)	86	38.12	5.83	26-54
Çocuk sayısı	83	2.19	1.20	1-9
K.İ. Kullanma Süresi (Ay)	44	52.91	24.87	12-108

Not: * = İlgili satırlardaki ilk değerler anneye, ikinci değerler babaya aittir.

Mümkün olduğunca fazla katılımcıdan bilgi almak ve görüşme soruları ile anket maddelerinin benzer bilgileri almak amacıyla hazırlanmış olmaları nedeniyle yarı-yapılandırılmış görüşme ve anket için ayrı ayrı katılımcılar belirlenmiştir. Bu anketin katılımcıları 2016/2017 eğitim-öğretim yılında işitme kayıplı çocuğu okul öncesi bir kuruma veya ilkokula devam eden ebeveynlerdir.

Anketin uygulanması sırasında veri çeşitliliğini ve kapsam geçerliğini artırmak için örnekleme dâhil edilecek illerin, Türkiye'nin farklı bölgelerinden olmasına özen gösterilmiştir. Adana ilinden 12, Bursa ilinden 18, Elazığ ilinden 7, Eskişehir ilinden 10, İstanbul ilinden 12, İzmir ilinden 24, Konya ilinden 1 ve Uşak ilinden 7 olmak üzere toplamda Türkiye geneli 91 ebeveyn anket çalışmasına katılmıştır. Böylece araştırmada tercih edilen karma desene uygun olarak nitel verilerden elde edilen bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Tablo 2.3.'te anket uygulanan ebeveyn ve çocuk özelliklerine ilişkin betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması: Teknikler/ Araçlar ve Veri Toplama Süreci

Karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı dönüşümsel çalışmasının yapıldığı bu araştırmada, veriler nitel veri toplama tekniği olan yarı-yapılandırılmış görüşme ve nicel veri toplama aracı olan anket (ÇİSBA) uygulanması sonucu bir araya getirilmiştir. Araştırmada “İşitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan annelerin bakış açısından çocuklarının yaşadığı iletişim sorunları nelerdir?” sorusuyla yola çıkılmıştır. Mümkün olduğunca fazla kişiden, aynı zamanda bilgi alabilmek için yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ve anket maddeleri eş zamanda ilgili alan yazın taranarak, uzmanlardan ve işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerden görüş alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu araştırma teknik ve aracının uygulanabilirliğinin ve her bir maddenin ebeveynler tarafından anlaşılabilirliğinin test edilmesi için işitme kayıplı çocuğu olan bir anneyle yarı-yapılandırılmış görüşme, işitme kayıplı çocuğu olan iki anneyle anket çalışması pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Soruların veya maddelerin anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun görülmediğinden asıl uygulamalara geçilmiştir. Bu bölümde yarı-yapılandırılmış görüşme ve anket uygulamalarından elde edilen veriler tümevarımsal analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Verilerin betimsel analizleri de bütünleştirilerek işitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan annelerin bakış açısından çocuklarının yaşadığı iletişim

sorunlarını betimleyen bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 2.4.'de araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan veri toplama araç ve tekniklerine ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

Tablo 2.4. Veri toplama araç ve teknikleri

Araştırma Sorusu	Veri Türü	Veri Toplama Tekniği/Aracı
İşitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde olan annelerin bakış açısından çocuklarının yaşadığı iletişim sorunları nelerdir?	NİTEL	Yarı-yapılandırılmış görüşme Katılımcı bilgi formu Araştırmacı günlüğü
	NİCEL	Anket (ÇİSBA*) Katılımcı Bilgi Formu

Not: *ÇİSBA: Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi

2.3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme

Tablo 2.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bağlam bilgileri

Kodu	Yer	Tarih	Süre
A1	Eskişehir, Odunpazarı / Ebeveynin evinin salonu	05/01/2017	11 dk
A2	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin çocuk odası	09/01/2017	16 dk
A3	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin çocuk odası	09/01/2017	13 dk
A4	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin salonu	09/01/2017	17 dk
A5	Antalya, Aşağı Karaman Köyü/Ebeveynin evinin salonu	10/01/2017	21 dk
A6	Antalya, Konyaaltı / Ebeveynin evinin salonu	11/01/2017	24 dk
A7	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin salonu	11/01/2017	12 dk
A8	Antalya, Muratpaşa / Ebeveynin evinin salonu	12/01/2017	13 dk
A9	Antalya, Muratpaşa / Ebeveynin evinin salonu	12/01/2017	11 dk
A10	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin salonu	12/01/2017	14 dk
A11	Antalya, Kepez / Ebeveynin evinin salonu	13/01/2017	18 dk
A12	Antalya, Melekler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	13/01/2017	14 dk
A13	Antalya, Melekler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	13/01/2017	10 dk
A14	Bursa, İnegöl / Ebeveynin arkadaşının büfesi	17/01/2017	46 dk
A15	Bursa, İnegöl / Ebeveynin evinin salonu	17/01/2017	38 dk
A16	Bursa, İnegöl / Ebeveynin evinin salonu	17/01/2017	20 dk
A17	Bursa, Odyomed İşitme ve Konuşma Merkezi	18/01/2017	16 dk
A18	Bursa, Odyomed İşitme ve Konuşma Merkezi	18/01/2017	10 dk
A19	Bursa, Odyomed İşitme ve Konuşma Merkezi	18/01/2017	14 dk
A20	Bursa, Odyomed İşitme ve Konuşma Merkezi	18/01/2017	20 dk
A21	Bursa, Odyomed İşitme ve Konuşma Merkezi	18/01/2017	13 dk
A22	Bursa, İnegöl, / Ebeveynin evinin salonu	20/01/2017	38 dk

2.3.2. Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA)

Karma yöntemin felsefesine uygun olarak bu araştırmada nitel veri toplama tekniğinin yanısıra nicel veri toplama aracı da kullanılmıştır. Anket hazırlanırken MEB'in öngördüğü iletişim becerileri, iletişimsel amaçlar, dilin kullanım amaçları ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı konularına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı ya da normal işiten çocuğu olan

annelerden ve uzmanlardan görüş alınmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda dört tane çok seçenekli madde, yirmi üç tane likert tipi tek seçenekli uygun ifadeyi seçme (kapalı uçlu) maddesi ve üç tane açık uçlu soru maddesi olmak üzere toplam 30 (otuz) maddelik bir anket çalışması hazırlanmıştır. Likert tipi yirmi üç maddeye katılımcıların verebileceği yanıt şekli “Hiçbir zaman”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” şeklinde dört derecelidir.

Anket uygulamasında gönüllülük esası güdüldüğünden gönüllü katılımcıların uygulamaya katılması sağlanmış; araştırmanın amacını da içeren bilgilendirme metninin yer aldığı gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Hazırlanan anketin giriş kısmına araştırmanın amacı, paylaşılan bilgilerin gizliliği, araştırmacı ve danışman öğretim üyesi hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla ayrıntılı bir açıklama bölümü koyulmuştur. Ayrıca üç bölümden oluşan anketin her bölüm başına, katılımcıların kendileri için uygun ifadeleri seçmede veya soruları cevaplamada zorluk yaşamamaları adına gerekli yönergeler koyulmuştur.

Anketin içeriği hazırlanırken görüşme sorularıyla aynı zeminde ilerlemesine özen gösterilmiştir. Üç bölüm şeklinde hazırlanan anketin her bölümünde görüşme sorularına mümkün olduğunca yakın düzeyde maddeler/sorular kullanılmaya çalışılmıştır. Örneğin; görüşme sorularından “Çocuğunuzla genel olarak nerelere gittiğinizden söz eder misiniz?” sorusuna karşılık olarak anketin ilk bölümünde “Çocuğunuzla ev ve okul dışında en çok nerelere gidirsiniz?” sorusu çok seçenekli cevaplar belirlenerek; görüşmede “Çocuğunuz iletişimi nasıl başlatır? İletişim kurduktan sonra etkileşimini nasıl devam ettirir? İletişimini nasıl sonlandırır?” sorularını temsilen anketin ikinci bölümünde “Kendi isteğiyle biriyle iletişim başlatır. Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi sürdürebilir. Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi bitirebilir.” maddeleri likert tipi madde şeklinde oluşturulmuştur. Yine görüşme sorularından üçü, anketin üçüncü bölümünde açık uçlu sorular olarak aynen yer almıştır.

Geliştirilen anketin kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için aynı zamanda 12 alan uzmanına gönderilmiştir. Anket için anketin oluşturulma sürecinde görüş bildiren akademik geçmişleriyle belirtilen uzmanların dağılımı şu şekildedir: Özel eğitim alanında uzmanlık ve doktora derecesi olan 4 akademisyen, özel eğitim ve araştırma yöntemleri alanında çalışmaları olan eğitim bilimlerinde uzmanlık ve doktora derecesi bulunan 2 akademisyen, özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimine devam eden 4 akademisyen, özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve doktora eğitimine devam

eden 1 akademisyen, iletişim bilimleri alanında uzmanlık ve doktora derecesi olan 1 akademisyen ve görsel iletişim tasarımı alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve doktora eğitimine devam eden 1 uzman öğretmen. Anketin değerlendirilip uzmanlarca verilen geri bildirimler, tez danışmanı ile değerlendirilerek ankete son hali verilip uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Esas uygulamaya geçilmeden önce okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan iki anneyle pilot uygulama yapılmış ve herhangi bir sorun yaşanmadığından asıl uygulamalara geçilmiştir. Asıl uygulamalarda toplam 103 ebeveyne ulaşılmış olup; ulaşılan her ebeveynin anketi doldurması sağlanmıştır. Bu anlamda anketlerin geri dönüş oranı % 100'dür. Anket uygulamalarına bakıldığında Bursa ilinde yapılan 18 anketin uygulaması, ebeveynlerin araştırma kriterlerine uygunluğu kesinleştirildikten sonra araştırmacı tarafından yapılmıştır. Diğer uygulamalar ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir: İşitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokul döneminde bulunan 85 ebeveyne anket, araştırmacı tarafından posta yoluyla işitme engelliler öğretmenlerine ulaştırılmış; ebeveynlerin anketi, deneyimli işitme engelliler öğretmenleri eşliğinde doldurmaları sağlanmıştır. Yine ankette gönüllülük esası olduğu, anketin ön yüzüne eklenen gönüllü katılım formunda açıkça belirtilmiştir. Ebeveynler anketi doldurduktan sonra araştırmacıya anketleri, işitme engelliler öğretmenleri posta yoluyla geri göndermişlerdir. Araştırmacı, anketlerdeki katılımcı bilgi formlarından katılımcıların araştırmaya katılım kriterlerine uyup uymadıklarını kontrol etmiştir. Bu kontrol esnasında anketi dolduran 85 ebeveynden 12'sinin katılımcı bilgi formunda belirttikleri bilgilere göre 8 işitme kayıplı çocuğun ortaokula devam ettiği; 3 işitme kayıplı çocuğun ek engeli olduğu ve 1 işitme kayıplı çocuğun velisinin yabancı uyruklu olup katılımcı bilgi formunu doldurmasına rağmen soruları boş bıraktığı tespit edildiğinden; bu 12 anket araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmacının Bursa ilinde uyguladığı 18 anket ve posta yoluyla diğer illerden gelen 73 anket araştırmada geçerli sayılmıştır. Geçerli sayılan anket sayısı toplam 91'dir.

2.3.3. Katılımcı bilgi formları

Araştırmanın hem nitel, hem de nicel veri toplama aşaması için tek bir katılımcı bilgi formu hazırlanmıştır. Katılımcı bilgi formu, görüşme öncesi araştırmacı tarafından katılımcılara bilgiler tek tek sorularak; anket uygulamasında ise anket maddelerinin arka tarafına eklenmek suretiyle kullanılmıştır. Katılımcı bilgi formunda ailenin demografik

bilgilerini, işitme kayıplı çocuklarının özelliklerini tespit etmeye yönelik bölümler yer almakta ve araştırmacı için daha geniş bir bakış açısı sunmaktadır.

2.3.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırma sürecinde araştırmacı, veri toplamadan önceki ve sonraki süreçte araştırma ortamında yaşananları, bireysel gözlemlerini, duygularını, olaylara karşı yorumlarını, tepkilerini ve açıklamalarını aktarmasını sağlayan bir araştırmacı günlüğü tutmuştur. Araştırmacı günlüğünde tez danışmanı ve uzman doğrulama görüşmelerinden sonra, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin öncesi ve sonrasında, anketlerin gönderildiği, uygulandığı zamanlardaki akış mevcut olup, araştırma sürecini farklı boyutlarıyla yansıtan, bilgisayar ortamında saklanan bilgiler mevcuttur.

2.4. Yürütme Süreci

Bu araştırma, EK-1’de belirtildiği üzere Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 24/03/2017 tarih ve 20440 protokol numaralı izin belgesi ile desteklenmiştir. Araştırma öncesinde ayrıca EK-2’de sunulan belgede görülebileceği gibi T.C. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nden izin istenmiş ve ilgili makamın 06/03/2017 tarih ve 81576613/605.01/2948946 sayılı yazısıyla bu kurumdan da resmi izin alınmıştır. Tüm araştırma süreci ilgili izinlerde belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak yürütülmüştür.

Araştırmanın yürütme süreci Şekil 2.1.’de belirtilen akışla ifade edilmiştir. Buna göre araştırmada karma yöntem araştırmasının eş zamanlı dönüşümsel deseni seçilmiş, bu desenin felsefesine uygun olarak da nitel ve nicel veriler aynı zamanlarda toplanmıştır. Yöntem kısmının girişinde belirtilen yürütme sürecinin maddelenerek açıklanmış hali ise Şekil 2.2.’de gösterilmiştir.

I.Aşama

- Alanyazın taraması
- Görüşme sorularının hazırlanması
- Alanyazına uygun olarak anket geliştirilmesi (ÇİSBA)
- Görüşme soruları ve anket için uzman görüşlerinin alınması
- Uzman görüşleri sonrasında tez danışmanıya görüşme sorularına ve ankete son halinin verilmesi
- Görüşme ve anket için katılımcıların belirlenmesi ve pilot uygulamaların yapılması
- Görüşmelerin planlanması ve anketlerin posta yoluyla işitme engelliler öğretmenlerine dağıtımı
- Görüşmelerin yapılması ve işitme engelliler öğretmenleri/araştırmacı eşliğinde tamamlanan anketlerin toplanması

II.Aşama

- Görüşme dökümlerinin yapılması
- Görüşmeler için betimsel indeks hazırlanması
- Temaların oluşturulması
- Görüşme verilerinin nitel analizi ve anketin nicel analizi
- Nitel ve nicel verilerin betimsel analizinden elde edilen bulguların raporlaştırılması

Şekil 2.2. *Araştırmanın yürütme süreci*

Şekil 2.2’den de görüleceği üzere araştırmanın ilk bölümü okul öncesi ve ilkököl dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevreleri, bu çevrelerdeki etkileşimleri ve yaşadıkları iletişim sorunları üzerine yürütülen alan yazın taramasıyla başlamış ve nitel/nicel veri toplama süreçlerinin tamamlanmasıyla sona ermiştir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uzman görüşleri, tez danışmanıya birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve tüm bu görüş ve bilgiler ışığında nitel ve nicel veriler toplanmıştır. İkinci bölümde ise nitel ve nicel verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliğin

sağlanması adına geçerlik komitesi oluşturulmuş ve her bir aşamada geçerlik komitesinin görüş ve bilgilendirmesi doğrultusunda süreç ilerletilmiştir. Görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiği ve anket uygulamalarının nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgiler “Verilerin Toplanması” başlığı altında ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Son aşamada ise nitel ve nicel bulgular, karma yöntem araştırmalarının gerektirdiği şekilde harmanlanarak raporlaştırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın karma yöntem ile yürütülmüş ve araştırma kapsamında elde edilen veriler, elde edildiği yöntemin özelliklerine göre analiz edilmiştir. Başka bir ifade ile elde edilen nicel veriler nicel analiz yöntemleri ile nitel veriler ise nitel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Ayrıca analizler karma yöntem deseninin veri analizi basamakları olan; verilerin küçültülmesi, verilerin sergilemesi, verilerin dönüştürülmesi, verilerin ilişkilendirilmesi, verilerin desteklenmesi, verilerin karşılaştırılma ve bütünleştirilmesi (Onwuegbuzie and Teddlie, 2003, s. 372) şeklinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan veri analizleri eş zamanlı gerçekleştirilmiş olup, sunu sırası nitel ve nicel olarak ayrı ayrı verilmiştir.

2.5.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen 22 yarı-yapılandırılmış görüşmeye ilişkin ses kayıtlarının dökümü ile analizlere başlanmıştır. Oluşturulan dökümler ve ses kayıtları aynı alandan başka bir uzmana gönderilerek dökümün doğruluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Doğrulaması tamamlanan dökümler üzerinde yapılan analizlerde elde edilen verilerden kodlara ulaşılmıştır. Kodlamalara ilişkin doğrulamanın yapılması ve alt temaların oluşturulması için kodlar altındaki nitel veriler, alandan iki ayrı uzmana gönderilmiştir. Araştırmacı da veri setinden alt temalara ulaşmış ve diğer uzmanlarla bir araya gelerek araştırmanın alt temaları üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Üzerinde uzlaşılan alt temalardan ana temalar oluşturma işlemini araştırmacı gerçekleştirmiştir. Araştırmacının ana temalara ulaşmasından sonra, bu süreç de geçerlik komitesi tarafından gözden geçirilmiş ve son olarak 5 ana tema ile 20 alt tema kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan kodlama ve temalaştırmalarda tümevarımsal betimsel analiz kullanılmıştır. Tema ve alt temaların ayrıntılarına “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir. Ana tema ve alt temalarını ifade eden verilerin sunulmasında, en çok yinelenenden en az

sarfedilen düşüncelere doğru sıralanacak şekilde katılımcı ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve yürütülen tüm işlemler geçerlilik komitesi tarafından kontrol edilmiş; görüş ayrılıkları olduğunda tüm komite üyeleri bir araya gelerek uzlaşmışlardır. Ayrıca yapılan tüm analizler, tez danışmanının gözetiminde ve araştırmancının amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan sorular dikkate alınarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 253-282) gerçekleştirilmiştir.

2.5.2. Anketin analizleri

Araştırmanın nicel verileri araştırma kapsamında geliştirilen ve 91 ebeveyne uygulanan ÇİSBA ile elde edilmiş olup nicel veri analizleri IBM SPSS 22.0 istatistik paket programında yapılmıştır. Analizlerden önce veri setinin görsel kontrolü, ranj değerlerin kontrol edilmesi, boş bırakılan maddelerin ve sayılarının belirlenmesi şeklinde verilerin denetimleri sağlanmıştır. Yapılan denetimler doğrultusunda programa veri girişi esnasında yapılan yanlışlar ilgili anket numaraları ile kontrol edilerek matbu formlardan kontrol edilerek düzeltilmiştir. Denetimler sonrası anketin tüm soruları kendi özelliğine uygun olarak betimsel istatistiksel analizlere sokulmuştur. Örneğin birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz ibaresi yer alan soruların her bir seçeneğinin ayrı ayrı betimleyici istatistiklerine ulaşılırken, likert tipi sorular tek başına analizlere alınmıştır.

2.6. Geçerlik-Güvenirlilik

Nitel ve nicel tekniklerin bir arada kullanılmasını ifade eden karma yöntem araştırmalarında nicel boyutun geçerlik-güvenirlilik özellikleri genellikle ölçme aracına ait özellikleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 360). Bu bağlamda mevcut araştırma için geliştirilen ve uygulanan anketin geçerlik güvenirlilik özelliklerine ilişkin bilgiler yukarıda anketin tanıtıldığı kısımda belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin ise güvenirliliği sağlamak adına gerçekleştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları ve dökümleri alandan bir uzmana gönderilerek kontrol ve düzeltmeleri istenmiştir. Uzmandan alınan geri bildirimler neticesinde dökümlerde yapılan hatalar düzeltilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde ulaşılan kodlar ve alt temalar yine aynı alandan iki uzmanın aynı veri setinden ulaştığı kodlar ve alt temalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin geçerlik çalışlarında ise veri toplama yöntemi olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşe tekniğinin ile ulaşılan veriler görüşmeci günlükleri, nicel bulgular ve anketten elde edilen açık uçlu sorulara verilen cevaplarla ulaşılan verilerle çeşitlendirilerek kullanılmıştır. Araştırmanın her aşaması tez danışmanının gözetiminde gerçekleştirilerek elde edilen verilerin detaylı olarak betimlenmelerine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelere ilişkin katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak bir sonraki bölüm olan “Bulgular” kısmında verilerin detayları sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi veya ilkökul dönemindeki işitme kayıplı çocukların sosyal çevre bağlamı içinde ev ve okul dışı ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını ve çözüm stratejilerini annelerin bakış açısına göre belirlemektir. Bu bağlamda nitel ve nicel veri toplama teknikleri/araçları bir arada kullanılarak işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı sosyal bağlamlarda yaşadıkları iletişim sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejileri, işitme kayıplı çocukların annelerinin bakış açısından belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Nitel verilerin betimsel analiz bulguları

Tema ve Alt Temalar	Frekans
Tema 1. Ailenin Sunduğu Etkileşim Alanları	
Aileyle Olan Sosyalleşme/İletişim Etkinlikleri	22
Başkalarıyla Olan Sosyalleşme/İletişim Etkinlikleri	22
Sosyal Mekânlar	22
İletişim Kurulan Kişiler	22
Tema 2. Sosyal İletişim Süreci	
Ailelerin Bakış Açısından Çocuğun İletişim Durumu	19
İletişimi Başlatma	22
İletişimi Sürdürme	21
İletişimi Sonlandırma	21
Tema 3. İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	
İşitme Kaybından Kaynaklanan İletişim Sorunları	6
Kendini İletişime Kapatma	10
İletişimde Sosyal Sorunlar	17
İletişimde Duygusal Sorunlar	11
Tema 4. İletişim Sorunlarına Yönelik Uygulamalar	
Ailelerin İletişim Sorunlarını Karşılama Biçimleri	20
İletişim Sorunlarında Ailenin Çocuğa Yardımları	20
İletişim Sorunu Öncesi Alınan Tedbirler	21
İletişim Sorunu Sonrasında Tedbirler	14
Tema 5. Diğer Ailelere İletişim Sorunlarına Yönelik Öneriler	
Tıbbi (Medikal) Öneriler	5
Eğitimsel Öneriler	13
Sosyal İletişim Önerileri	18
Duygu Yönetimi Konusunda Öneriler	8

Tablo 3.2. Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi maddelerinin betimsel istatistikleri
(Nicel bulgular)

No	Maddeler	n		%	
		Evet	Hayır	Evet	Hayır
1.	İletişim kurma girişiminde bulunulan durumlar				
	Selamlaşmak, hal-hatır sormak istediğinde	30	59	33.7	66.3
	Bir şey yiyip içmek istediğinde	64	25	71.9	28.1
	Yeni bir oyuncak/eşya/malzeme/para istediğinde	63	26	70.8	29.2
	Gezmek istediğinde	59	30	66.3	33.7
	İlgi görmek istediğinde	45	44	50.6	49.4
	Okulda ve/veya dışarıda yaşadıklarını paylaşmak istediğinde	47	42	52.8	47.2
	Haklı olduğunu düşündüğü bir konuda kendini savunmak istediğinde	48	41	53.9	46.1
	Herhangi bir şeyi beğenip beğenmediğini bildirmek istediğinde	49	40	55.1	44.9
	Diğer	4	85	4.5	95.5
2.	Ev ve okul dışında iletişim kurulan kişiler				
	Aile büyükleri/Akrabalar	71	19	78.9	21.1
	Aile dostları	46	44	51.5	48.9
	Öğretmenler/Eğitimciler	36	54	40	60
	Mahallenin büyükleri	19	71	21.1	78.9
	Mahallenin çocukları	47	43	52.2	47.8
	Okul/Kurs arkadaşları	31	59	34.4	65.6
	Kuzenler/Akraba çocukları	71	19	78.9	21.1
	Diğer	2	88	2.2	97.8
3.	Yolda bir tanıdığı ile karşılaştığında sergilediği davranışlar				
	Selamlaşıp konuşur	38	52	42.2	57.8
	Bize (veya yanındaki kimse ona) gösterir	57	33	63.3	36.7
	Yolda gördüğü kişi konuşmaya çalışınca utanır	39	51	43.3	56.7
	Arkamıza saklanmaya çalışır	19	71	21.1	78.9
	Görmezden gelir	6	84	6.7	93.3
	Diğer	8	82	8.9	91.1
4.	Ev ve okul dışında gidilen yerler				
	Ev gezmesi (Aile büyükleri/Aile dostları/Komşular vb.)	70	20	77.8	22.2
	Hastane	28	62	31.1	68.9
	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	63	27	70	30
	Özel ders/kurs	7	83	7.8	92.2
	Alışveriş (alışveriş merkezleri, marketler, pazarlar vb.)	66	24	73.3	26.7
	Lokanta	22	68	24.4	75.6
	Sinema	16	74	17.8	82.2
	Parklar (Semt parkları, lunapark, eğlence parkları vb.)	69	21	76.7	23.3
	Piknik	36	54	40	60
	Tarla, bağ-bahçe işleri	19	71	21.1	78.9
	Spor etkinlikleri	10	80	11.1	88.9
	Kültür/sanat etkinlikleri (Müzik, resim vb.)	6	84	6.7	93.3
	Düğün, nişan, kına gecesi vb.	38	52	42.2	57.8
	Diğer	2	88	2.2	97.8

Not: * = 1: Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3:Çoğu zaman, 4: Her zaman

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla ve araştırma kapsamında geliştirilen “ÇİSBA” nın eş zamanlı olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında araştırmanın deseni olan eş zamanlı dönüşümsel modeline uygun olarak nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve birbirleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Çocuk iletişim sorunları belirleme anketi maddelerinin betimsel istatistikleri (Devamı)*

No	Maddeler	N	Ort.	SS	Yanıt Yüzdesi*			
					1	2	3	4
5.	Kendi isteğiyle biriyle iletişimi başlatabilir.	90	2.95	.85	0	37.8	28.9	33.3
6.	Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi sürdürebilir.	89	3.09	.81	2.2	21.3	41.6	34.8
7.	Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi bitirebilir.	89	2.86	.91	5.6	31.5	33.7	29.2
8.	Herhangi bir yardım almadan iletişim kurabilir.	91	2.89	.91	4.4	34.1	29.7	31.9
9.	İletişimde göz teması kurabilir.	89	3.19	.84	1.1	23.6	30.3	44.9
10.	İletişimde yüz ifadelerini doğru kullanabilir.	91	3.36	.66	0	9.9	44.0	46.2
11.	Biriyle iletişim kurarken sırasını bekleyebilir.	90	2.30	.85	17.8	42.2	32.3	7.8
12.	Biriyle aynı konuda iletişim kurabilir.	91	2.67	.87	8.8	33.0	40.7	17.6
13.	Bilmediği bir şey hakkında soru sorabilir.	91	3.12	.99	8.8	16.5	28.6	46.2
14.	İstemediği bir şeyi reddedebilir.	90	3.59	.67	1.1	6.7	24.4	67.8
15.	İletişimi bir şeyi alıp verme amacıyla kullanabilir.	88	3.03	.86	2.3	28.4	33.0	36.4
16.	Nezaket ifadelerini (teşekkür ederim, lütfen, özür dilerim, iyi günler vb.) iletişim kurarken etkin bir şekilde kullanabilir.	91	2.76	1.05	14.3	26.4	28.6	30.8
17.	Duygu veya düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir.	91	2.93	.93	8.8	19.8	40.7	30.8
18.	İletişim kurulan konu üzerinde tahmin yürütebilir.	91	2.42	.95	18.7	33.0	35.2	13.2
19.	İletişimde sebep-sonuç ilişkisini kurabilir.	91	2.25	.95	24.2	37.4	27.5	11.0
20.	İletişim esnasında hakkını savunabilir.	91	2.78	.95	7.7	35.2	28.6	28.6
21.	Karşısındaki kişiyi yönlendirici ifadeler kullanabilir.	91	2.77	.86	7.7	27.5	45.1	19.8
22.	Kendini başkalarının yerine koyup, onların duygu ve düşüncelerini anlayabilir.	90	2.01	.83	27.8	48.9	17.8	5.6
23.	Hayali kişi veya olaylar (masal kahramanları gibi) üzerinden iletişim kurabilir.	89	2.34	1.03	22.5	40.4	18.0	19.1
24.	Herhangi bir şeyden hoşlandığını veya hoşlanmadığını bildirebilir.	91	3.47	.70	0	12.1	28.6	59.3
25.	İletişimde konuyla ilgili ayrıntılara yer verebilir.	89	2.35	.87	16.9	40.4	33.7	9.0
26.	Kendine has, orijinal ifadelerle iletişim kurabilir.	91	2.80	.91	8.8	26.4	40.7	24.2
27.	Başkalarıyla ortak bir amaç için işbirliği yapabilir.	91	2.69	.96	12.1	29.7	35.2	23.1

Nitel veri analizinde tümevarımsal betimsel analiz, nicel verilerin analizinde ise nicel betimsel analizler kullanılmıştır. 22 ebeveyn (20 anne, 1 anneanne, 1 dede) ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda 5 ana tema ve 20 alt temaya ulaşılmış olup analiz sonuçları Tablo 3.1.'de sunulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda 91 anneye uygulanan ÇİSBA ile elde edilen verilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.2.'de sunulmuştur. Ayrıca ÇİSBA içerisinde yer alan 3 adet açık uçlu soruya ilişkin gelen yazılı cevaplar, hem soruya uygunlukları hem de oluşturulan temalar çerçevesinde incelenerek betimsel analizleri Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. ÇİSBA açık uçlu soru maddelerinin betimleyici istatistikleri

Açık Uçlu Sorular	n	%
Çocuğunuz diğer insanlarla iletişim kurarken herhangi bir sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa, ne tür sorunlar yaşıyor?	(72)*	
	59	82
İşitme Kaybından Kaynaklanan İletişim Sorunları	19	32.2
Kendini İletişime Kapatma	6	10.2
İletişimde Sosyal Sorunlar	12	20.3
İletişimde Duygusal Sorunlar	22	37.3
Çocuğunuz iletişim sorunları yaşadığında siz nasıl davranıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?	(73)*	
	69	94.5
Ailelerin İletişim Sorunlarını Karşılama Biçimleri	9	13.1
İletişim Sorunlarında Ailenin Çocuğa Yardımları	23	33.4
İletişim Sorunu Öncesi Alınan Tedbirler	5	7.2
İletişim Sorunu Sonrasında Tedbirler	32	46.3
İşitme engelli çocuğu olan ailelere, çocuklarının iletişim sorunlarını çözme konusunda ne gibi önerileriniz olur?	(67)*	
	62	92.5
Tıbbi (Medikal) Öneriler	7	11.3
Eğitimsel Öneriler	15	24.2
Sosyal İletişim Önerileri	13	21
Duygu Yönetimi Konusunda Öneriler	27	43.5

Not: * = Soruya ilişkin gelen tüm cevapların sayısı.

Tablo 3.1.,Tablo 3.2. ve Tablo 3.3.'te belirtilen nitel ve nicel bulgular, nitel analizler sonucu elde edilen temalar esas alınarak sunulmuştur. Bu bağlamda elde edilen temalar ve alt temaların raporlaştırılma sürecinde temayla ilgili elde edilen nicel veriler, nitel veriler ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Eş zamanlı dönüşümsel modelinin doğası gereği birlikte elde edilen verilerin sunu sıralaması sadece anlaşılabilirliği artırmak ve verileri organize etmek için temalar bağlamında yapılmıştır.

3.1. Tema I: Ailenin Sunduğu Etkileşim Alanları

Okul öncesi ve ilkököl döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek

amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan ilk tema ailenin sunduğu/sağladığı etkileşim alanlarıdır. Bu temaya ilişkin bulgular verilirken nitel ve nicel analiz sonucunda elde edilen bulgular bir arada değerlendirilerek ailenin sunduğu etkileşim alanları çözümlenmeye çalışılmıştır. Ailenin sunduğu/sağladığı etkileşim alanları teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri, başkalarıyla olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri, sosyal mekânlar ve iletişim kurulan kişiler.

3.1.1. Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri

Ortak sosyalleşme/iletişim etkinliklerini değerlendirirken aileyle olan ve başkalarıyla olan etkinlikler şeklinde bir ayrıma varılmıştır. Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri hakkında yirmi iki katılımcı görüş bildirmiştir. Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri konusunda görüşmecilerden en çok alınan yanıt; farklı sosyal ortamlarda alışveriş yapmak ve gezmek olmuştur. Yirmi bir görüşmeci çocuklarıyla farklı yerlerde gerçekleştirdikleri alışveriş ve gezme deneyimlerini dile getirmiştir. Katılımcılardan A12 kodlu anne bunu “...*Alışveriş yapmayı seviyoruz. Mesela çarşıda, pazarda gezmeyi seviyoruz...*” (2784-2785/6013 s. 101) şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda alışverişin yapıldığı mekanların da farklılığı göze çarpmaktadır. A10 kodlu anne “... *Gezdirip, toz durup, eğlendirip getiriyoruz yani... Avm'lerde.*” (2261-2263/6013 s. 82) ifadesiyle alışveriş merkezlerinde gezdiklerini ve bu şekilde çocuğunu eğlendirdiklerini belirtmiştir. A14 kodlu anne “...*Mesela pazara gidiyoruz ya. Hava güzel olduğu zaman ben onu –yani orda da işte bir şey öğrensin diye yani aslında- hep öğrensin diye... Hani ben ona soruyorum. İşte “Onu ister misin? Bunu ister misin?” diye... “Sen bunu gördün mü hiç bak?! Sen onu görmemişsindir... Almak ister misin...” falan diye mesela ben genelde.*” (3221-3227/6013 s. 117) ifadesiyle çocuğuyla pazarda gerçekleştirdiği iletişim etkinliklerinden bahsetmiştir. A6 kodlu anne “*Diyelim ki çarşıya çıkıyoruz. Mesela zaten normalde çarşının içindeyiz ama dolaşırken, eee mesela yemek yerken çok samimi oluyor...*” (1255-1256/6013 s. 45) sözleriyle çocuğuyla çarşıda dolaşıp yemek yediğini ve çocuğuyla böylece daha yakın bir iletişim kurabildiğini ifade etmiştir. A17 kodlu anne ise “*Markete gidiyoruz. Alışveriş yapıyoruz.*” (4489/6013 s. 162) diyerek markette alışveriş yaptıklarını belirtmiştir.

İkinci bulgu ise, ailelerin çocuklarıyla ev gezmesi yapmalarıdır. Katılımcılardan on beşi arkadaş, akraba veya komşu ziyaretlerini çocuklarıyla birlikte

gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. A9 kodlu anne “*Akraba ziyaretlerine gideriz...*” (2070/6013 s. 75) cümlesiyle çocuğuyla yaptığı sosyal etkinliği belirtmiştir. Annelerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinliklerde üçüncü sırada parkta veya evde oyun oynamak gelmektedir. Katılımcılardan on beşi çocuklarıyla parkta veya evde oynayarak zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. A19 kodlu anne “... *Parka gittiğimizde salıncağa binmek ister, bindiririm. Eee yani eğleniriz beraber. Top oynarız. Hani top oynadığımı hissettiririz ona babasıyla.*” (4886-487/6013 s. 177) diyerek parkta aile olarak çocuklarıyla yaptıkları sosyal etkileşimden bahsetmiştir.

Dördüncü olarak tercih edilen sosyal iletişim etkinliği olarak çocukla her ortamda sohbet etme ve sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışma eylemi bulunmuştur. Yedi katılımcı çocuklarıyla her ortamda sohbet ettiklerini ve çocuğun bilmediği sözcükleri öğrenmesi için çaba sarfettiklerini dile getirmişlerdir. A21 kodlu anne “*Daha çok konuşmaya yönelik şeyler yapıyoruz. “Bak işte [çocuğunun adını söylüyor], ambulans geçiyor. Duydun mu?... Bak polis amca sana el sallıyor. Hadi sen de el salla. Hadi gel, polis amcayla konuşalım.*” (5406-5408/6013 s. 195) diyerek sohbeti ön planda tuttuğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili beşinci bulgu ise; çocuğuyla doğal ortamlarda vakit geçirmek şeklinde bulunmuştur. Katılımcılardan beşi çocuğuyla doğal ortamlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. A13 kodlu ebeveyn “... *Yaylaya götürüyorum. Yaylaya, dağ evine... Onlarla vaktimiz geçiyor... Dağda davarla, oğlakla uğraşıyoruz.*” (2991-2996/6013 s. 109) diyerek doğal ortamlarda çocuğuyla yaptıkları faaliyetlerden bahsetmiştir.

Çocukla yapılan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri içinde bir diğer bulgu ise sosyo-kültürel faaliyetlere katılım olarak bulunmuştur. Üç katılımcı bu konuda görüş belirtmiştir. A1 kodlu anne “...*Tiyatrolara gidiyoruz. Sinemaya gidiyoruz. Eee kursları var, farklı etkinlikleri var, onlara gidiyoruz... Kütüphaneden hiç çıkmıyoruz... Yolculuk yapıyoruz...*” (29-34/6013 s. 1-2) diyerek çocuğunun sosyal etkileşimde bulunmasını sağladığı sosyo-kültürel alanlardan bahsetmiştir. Yine aile bireyleriyle okul etkinlikleri yapma, iki katılımcı tarafından belirtilen diğer bir sosyal iletişim etkinliği bulgusudur. A7 kodlu anne “... *abisiylen boyama yaparlar...*” (1671/6013 s. 60) diyerek çocuğun aile içinde sosyalleşme etkinliklerine bir örnek vermiştir.

Aileyle yapılan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri içindeki diğer bulgu; birlikte ev işi yapmaktır. Bir anne çocuğuyla ev işi yaparken iletişim kurduklarından bahsetmiştir. A4 kodlu anne “...*Mesela bir iş yaparken yardım et desen, yapar yani.*”

Mesela bunu götür, getir gibi. Ev işleri gibi olsun, toplamak gibi olsun yani.” (685-687/6013 s. 25) diyerek ev içi iletişimlerine örnek vermiştir. Bunun yanında geleneksel etkinliklere katılım da bir diğer bulgudur. Bir anne bu konuya değinmiştir. A18 kodlu katılımcı “...*Düğünlere, kuzenlerini ziyarete gidiyorlar...*” (4739/6013 s. 171) diyerek çocuğunun diğer aile üyeleriyle gerçekleştirdiği bir geleneksel faaliyetten söz etmiştir. Çocuğuyla birlikte görsel-işitsel iletişim araçlarını takip etmek de bir diğer ulaşılan bulgudur. Bir anne (A4 kodlu katılımcı) çocuğuyla birlikte evde televizyon izlediklerini şu sözlerle belirtmiştir: “... *hani televizyona mesela bir dizi olsun, ben diziyeye bakmak istiysem mesela benimle beraber bakıy yani.*” (748-749/6013 s. 27) Bir annenin çocuğuyla zaman geçirme konusunda özellikle bir tercihte bulunmadığı da konuyla ilgili farklı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiye A2 kodlu annenin söylediği “...*Fazla bir şey yapmıyoruz. Yani bir dışarı çıktık... Ben de otururum, gerekirse eşlik ederim.*” (162-163/6013 s. 6) ifadeden ulaşılmıştır.

3.1.2. Başkalarıyla olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri

Başkalarıyla olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinliklerine bakıldığında yirmi iki katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. Arkadaş veya akraba çocuklarıyla evde/dışarıda oyun oynamak, bu konudaki en dikkati çeken bulgu olmuştur. Yirmi katılımcı çocuğunun akraba çocuklarıyla veya arkadaşlarıyla evde/dışarıda oyun oynayarak sosyalleştiğini belirtmiştir. A16 kodlu anne “*İki-üç tane samimi arkadaşı var burada, arkadaşlarının çocukları. Onlarla beraber oynuyor.*” (4250-4251 s. 154) diyerek çocuğunun sosyalleştiği kişi ve etkinliklerden bahsetmiştir. Başkalarıyla olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri konusunda ikinci önemli bulgu ise yemek yemektir. Katılımcılardan altısı başkalarının, çocuğuyla iletişime geçerken yemek yediklerinden bahsetmiştir. A6 kodlu anne “... *bir arkadaşım var, ona bırakırım. Onun yemeğini çok sever. Çorbasını çok sever. Ondan sonra oturur, çay-kahvesini...*” (1368-1371/6013 s. 49) sözleriyle, birlikte yemek yemenin başkalarıyla bir arada bulunmayı sağlayıp iletişim ortamı oluşturduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Yine lego/yap-boz tamamlamak, resim yapmak, şiir-şarkı söylemek gibi çocuğun gelişimine olumlu katkıları olan etkinliklerin başkalarıyla birlikte gerçekleştirilmesi, sosyal iletişim etkinliklerinden üçüncüsüdür. Dört anne, bu gibi çocuğa zararı olmayan faaliyetleri, çocuğunun başkalarıyla yaptığını belirtmiştir. A2 kodlu anne “... *Onların çocuklarıyla oynuyor genellikle. Sevdiği şeyleri yapıyorlar... Mesela sevdiği şeyler, yapbozlar var falan. Legolar falan, o. Onlarla*

oyunlar....” (184-188/6013 s. 7) diyerek çocuğunun, başka çocuklarla lego ve yap-boz oynadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bir diğer önemli bulgu; başkalarıyla sohbet etmektir. Üç anne bu konuda görüş bildirmiştir. A14 kodlu anne çocuğunun başkalarıyla olan sohbet etkinliğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Sohbet etmeye çalışıyorlar. Yani [çocuğunun adını söylüyor] da ediyor yani. Onu anlayan biri olduktan sonra sohbet edip... Bayağı sohbet edebiliyor yani. Kiminle olursa olsun...”* (3309-3310/6013 s. 120). Yine bu konudaki bir diğer bulgu; aynı kuruma devam eden arkadaşlarıyla rehabilitasyona gitmek/konuşma eğitimi almak şeklindedir. A9 kodlu anne, çocuğunun kendisi gibi işitme kayıplı arkadaşıyla özel eğitim kurumuna gittiğini *“...Arkadaşı var mahallede aynı işitme engelli. [Birlikte gittikleri rehabilitasyon merkezinin adını söylüyor] de beraber gidiyoruz onla... Beraber vakit geçiriyorlar iki arkadaş...”* (2082-2084/6013 s. 75) ifadesiyle belirtmiştir. Başkalarıyla olan iletişim etkinliklerinden biri de televizyon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle zaman geçirmektir. Katılımcılardan ikisi çocuklarının başkalarıyla birlikteyken televizyon izlediklerini ya da bilgisayar/tabletten oyun oynadıklarını söylemişlerdir. A3 kodlu ebeveyn bu durumu şöyle özetlemiştir: *“Otuyorlar, eee televizyonu izliyorlar beraber... Bu oturuyor, televizyon izliyorlar işte.”* (466-468/6013 s. 17). Yine kendinden küçük bir bebekle ilgilenmek; bebeğin annesine yardım etmek, iki ebeveynin bildirdiği diğer bir sosyal iletişim etkinliğidir. A19 kodlu anne, çocuğunun komşuda nasıl bir etkileşimde bulunduğunu şu sözlerle belirtmiştir: *“Birlikte bebeğin yanında durmuş işte. En son bıraktığım komşumuzun vardı... Bebeği oldu. Onun yanından ayrılmamış... Oyuncaklarla oynamış. Ama en çok bebekle ilgilenmiş.”* (4959-4961/6013 s. 180).

Başkalarıyla gerçekleştirilen iletişim etkinliklerine tek tek farklı görüşler de belirtilmiştir. A4 kodlu anne, çocuğunun başkalarıyla ev işi yaptığını şu sözlerle bildirmiştir: *“Mesela genelde teyzesini çok seviyor. Buraya gelende mesela mutfağa girse pasta, börek yaparke hemen yardım edecek orda ona...”* (691-692/6013 s. 25) A5 kodlu anne, çocuğunun başkalarıyla hayvan baktığını *“Bir de bizim köy olduğu için keçilerimiz var... Onları seviyorlar. Onlara ot falan veriyor...”* (1022-1023/6013 s. 37) sözleriyle belirtmiştir. Yine A12 kodlu anne, çocuğunun başkalarıyla gerçekleştirdiği sosyal-kültürel gezi etkinliğinden şu şekilde bahsetmiştir: *“Mesela okulun düzenlediği geziye katılıyoruz. Ya kızım öğretmenleriyle katılıyor, ya da ben kızımınla birlikte gidiyorum. Arkadaşlarıyla birlikte gidiyoruz...”* (2791-2793/6013 s. 101)

Bu bağlamda araştırma kapsamında ÇİSBA'dan elde edilen verilere bakıldığında ise “*Ev ve okul dışında gidilen yerler*” sorusu altında gelen cevaplarda katılımcıların %77.8'i (n=70) ev gezmelerine, % 42.2'si (n = 38) düğün, nişan, kına gecesi etkinliklerine gittiklerini belirtirken, %17.8'nin (n = 16) sinemaya, %21.1'inin (n = 19) bağ bahçe işlerine, %11.1'inin (n = 10) spor etkinliklerine ve %6.7 'sinin (n = 6) kültür sanat etkinliklerine gittikleri görülmektedir.

3.1.3. Sosyal mekanlar

Ailenin sunduğu etkileşim alanları temasında bir diğer konu olarak ev ve okul dışında bulunulan yerleri temsil eden sosyal mekanlar bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm katılımcılar bu konuda görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından ev ve okul dışında çocuğunun en çok gittiği sosyal mekanlar olarak alışveriş yapılan yerler söylenmiştir. Çocuğun gittiği alışveriş yerlerine bakıldığında katılımcılardan on dördü alışveriş merkezlerini (avm), on ikisi bakkal-marketi, sekizi semt pazarlarını ve dördü de çarşıları konuyla ilgili olarak belirtmiştir. A17 kodlu anne “...*Alışveriş merkezlerine gidiyoruz... Çarşılar var ya, çarşıya mesela gidiyorum... Halk Çarşı'ya gidiyoruz alışverişe...*” (4511-4514/6013 s. 163) ifadesiyle ve A16 kodlu anne “*Marketlere, şeye pazara falan geliyor benle. Elbise almaya götürürken geliyor.*” (4233/6013 s. 153) ifadesiyle alışveriş yaparken çocuklarının da bu sosyal mekanlarda onlara eşlik ettiğini bildirmişlerdir. İkinci olarak en çok gidilen sosyal mekanlar ise park ve çay bahçeleri olarak bulunmuştur. Katılımcılardan yirmisi çocuğunun park veya çay bahçesine gittiğini anlatmıştır. A15 kodlu anne “...*Eşimle parka giderler. Eee çay bahçesine, böyle yerlere sık giderler...*” (3761/6013 s. 137) diyerek çocuğunun babasıyla gittiği sosyal mekanlara dikkat çekmiştir. Sosyal mekanlarda gidilen üçüncü yer ise özel rehabilitasyon merkezleridir. Yedi katılımcı çocuğunun ev ve okul dışında rehabilitasyona gittiğini belirtmiştir. A10 kodlu anne “*Özel eğitimlere de gidip geliyoruz...*” (2279/6013 s. 83) şeklinde ev ve okul dışı ortamlardan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezini belirtmiştir. Aynı ölçüde gidilen diğer sosyal mekan türü ise orman, deniz, kaplıca vs. gibi doğal yerlerdir. Katılımcılardan yedisi çocuğuyla doğal alanlara gittiğinden bahsetmiştir. A6 kodlu anne “...*Yazın mesela çok denize gideriz. Pikniği çok seviyor, mangalı çok seviyor...*” (1280-1281/6013 s. 46) cümlesiyle doğal yerlere örnek vermiştir. Katılımcılardan alınan verilere göre, çocuklarının gittiği sosyal mekanlar içinde buldukları şehirden farklı şehirler de mevcuttur. Dört ebeveyn çocuğunu gezdirmek için buldukları ilden farklı bir ile

gittiklerini bildirmiştir. A7 kodlu annenin “...*Hatay’a götürüp gezdiriyorum...*” (1623/6013 s. 58) cümlesi bu bulguya bir örnektir. İşitme kayıplı çocuklar için önem arz eden başka bir sosyal mekan ise hastanelerdir. Üç katılımcı sürekli olarak çocuğunu hastaneye götürdüğünü belirtmiştir. A4 kodlu anne “*Tabi pek de fazla hani dışarı çıkıp değişik yerlere, değişik ortamlara katılma şansımız da pek olmiy. Mesela çünkü çok mecburi hastanedir, alışveriştir.*” (776-777/6013 s. 28) sözleriyle hastanenin zorunluluk dahilinde gittikleri bir sosyal mekan olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarını götürdükleri sosyo-kültürel yerler ve kurslar, bir diğer sosyal mekan örneğidir. Katılımcılardan ikisi, resim kursu, sinema, tiyatro, kütüphane gibi çocuğun sosyo-kültürel gelişimine katkıda bulunacak yerlere çocuğunu götürdüğünü bildirmiştir. A10 kodlu anne “...*Götürdük ressam atölyesine. Orda resim çizer...*” (2304-2305/6013 s. 84) Yine doğal çevrenin simülasyonu konumundaki hayvanat bahçeleri de sosyal mekanlar anlamında bir diğer bulgu olmuştur. Katılımcılardan ikisi hayvanat bahçesine çocuğunu götürdüğünü söylemiştir. A21 kodlu annenin “*Genelde daha çok çocuklarla kaynaşabileceği yerlere gitmeyi tercih ediyorum. Bu, hayvanat bahçesi olabilir...*” (5417-5418/6013 s. 196) ifadesi bu bulguya örnek teşkil etmektedir. İşitme kayıplı çocukların sosyalleşmesi anlamında zaman geçirdikleri bir diğer sosyal mekan olarak toplu taşıma araçları bulgusuna ulaşılmıştır. İki anne, çocuğunun toplu taşıma araçlarında kendileriyle ve başkalarıyla iletişim kurduklarından bahsetmiştir. A1 kodlu anne, “...*Yolculuk yapıyoruz. Bir, mesela bir arkadaşımıza gideceğimiz zaman tramvaya bindiğimiz zaman bile eee, muhakkak bir sohbet halindeyizdir genelde, konuşur...*” (34-36/6013 s. 2) diyerek çocuğuyla toplu taşıma araçlarını sosyal bir mekan olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Sosyal mekanlar konusunda bulunan son bulgu ise internet kafe olmuştur. Bir katılımcı (A6 kodlu anne) çocuğunu internet kafeye götürdüğünü şu şekilde belirtmiştir: “...*İnternete bir saat falan koyuyorum...*” (1245-1246/6013 s. 45)

ÇİSBA’dan elde edilen verilerde ise annelerin %31.1’i ($n=28$) hastane, % 70’inin ($n = 63$) özel eğitim, % 24.4’ünün ($n = 22$) lokanta, %76.7’sinin ($n = 69$) ise parka gittikleri görülmektedir.

3.1.4. İletişim kurulan kişiler

Ailenin sunduğu etkileşim alanları temasında, ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri ve sosyal mekanlar alt temalarının bütünleyicisi olarak “iletişim kurulan

kişiler” alt temasına ulaşılmıştır. Tüm katılımcılar, çocuklarının ev ve okul dışında iletişim kurdukları kişiler hakkında görüş bildirmişlerdir.

Bu konuda işitme kayıplı çocukların en çok iletişim kurduğu kişiler olarak aile büyükleri/akrabalar göze çarpmaktadır. Katılımcılardan yirmi biri çocuğunun aile büyükleri veya akrabalarla iletişim halinde olduğunu belirtmiştir. A6 kodlu anne “*Ya halalarıyla görüşüyoruz. Kendi ailemizle görüşüyoruz. Ondan sonra ben kendim Kaş’a götürüyorum [çocuğunun adını söylüyor] ailemin yanına...*” (1300-1301/6013 s. 47) sözleriyle çocuğunun aile büyükleri ve akrabalarla görüştüğünü ifade etmiştir. Aile büyükleri/akrabaların hemen ardından görüşülen kişilerde kuzenler/akraba çocukları ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcılardan on dördü çocuğunun kuzenleriyle veya akraba çocuklarıyla iletişim kurduğunu belirtmiştir. A17 kodlu anne bu konuda “*...Teyzelerine, kuzenlerine gider oğlum. Kuzenleriyle oynuyor, anlaşıyor...*” (4524/6013 s. 163) diyerek çocuğunun kuzenleriyle iyi bir iletişim kurduğundan bahsetmiştir. İşitme kayıplı çocukların iletişime geçtiği kişilerde üçüncü sırada okul/kurs/rehabilitasyon arkadaşları bulgusuna ulaşılmıştır. On bir katılımcı, çocuğunun ev ve okul dışındaki sosyal ortamlarda, okul/kurs/rehabilitasyon arkadaşlarıyla iletişim kurduklarını bildirmişlerdir. A22 kodlu anne “*...Geçen sene bir arkadaşı vardı [çocuğunun arkadaşının adını söylüyor] diye. Hani onu çok seviyor. Hala rehabilitasyona da birlikte gidiyoruz. Hani onunla oraya gittiğimizde iletişime geçiyor.*” (5677-5678/6013 s. 205) ifadesiyle çocuğunun rehabilitasyondaki arkadaşıyla güzel bir etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. İşitme kayıplı çocukların iletişim kurduğu kişilerde bulunan bir diğer bulgu mahallenin büyükleri/komşular olmuştur. On bir katılımcı komşulara ev gezmesine giderken çocuğunun da kendisine eşlik ettiğini, orada komşularla sohbet ettiğini veya çocuğunun iletişim kurması için ebeveynin bilinçli olarak çocuğunu komşulara yönlendirdiğini bildirmiştir. A14 kodlu anne “*...İşte ‘Git söyle’ diyorum komşunun adını hani ona göre. Şeye gelsin, bize çay içmeye gelsin, diyorum mesela... Ben onu yine iletişimi için gönderiyorum. Hani söyleyebilecek mi o kişiye.*” (3280-3284/6013 s. 119) diyerek çocuğunun iletişim kurması için çocuğunu komşulara gönderdiğinden bahsetmiştir. İletişim kurulan kişiler konusunda ulaşılan bir diğer bulgu mahalle arkadaşlarıdır. On katılımcı çocuğunun mahalle arkadaşlarıyla iletişim kurduğunu belirtmiştir. A10 kodlu anne “*...Mahalleden arkadaşlarıyla en çok Cumartesi-Pazar top falan oynar burada.*” (2284-2285/6013 s. 83) sözleriyle çocuğunun mahalle arkadaşlarıyla zaman geçirerek iletişim halinde bulunduğunu ifade etmiştir. İlgili

konudaki bir diğ er bulgu ise, iş itme kayıplı çocukların aile dostlarıyla iletişim içinde olmasıdır. Sekiz katılımcı çocuklarının aile dostlarıyla görüştüğ ünü belirtmiştir. A5 kodlu anne “...[Aile dostunun adını söylüyor] abi var. Onun oğ lu var. O da eş imin iş yerinden arkadaşı. Onlarla da mutlu oynuyor...” (994-995/6013 s. 36) diyerek aile dostlarıyla görüş tüklerinde iş itme kayıplı çocuğ unun onlarla birlikte olmaktan mutlu olduğ unu ifade etmiştir.

İletişim kurulan kişilerde yukarıda açıklanan bulgular haricinde az da olsa belirtilen farklı kişi veya gruplar da mevcuttur. İş itme kayıplı çocukların iletişim kurduğ u kişilerde bir diğ er grup mahalle esnafı/çalışanlarıdır. Üç katılımcı çocuğ unun mahallede iş yapan kimselerle iletişim halinde olduğ unu belirtmiştir. A6 kodlu anne, çocuğ unun mahallenin esnafıyla olan iletişimini ş u şekilde değ erlendirmiştir: “...Ş imdi ş u emlakçımız var, komşular var mesela. Kuaförü, özellikle kuaförü. Hemen gider, her gün selam verir sabah-akşam geldi mi. İletişimi çok iyi maaşallah.” (1487-1489/6013 s. 54). Yine iş itme kayıplı çocukların parklarda tanımadıkları çocuklarla iletişime geçtikleri de bir diğ er bulgudur. İki katılımcı çocuğ unun, parklarda daha önce tanımadığı çocuklarla tanışmaya ve oyun oynamaya çalıştığ ını belirtmiştir. A15 kodlu anne “Parkta büyükler araya girmediğ i sürece iletişim kurmaya çalışır... Yanına gider [parktaki tanımadığı çocuklardan genel olarak bahsediyor]. ‘Ben de sallanabilir miyim?’...” (3949-3951/6013 s. 143) diyerek çocuğ unun parktaki tanımadığı çocuklarla iletişime açık olduğ unu ifade etmiştir. İletişim kurulan kişilerde bir diğ er bulgu öğretmenlerdir. Bir katılımcı (A7 kodlu anne) çocuklarını okul dışında rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle iletişim kurdurmaya çalıştığ ından bahsederek “Öğretmenlerle görüş türürüm.” (1638/6013 s. 59) demiştir. İletişim kurulan kişilerdeki son bulgu ise, iş itme kayıplı bir çocuğ un polis memurlarıyla görüşmesidir. Bir katılımcı (A 21 kodlu anne) bu konuda “...Eee ve gidiyor, polisle konuşmaya çalışıyor... ‘Ben de polisim.’ diyor. ‘Merhaba’ diyor, ‘nasılsın?’ diyor. Polislerle iletişim kurmaya çalışıyor...” (5408-5411/6013 s. 195) diyerek çocuğ unun ev ve okul dışında iletişim kurmaya çalıştığ ı farklı kişilere örnek vermiştir.

Uygulanan ÇİSBA sonuçlarına bakıldığında ise ev ve okul dışında iletişim kurulan kişiler olarak % 78.9 (n = 71) oranlarında aile büyükleri/akrabalar ve kuzenler/akraba çocukları çıkarken yüksekten düşüğe doğru % 52.2 (n = 47) mahallenin çocukları, % 51.5 (n =46) aile dostları, % 40 (n =36) öğretmenler/eğ itimciler, % 34.4 (n =31) okul/kurs arkadaşları seçeneklerinin işaretlendiğ i görülmektedir.

3.2. Tema II: Sosyal İletişim Süreci

Okul öncesi ve ilkököl döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan ikinci tema; sosyal iletişim sürecidir. Bu temada işitme kayıplı çocukların iletişim sürecinin doğası genel olarak gözlemlenip açıklanmaya çalışılmıştır. Sosyal iletişim süreci teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumu, iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme, iletişimi sonlandırma.

3.2.1. Ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumu

Çocuklarının iletişim durumları hakkında on dokuz ebeveyn görüşünü belirtmiştir. Ebeveynlerden çocuklarının iletişim durumları hakkında ulaşılan ilk bulgu; iletişiminin iyi olduğudur. Beş katılımcı çocuklarının iletişimde sorun yaşamadığını söylemiştir. A8 kodlu katılımcı *“İletişimi güzel [çocuğunun adını söylüyor]’in. Hani [çocuğunun adını söylüyor] sıcakkanlı. Biraz utangaç da... Ama sevdiği insan olursa hemen kaynaşverir...”* (1877-1878/6013 s. 68) sözleriyle çocuğunun iletişiminin iyi olduğunu açıklamıştır. Bu konudaki ikinci bulgu ise; çocuklarının iletişimde genel olarak çekimser olup, karşı tarafın iletişime başlamasını beklemeleridir. Bu konuda beş katılımcı görüş sunmuştur. A20 kodlu ebeveyn *“...Ya şimdilik dediğim gibi hani eksik olduğu için, kendini eksik hissettiği zaman çekiyor kendini. Yarım iletişim hani. Çok zorda kalmadıkça kendini ifade etmez...”* (5216-5217/6013 s. 189) diyerek çocuğunun diğer insanlara karşı çekingen olduğunu, zorunluluk halleri hariç iletişime geçmediğini ifade etmiştir. Yine ailelerin, çocuklarının iletişim durumları hakkında ifade ettikleri bir diğer bulgu ise; çocukları tanıyanlar hariç başka kimsenin çocukların konuşmalarını anlamamasıdır. Dört katılımcı bu bulguya ulaşılacak şekilde ifadeler kullanmıştır. A14 kodlu anne, *“[Çocuğunun adını söylüyor]’un nasıl konuştuğunu, ona nasıl anlatılacağını bilenler birkaç kişi var zaten. Yoksa yani çoğunluk onu anlamıyor yani. Büyükler de anlamıyor...”* (3512-3513/6013 s. 127-128) diyerek çocuğunun konuşmalarını en yakınları dışında anlayan olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili diğer bir bulgu ise, ebeveynlere göre çocuklarının iletişimde karşı tarafa uyum sağlamaya çalışmasıdır. Üç katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A16 kodlu anne, çocuğunun iletişimde uyumlu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“[Çocuğunun adını söylüyor] başta uyum sağlıyor. Mesela oynamak istiyor.”* (4268/6013 s. 154). Ebeveynlerden elde edilen verilere göre ulaşılan önemli bir

bulgu da çocuklarının iletişimi konuşma yoluyla değil, el-kol işaretleriyle gerçekleştirmeleridir. Üç katılımcı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. A4 kodlu katılımcı *“Hani normalde mesela kendimizin bir tanımadığımız insanla hemen konuşmaya, iletişime geçtiğimiz gibi, hani konuşmasa da mesela hareketleriyle falan hemen iletişime geçebiliy...”* (724-726/6013 s. 26) diyerek çocuğunun konuşma eylemi olmaksızın iletişimi gerçekleştirebildiğini belirtmiştir.

Ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumuna dair az katılımcı içeriyor olsa da farklı görüşler de bulunmaktadır. İki katılımcı çocuklarının tanıdıklarıyla iyi iletişim kurup, tanımadıkları kişilerle mecbur kalmadıkça iletişime geçmediklerini söylemiştir. A15 kodlu anne, *“Yabancı biri soru sorduğunda mecbur kaldığı sürece ancak cevap veriyor. Ama hani öğretmenine falan alıştığı için gayet normal yani. Onlarla iyi iletişimi.”* (3934-3935/6013 s. 142) diyerek çocuğunun tanıdıklarıyla ve tanımadıklarıyla olan iletişimindeki farkı belirtmiştir. İki katılımcı çocuklarının iletişimde agresif olduğunu bildirmiştir. A4 kodlu katılımcı *“Yaa [çocuğunun adını söylüyor]’in iletişimi iyi. Ama biraz agresifliği dışında pek sorunu yok da işte biraz agresif...”* (701-702/6013 s. 26) sözleriyle çocuğunun iletişimde agresif davranabildiğini belirtmiştir. Farklı bir bulgu olarak iki katılımcı, çocuklarının çoğunlukla kendileri (annelerini) üzerinden iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. A20 kodlu anne *“...Eğer ben yoksam, benim üzerimden iletişime geçemiyorsa başkalarıyla, kendi çok zorda kalırsa geçiyor.”* (5218-5219/6013 s. 189) sözleriyle çocuğunun iletişimde çoğunlukla anneye bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı (A9 kodlu anne) çocuğunun tanıdıklarıyla şakalaşarak iletişimi sağladığını şu sözlerle belirtmiştir: *“...Yani o halalarıyla, halasıgil çatar. O da ona öyle şey yaparken öyle öyle, yavaş yavaş ederler yani. İletişim kurarlar.”* (2124-2125/6013 s. 77) Son olarak bir katılımcı da (A1 kodlu anne) çocuğunun kendini ifade edemediği zaman iletişimde zorlandığını bildirmiştir: *“Kendisini ifade edemediği zaman zorlandığı oluyor. İii, anlatamadığı zaman...”* (57/6013 s. 2)

3.2.2. İletişimi başlatma

Sosyal iletişim sürecinin üç ana ögesi iletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma evreleridir. Bu başlık altında ilk olarak ebeveynlerin çocuklarının iletişimi nasıl başlattığına dair görüşlere yer verilmiştir. İletişimi başlatma konusunda yirmi iki katılımcı görüş bildirmiştir. Bu konudaki ilk bulgu; çocukların işaretlerle veya sözlü olarak selamlaşma ifadeleri (merhaba, ‘nasılsın?’, hoş geldin vs.) ve jestleri (tokalaşmak,

el öpmek, el sallamak vs.) kullanarak iletişime başlamalarıdır. Yedi katılımcı bu konuda çocuğunun iletişimsel başlangıçlarından bahsetmiştir. A22 kodlu anne, çocuğunu okula götüren servis şoföründen çocuğunun iletişimiyle ilgili aldığı bilgiler doğrultusunda şunları söylemiştir: “...Zaten dedi ki şey: ‘Her sabah [çocuğun adını söylüyor] bana şey yapıyor.’ ‘Günaydın, nasılsın?’ diyormuş kendiliğinden.” (5704-5705/6013 s. 206) İşitme kayıplı çocukların iletişimi nasıl başlattıkları konusundaki ikinci bulgu ise; çocukların konuşamadıklarından iletişimi sadece işaretlerle kurmalarıdır. Beş katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A16 kodlu katılımcı “El hareketleriyle ‘Bunu getir, şunu getir.’ Anlaşıyor öyle.” (4275/6013 s. 155) diyerek çocuğunun konuşamadığı için işaretlerle iletişimi ihtiyaç dahilinde başlattığını belirtmiştir. Yine bir diğer bulgu; konuşamadığı için çocukların bağırarak veya vurarak karşıdaki kişinin dikkatini çekmeye çalışmasıyla iletişimini başlatmasıdır. Bu doğrultuda dört ebeveyn açıklamada bulunmuştur. A6 kodlu katılımcı çocuğunun başkalarıyla ilk olarak iletişime nasıl başladığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “Mesela dönüp arkasına vuruyor. Onun kendi duymadığı...onu da duymuyor gibi zannediyor... O çok bağıyor bir anda. Mesela bir yerde oturuyoruz komşularda veya oturuyoruz. Oturup bağırarak konuşuyor. Konuşamıyor ya, bağıyor.” (1391-1399/6013 s. 50) İşitme kayıplı çocukların iletişimi başlatma yollarından biri de, iletişim kurulmak istenen kişiye sevilen eşyaları getirip göstermedir. Bu konuda dört ebeveyn çocuğunun yaptıklarını anlatmıştır. A2 kodlu katılımcı, çocuğunun iletişime sevdiği nesnelere göstererek başladığını şu sözlerle ifade etmiştir: “...Mesela sen ilk geldin, oturdun. O gelir senin yanına, mesela ‘hoş geldin’ der veya da sevdiği ne varsa gelip sana gösterir.” (252-253/6013 s. 9) Bu konudaki farklı görüşlerden biri de işitme kayıplı çocukların iletişime, normal işiten akranları gibi önce kendini tanıtır, sonra karşıdaki kişiye sorular sorma şeklinde iletişimini başlattığı şeklindedir. Dört katılımcı bu doğrultuda yorumda bulunmuştur. A1 kodlu anne “...İlk karşılaştığı kişiyle bile kendisini tanıtır, u kim olduğunu sorar. Kimle görüştüğünü sorar. Telefonda dahi o şekilde konuşuyor yani.” (65-66/6013 s. 3) ifadeleriyle çocuğunun iletişimi başlatma süreci hakkında önemli bilgiler vermiştir. Ebeveynlerden elde edilen verilere göre iletişimi başlatma konusundaki bir diğer bulgu ise; işitme kayıplı çocukların kendi başlarına iletişimi başlatamadıkları; çekimsiz kaldıkları ve iletişimi karşı taraf başlatırsa ancak iletişime geçebildikleri yönündedir. Üç katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A15 kodlu anne “İletişimi kesinlikle kendi başlatmıyor. Karşıdaki kişi başlatıyor. Biraz üstüne vardıkça eee açılmaya başlıyor...” (3924-3925/6013 s. 142)

sözleriyle çocuğunun iletişimi başlatmada karşı tarafın desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Yine bir diğer bulgu ise; işitme kayıplı çocukların anlaşılmadıklarını düşündüklerinde anlatmak istedikleri şeyi bir kağıda çizerek veya konuyla ilgili nesneyi göstererek iletişime başlamalarıdır. İki katılımcının konuşmalarından bu bulguya ulaşılmıştır. A5 kodlu katılımcı, çocuğunun kendisiyle ve başkalarıyla iletişimine ilişkin şu ifadeleri kullanarak iletişimi başlatma konusunda bilgi vermiştir: “...*Hani mesela ben anlamadığım zaman, atıyorum şu bir şeyi anlamıyorum, o bana çizip de gösterir. Ya da bir şey bulup getirip gösteriyor bana. O şekilde birbirimizi anlıyoruz.*” (1047-1049/6013 s. 38)

İşitme kayıplı çocukların iletişimi başlatmaları konusunda bireysel görüşlerden de bazı bulgulara ulaşılmıştır. A19 kodlu anne “*İlk önce gayet güzel bir incelemesi var onun... Bakışlarıyla eleştirir gibi bakar yani herkese... Ortama bakar, kişilere bakar dikkatli. Gözünün içine bakar... Sonra gezer, yanına gider...*” (4976-4982/6013 s. 180) sözleriyle çocuğunun ortamı ve kişileri inceledikten sonra iletişime başladığını belirtmiştir. A9 kodlu anne ise, çocuğunun yaptığı şeyler üstünden iletişimi başlattığını şu sözlerle ifade etmiştir: “*Yaptığı şeyleri anlatır. Resim yaptıysa onu getirir, gösterir. Eve geldi mi halasıgile resim yapar. ‘Sizi yaptım.’ diye gösterir. Öyle şey yapar yani, iletişim kurmaya çalışır...*” (2138-2140/6013 s. 77) A21 kodlu katılımcı, çocuğunun konuşacağı kişiye kendisinin neyi oluyorsa o sıfatla hitap ederek iletişime başladığını “*Direkt mesela hani ‘Öğretmenim, anne, babaanne, dede, amca...’ hani direkt o kişi, onun neyi oluyorsa öyle seslenerek başlıyor.*” (5464-5465/6013 s. 197) ifadesiyle belirtmiştir. Son olarak A14 kodlu anne ise çocuğunun, karşıdaki kişiye birlikte yapmak üzere etkinlik teklif ederek iletişime başladığını şu sözlerle belirtmiştir: “...*İşte şey ‘Hadi oynayalım mı?’ mesela... ‘Hadi bisiklete binelim mi birlikte?’*” (3454-3455/6013 s. 125)

Elde edilen ÇİSBA sonuçlarında iletişim başlatma olarak ifade edilen durumlar “*İletişim kurma girişiminde bulunulan durumlar*”, “*Yolda bir tanıdığı ile karşılaştığında sergilediği davranışlar*” sorusu kapsamında ele alındığında iletişim kurma girişiminde bulunulan durumlar %33.7 ($n = 30$) selamlaşmak, hal-hatır sormak istediğinde, % 71.9 ($n = 64$) bir şey yiyip içmek istediğinde, %70.8 ($n = 63$) yeni bir oyuncak/eşya/malzeme/para istediğinde, % 66.3 ($n = 59$) gezmek istediğinde, % 50.6 ($n = 45$) ilgi görmek istediğinde, % 52.8 ($n = 47$) okulda ve/veya dışarıda yaşadıklarını paylaşmak istediğinde, % 53.9 ($n = 48$) haklı olduğunu düşündüğü bir konuda kendini

savunmak istediğinde, %55.1 (n = 49) herhangi bir şeyi beğenip beğenmediğini bildirmek istediğinde şeklinde belirtilmektedir.

“Yolda bir tanıdığı ile karşılaştığında sergilediği davranışlar” olarak ise %63.3 (n = 57) bize (veya yanındaki kimse ona) gösterir, %43.3 (n = 39) yolda gördüğü kişi konuşmaya çalışınca utanır, % 42.2 (n =38) selamlaşıp konuşur ve % 21.1 (n =19) arkamıza saklanmaya çalışır şeklinde cevaplanmıştır.

Ayrıca “Kendi isteğiyle biriyle iletişim başlatabilir.” maddesi 90 anne tarafından cevaplanmıştır ve ortalaması 2.95 olan maddenin hiçbir zaman seçeneğinin hiçbir anne tarafından işaretlenmediği, bazen çoğu zaman ve her zaman seçeneklerinin ise benzer yüzdelerle sahip oldukları görülmektedir. “Herhangi bir yardım almadan iletişim kurabilir.” maddesinin ise benzer bir şekilde 2.89 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. % 4.4 hiçbir zaman seçeneği bulunan maddenin diğer üç seçeneği benzer yüzdelerle sahiptir.

3.2.3. İletişimi sürdürme

İşitme kayıplı çocukların iletişim sürecinde başlatılan iletişimi nasıl sürdürdükleri konusunda yirmi bir ebeveyn konuyla ilgili açıklamada bulunmuştur. İletişimi sürdürme konusundaki ilk bulgu; çocukların karşısındaki kişiyle oyun oynayarak iletişimini sürdürmeleridir. Yedi katılımcı, çocuğunun iletişimi kurduktan sonra karşısındaki kişiye oyun teklif ederek/oyunayarak iletişimini sürdürdüğünü belirtmiştir. A12 kodlu anne “O kişiyle oyna- yani yaşlıtlarındansa ‘Oyun oynayabilir miyiz?’ Yani ‘Şunu oynayalım, bunu oynayalım.’ Belki oyun ismi de söyleyebiliyor...” (2847-2848/6013 s. 103) sözleriyle çocuğunun oyun oynayarak iletişimini sürdürmeye çalıştığını açıklamıştır. Yine aynı ölçüde baskın çıkan diğer bir bulgu; işitme kayıplı çocukların karşısındaki kişiyle sohbet ederek iletişimi sürdürmeye çalışmasıdır. A17 kodlu anne çocuğunun iletişimini konuşmaya çalışarak sürdürdüğünü şu şekilde ifade etmiştir: “İletişim kurduktan sonra hani kurabildiği kadar cümle kurmaya çalışıyor. İki cümle, üç cümle... Bu şekilde ifade ediyor.” (5233-5234/6013 s. 189). İletişimi sürdürmede sözel iletişim yerine işaretlerle iletişimi tercih eden çocuklarda rastlanan bir bulgu ise; işaretlerle iletişimi sürdürmektir. Dört katılımcı bu doğrultuda açıklamalarda bulunmuşlardır. A2 kodlu anne, çocuğunun iletişimini nasıl sürdürdüğü sorusuna “...Çoğunlukla el-kol işareti yapıyor...” (219/6013 s. 8) cevabını vererek çocuğunun iletişimi sürdürmede işaretlerden faydalandığını belirtmiştir. Yine aynı bağlamda bulunan başka bir bulgu ise işitme kayıplı çocukların

istedikleri şeyi göstermeleri veya istedikleri şeyin yanına götürmeleri şeklinde iletişimi sürdürmeleridir. Üç katılımcı çocuğunun iletişimi sürdürmede bu yolu tercih ettiğini belirtmiştir. A5 kodlu anne, ev dışındaki sosyal ortamlardan biri olan markette çocuğunun iletişimini istediği şeyi göstererek sürdürmeye çalıştığını,

“Mesela meyve suyu alıyoruz tamam mı... Meyve suyunu alıp gösteriyor ve parasını da anlıyor... Gidiyor şeye, kasadaki ablaya soruyor. Alıyor, gidiyor. Kasadakinlerine gösteriyor. O da hani, hani duymadığını bildikleri için işaretlerle anlatıyorlar...” (1055-1060/6013 s. 38) ifadesiyle açıklamıştır.

İletişimi sürdürmede bir diğer önemli bulgu; sözel veya işaretlerle iletişimin yanı sıra göz temasıyla da iletişimin sürdürülmesidir. İki katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A21 kodlu anne,

“İu mesela bana söylemek istediği ne varsa ‘Anne ben acıktım. Yemek istiyorum.’... Mesela yemek istediği şey neyse, makarnaysa ‘Anne makarna ver. Anne tost yap.’ Bu şekilde hem göz temasında, hem sözel iletişim olarak bulunabiliyor.” (5468-5470/6013 s. 198) ifadesiyle çocuğunun iletişimindeki göz teması unsurunun önemine değinmiştir.

İletişimi sürdürmedeki bir diğer bulgu; iletişimin duygusal boyutuyla ilgili olup işitme kayıplı çocukların sevdikleri kişilerle iletişimi sorunsuz olarak sürdürdükleri, sevmedikleri kişilerle iletişimi sürdürmeye gönüllü olmadıkları bilgisidir. Katılımcılardan ikisi iletişimi sürdürmede çocuğunun iletişim kurduğu kişiyi sevip sevmemesinin etkili olduğundan bahsetmiştir. A10 kodlu anne *“Eğer sevdiyse kesinlikle şey yapmaz. Ama hoşlanmadıysa da Mehmet’in bir huyu vardır. Kesinlikle bir daha yaklaşmaz....”* (2318-2319/6013 s. 84) ifadesiyle çocuğunun iletişimi sürdürmede karşıdaki kişiyi sevmeyi önkoşul kabul ettiğini belirtmiştir.

Bireysel görüşlere bakılacak olduğunda; A22 kodlu anne, işitme kayıplı büyük çocuğunun dikkat süresinin kısıtlı olması nedeniyle iletişimini sürdürmesi için karşı taraftan ilgi çekici bir seçenek sunulması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Öyle yani ilgisini çekecek bir şey sorarsanız iletişime geçer. En fazla birkaç cümle. Çok kısa [çocuğunun adını söylüyor]in dikkat süresi...”* (5711-5712/6013 s. 206). A15 kodlu anne ise çocuğunun iletişimi sürdürmede karşıdaki kişi akranıysa, ailesinin yüz ifadesinin iletişimi sürdürmede önemli bir faktör olduğunu şu açıklamayla ifade etmiştir:

“İletişimini aile üzerinden sürdürüyor... Önce ailesini sorar... Büyükler yabancı oldu mu çekiniyor. Yabancı olmadığı sürece çekinmiyor. Önce “Senin annen

nerede?” Bakar, o kişinin yüz ifadesini önce görür. Eğer yüz ifadesi ona hoş gelmiyorsa o çocukla iletişimini tamamen kesip geri döner. Ama yok, kadın oradan gülümseyerek baktığı zaman diyelim, o iletişimi sağlar...” (3967-3972/6013 s. 144).

A1 kodlu anne ise çocuğunun sorularla iletişimini devam ettirdiğini şu şekilde anlatmıştır:

“Ya farklı sorular, kendi hoşuna giden şeyler anlatmaya başlıyor veya eee karşısındaki kişinin yaşına tabii ki uygun olarak neler yaptığından, onlardan bahsediyor. Onları soruyor. Eee, veya işte karşısındaki -geçen hafta mesela bir olay yaşamış- benim bize okula gelen bir müfettişle karşılaşmış... İşte onunla iii kim olduğunu, ne olduğunu, çocuğunun kim olduğunu sordum, diye anlattı. Eee kendisi bu şekilde iletişimi sorularıyla devam ettirebiliyor.” (73-79/6013 s. 3)

ÇİSBA”da “Herhangi biriyle kurduğu iletişimi sürdürebilir.” şeklinde yer alan maddenin ise ortalaması 3.09 çıkarken çoğu zaman seçeneğini tercih eden anneler % 41.6 ve her zaman seçeneğini tercih eden anneler ise % 34.8 lik bir dilimi oluşturmaktadır. 89 annenin yanıtladığı maddenin hiçbir zaman seçeneği ise sadece % 2.2 olarak belirtilmektedir.

3.2.4. İletişimi sonlandırma

İşitme kayıplı çocuklarda sosyal iletişim sürecinin son aşaması olan iletişimi sonlandırma hakkında yirmi bir katılımcı görüş bildirmiştir. Konu hakkındaki ilk bulgu; işitme kayıplı çocukların işaretlerle vedalaşarak iletişimlerini sonlandırmalarıdır. Dokuz katılımcı, çocuğunun el işaretleri ve jestlerle iletişimini bitirdiğini bildirmiştir. A7 kodlu anne, ikisi de işitme kayıplı olan çocuklarının iletişimlerini nasıl sonlandırdıklarını şu şekilde belirtmiştir: “Bay bay ederler. Öpücük atarlar. El işaretiyle.” (1707/6013 s. 62). İkinci bulgu ise, iletişimi sonlandırmada sözlü olarak karşı tarafa vedalaşma sözcüklerinin sarf edilmesidir. Sekiz katılımcı çocuğunun ‘hoşça kal, görüşürüz, kendine iyi bak ...’ gibi vedalaşma ifadeleriyle iletişimlerini sonlandırdıklarını belirtmiştir. A14 kodlu anne, “Hoşça kal, güle güle... Söylüyor yani. Kendine iyi bak...Yarın görüşürüz... Ayrılırken, iletişimini bitirirken mesela ‘Baba kendine işte dikkat et.’ Mesela ‘Kendine iyi bak.’...” (3492-3500/6013 s. 127) ifadesiyle çocuğunun iletişimini sonlandırmada vedalaşma sözcüklerini sıkça kullandığını açıklamıştır. Konuyla ilgili üçüncü önemli bulgu ise, işitme kayıplı çocukların iletişimi bitirmek istediklerinde aniden iletişimi kesmeleridir. Yedi katılımcı, çocuğunun iletişimini bitirmek istediğinde birden

konuşmayı bırakarak, bulunduğu mekanı terk ederek veya karşısındaki kişiye olan dikkatini birden başka bir şeye yoğunlaştırarak iletişimini sonlandırdığını bildirmiştir. A20 kodlu anne;

“...Hiçbir şey söylemeden de direkt başka bir şeye yönelip kendi dikkatini oraya verebiliyor. Aynen siz anlıyorsunuz arkasından o zaman... Ondan sonra cevap, hani istediği kadar soru sorun, seslenin falan. İstemiyorsa konuşmayı, direkt kesiyor iletişimini de.” (5239-5244/6013 s. 190) ifadesiyle çocuğunun iletişimini, dikkatini birden başka şeylere yönelterek bitirdiğinden bahsetmiştir.

İletişimi sonlandırmada bir diğer bulgu; çocukların sevdikleri kişilerle iletişimi güçlükle sonlandırabilmeleridir. Altı katılımcı, işitme kayıplı çocuğunun karşısındaki kişi eğer sevdiği biriye iletişimi sonlandırmak istemediğini, ağladığını, bulunan sosyal mekandan ayrılmak istemediğini veya annenin iletişimi sonlandırmak için girişimde bulunması gerektiğini anlatmıştır. A11 kodlu anne “...Mesela şeyler var, kuzenleriyle ayrılırken zor ayrılıyor. Mesela ben kendim zor ayırıyorum...” sözleriyle çocuğunun sevdikleriyle iletişimini sonlandırmak istemediğini, bunun için annenin müdahalesinin gerektiğini belirtmiştir. Aynı bağlamda bulunan bir diğer bulgu; işitme kayıplı çocukların sevmedikleri kişilerle iletişimlerini sonlandırmak istediklerinde kırıcı ifadeler kullanmaları veya kaba kuvvete başvurmalarıdır. Dört ebeveyn, çocuğunun sevmediği bir kişiyle olan iletişimini sonlandırmak istediğinde ‘sus-bitti, gitsin bu, konuşmak istemiyorum onunla...’ gibi kırıcı ifadeler kullandığını veya kızıp vurma şeklinde karşı tarafa kaba bir yaklaşım sergilediğini anlatmıştır. Bu konuda A10 kodlu anne “Sevmediği kişi için ‘Çıksın, gitsin’ der yani.” (2329/6013 s. 84) ifadesini ve A16 kodlu anne “...Morali yerindeyse iyi ayrılıyor. Ama kızdıysa vura vura yani. Onlara dayak atıyor...” (4295-4296/6013 s. 155) ifadesini kullanmıştır.

İletişimi sonlandırma konusunda bireysel görüşler de mevcuttur. A15 kodlu anne “Sebebini söylüyor. ‘Ben eve gideceğim. Annem eve gidecek. Beni çağırıyor. Benim gitmem lazım.’...” (3981-3982/6013 s. 144) sözleriyle çocuğunun iletişimini sonlandırmada mazeret öne sürdüğünü ifade etmiştir. A1 kodlu katılımcı, çocuğunun çok konuşup sıkıldığında, karşısındaki kişinin iletişimi bitirmek durumunda kaldığını şöyle belirtmiştir: “...Ama genelde konuşmayı çok sevdiği için karşısındaki kişinin ‘Artık sus [çocuğunun adını söylüyor]!’ demek zorunda kalıyor yani.” (82-83/6013 s. 13). A16 kodlu anne ise çocuğunun oyunla kurduğu iletişimi sonlandırmak istediğinde, iletişimde bulunan sosyal mekandaki kendine ait eşyaları toplayıp, o mekandan ayrıldığını

“...Mesela eğer dediklerini yaparsa oyuncuğunu paylaşıyor. Ondan sonra, bittikten sonra topluyor. Nasıl dağıttığı gibi topluyor. Sonra geliyor...” (4296-4297/6013 s. 155) ifadesiyle aktarmıştır.

“Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi bitirebilir.” maddesi ile ÇİSBA da temsil edilen iletişim bitirebilme becerisi ortalaması 2.86’dır. % 5.6’lık yüzde ile en düşük seçenek hiçbir zaman seçeneği olurken bazen, çoğu zaman ve her zaman seçenekleri benzer yüzdelerle temsil edilmiştir.

3.3. Tema III: İletişim Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan üçüncü tema; iletişim sürecinde yaşanan sorunlardır. Bu temada işitme kayıplı çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar irdelenmeye çalışılmıştır. İletişim sürecinde yaşanan sorunlar teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları, kendini iletişime kapatma, iletişimde sosyal sorunlar, iletişimde duygusal sorunlar.

İletişim sürecinde yaşanan sorunlar teması ÇİSBA’nın “Çocuğunuz diğer insanlarla iletişim kurarken herhangi bir sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa, ne tür sorunlar yaşıyor?” açık uçlu sorusu ile temsil edilmiştir. Elde edilen 72 cevaptan 59’u ilgili soru kapsamında değerlendirilerek yapılan analiz sonucu alt temalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

3.3.1. İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları

İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları alt temasıyla ilgili olarak altı katılımcı görüş bildirmiştir. İşitme kaybından kaynaklanan sorunlarda ilk bulgu; çocuğun işitme kaybından dolayı normal işitenlerin konuşmalarını anlamamasıdır. Üç katılımcı bu konuda yaşadıklarını aktarmıştır. A10 kodlu anne çocuğunun başkalarıyla iletişim kurarken işitme kaybından dolayı yaşadığı anlama güçlüğüne

“Onlar konuşuyor. Duruyor böyle. Üzüliyor. Ondan sonra ben de anlatıyorum. İki-üç kelime orada böyle şey yapıyor. Ama hani benim anlattığım şekilde anlıyor. Onlar da yine bir şey yapamıyor.” (2393-2395/6013 s. 87) ifadesiyle dile getirmiştir.

Elde edilen ikinci bulgu; hastalık veya dış sesler nedeniyle işitme kayıplı çocuğun kendi sesini duyamayıp normalden çok sesini yükseltmesidir. İki katılımcı bu bulguyla ilgili görüş bildirmiştir. A14 kodlu anne, çocuğunun gürültülü ortamda duyamayıp sesini fazla yükseltmesi durumunu şöyle açıklamıştır:

“...Bağırıyor daha çok [çocuğunun adını söylüyor]. Mesela herhalde zannediyor ki... Kendisi çok anlamıyor ya. Hatta arkadaşı bazen diyor ki ‘[Çocuğunun adını söylüyor] neden bağıryorsun?’ diyor. Ama sokakta yapıyor bunu... Dış seslerden sesini yükseltiyor.” (3467-3473/6013 s. 126)

İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları konusunda bireysel görüşler de sunulmuştur. Bunlardan ilki; grip vb. kulağın işleyişini bozan hastalıklar nedeniyle kulakların dolması ve sonucunda işitme kaybında artış yaşanmasıyla çocuğun iletişiminin sekteye uğramasıdır. Bir katılımcı (A1 kodlu anne) konuyla ilgili olarak

“...Ha, dönem dönem eee özellikle mesela grip olduğu dönemlerde, kulakları dolduğu dönemlerde çok sorun yaşıyoruz. Çünkü iii daha agresif oluyor. Daha hepimizde olduğu gibi daha sinirli oluyor. Tahammül sınırı birazcık aşıyor o zaman...” (60-63/6013 s. 2-3) diyerek çocuğunun kulak organında geçirdiği rahatsızlıkların iletişimine de agresiflik olarak yansıtıldığından bahsetmiştir.

Bir diğer bulgu, işitme kaybından dolayı çocuğun ifade gücü yaşamasıdır. A17 kodlu anne

“...Gelirken şimdi soruyorum. ‘Bak öğretmen sana soru soracak: Ne yaptın? Teyzene gittiğini anlat. Tamam mı?’ dedim. ‘Tamam’ diyor. Bir şey diyor. Bir şeyler söylüyor ama ‘Oğlum ne söylüyorsun?’ dedim. Anlayamadım. Bir şeyler... ‘Oyun oynadım’ de mesela, dedim tek kuzenleriyle... Onu kuramıyor işte.” (4616-4619/6013 s. 167) ifadesiyle çocuğunun işitme kaybından dolayı yaşadığı ifade gücünü açıklamıştır.

Konuyla ilgili son bulgu ise; işitme kayıplı çocuğun duyamadığı seslere tepki verememesidir. A22 kodlu katılımcı *“Ya biraz daha yüksek bağırمام gerekiyor. Ya da iki kere söylemem, dört kere-beş kere tekrarlamam gerekiyor. Seslenmem gerekiyor... Başkalarıyla da yani duyamadığı seslere pek tepki veremiyor...”* (5888-5891/6013 s. 212) diyerek işitme kaybının yarattığı çocuğundaki tepkisizliği ifade etmiştir.

ÇİSBA’dan elde edilen bulgularda ise 59 anneden 19’unun (%32.2) çocuğunda işitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları olduğunu görülmüştür. İletişim kurarken yaşadığı sorunlar kapsamında en büyük ikinci yüzdeliğe sahip alt tema olarak bulunmuştur.

3.3.2. Kendini iletişime kapatma

İşitme kayıplı çocukların bilerek veya bilmeyerek kendilerini iletişime kapatmaları konusunda on katılımcı görüş bildirmiştir. Bu konuda en çok yinelenen görüş; işitme kayıplı çocukların inattan veya tamamen kendi istekleriyle karşısındaki kişilerle iletişime geçmemeleridir. Dört katılımcı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. A15 kodlu anne “*Yani çok sevdiği bir insansa kendi anlatır. Ama yok, yani açılmak istemediğine kesinlikle açılmıyor. Mesela dayısıyla... Kesinlikle onunla iletişime geçmiyor.*” (3997-4000/6013 s. 145) sözleriyle çocuğunun, kişisel bir tercih olarak belirli kişilere karşı kendini iletişime kapattığından bahsetmiştir. Kendini iletişime kapatma ile ilgili olarak ulaşılan ikinci bulgu; karşıdaki insanlarla yaşanan anlaşmazlık durumlarında işitme kayıplı çocukların küsme, susma, bulunulan mekanı terk etme gibi yollarla kendilerini iletişime kapatmalarındır. A10 kodlu anne, “*Onlar... Öyle hiçbir şey yapmaz onlara. Çeker arkasını. Bir daha da anlatmıyor yani. Ben hep öyle gördüm çocuğumdan... Uğraşmıyor... Aslında uğraşsa... İşte uğraşmıyor yani.*” (2366-2372/6013 s. 86) diyerek çocuğunun başkalarıyla olan iletişimde anlaşmazlık durumları olduğunda iletişimini kestiğinden söz etmiştir.

Kendini iletişime kapatma konusunda bireysel görüşler de bulunmaktadır. Bir katılımcı (A7 kodlu anne) çocuğunun işitme cihazını takmak istememesi nedeniyle kendini iletişime kapattığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Cihaz aldık. [Çocuğunun adını söylüyor]’a aldım, takmadı. Taktıramıyordum. Bir gün taktırdım... Takmıyor. Taksa hani daha iyi olur. Anlaşır, konuşur. Ne istediğini bilir. Ne dediğini anlarız. Ne güzel olur. Ama taktıramıyorum gülüm yani.” (1814-1817/6013 s. 66)

Yine bir katılımcı (A11 kodlu anne) çocuğunun hareketli kişiliğinden veya karşısındaki kişilerin davranışlarından dolayı anlaşmazlık durumlarında hemen kavgaya başvurması nedeniyle kendini iletişime kapattığını şu sözlerle belirtmiştir: “*Ya bizimki şöyle... Yaramazlığı. Hareketli şey olduğu için kavga olabiliyor. Vurma, şey olabiliyor... Bazen de hani karşıdakinin dediği şeye karşılık oluyor hani.*” (2584-2587/6013 s. 94)

Başka bir katılımcı da (A14 kodlu anne) çocuğunun dinlemeyi unutması nedeniyle bilmeyerek de olsa kendini iletişime kapattığını şu ifadelerle dile getirmiştir: “*Dinlemeyi unutuyor... O an başka bir şeyle meşgul çocuk. Onu da yani ben yaşıyorum. O yüzden diyorum, herhalde bu dinlememe sorunu hani... Tabi iletişimini de etkiliyor, tabi.*” (3256-3264/6013 s. 118-119). Son olarak bir katılımcı da (A20 kodlu anne) çocuğunun yabancı

ortama girme nedeniyle doğrudan kendini insanlara karşı korumaya alarak iletişime kapattığını şu cümleyle ifade etmiştir: “*Yabancı bir ortama girerken ilk önce kendini kilitliyor.*” (5274/6013 s. 191)

ÇİSBA açık uçlu sorularının bulgularında kendini iletişime kapatma alt teması sadece 6 (%10.2) anne tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen yüzdeler ise iletişim kurarken yaşanan sorunlar temasının en düşük yüzdeli alt teması olarak temsil edilmiştir.

3.3.3. İletişimde sosyal sorunlar

İletişimde sosyal sorunlar alt temasında on yedi katılımcı görüşlerini bildirmiştir. İşitme kayıplı çocukların iletişimlerdeki sosyal sorunlar konusundaki ilk bulgu; çekingenlik ve dolayısıyla kısık sesle konuşmadır. On katılımcı çocuğunun iletişimde çekimser olduğunu ve farklı kişilerle girdiği iletişimde konuşmak isterse de kısık sesle ancak konuşabildiklerini belirtmişlerdir. A21 kodlu katılımcı “*...Kısık sesle ve şey hani ‘Acaba konuşsam mı, konuşmasam mı...’ Çekinerek kendini ifade etmeye çalışıyor.*” (5487-5488/6013 s. 198) sözleriyle çocuğunun farklı kişilerle girdiği iletişimdeki çekimserliğinden ve konuşmasını düşük sesle gerçekleştirdiğinden bahsetmiştir. İletişimdeki sosyal sorunlar konusundaki ikinci bulgu; işitme kayıplı çocukların kendilerini ifade edememeleridir. Üç katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A18 kodlu anne “*Böyle yakınlık gösterdiği kişilere kurmak istiyor da ifade edemiyor kendini... Anlatamıyor. Kurmak istese bile anlatamıyor.*” (4786-4788/6013 s. 173) ifadesiyle çocuğunun iletişim kurmak istese bile kendini yeterince ifade edemediğini açıklamıştır. Konuyla ilgili üçüncü bulgu ise; karşı tarafın işitme kayıplı çocuğu anlamamasıdır. İki katılımcı bu konuda görüş bildirmiştir. A2 kodlu anne “*Derdini anlatmaya çalışıyor da karşıdaki anlamıyor mesela...*” (271/6013 s. 10) cümlesiyle çocuğunun iletişimde çaba gösterdiğini ancak karşıdaki kişilerin anlamadığı durumlarda sorun yaşandığını belirtmiştir.

İletişimdeki sosyal sorunlar konusunda çok sayıda bireysel görüş de bulunmaktadır. A1 kodlu anne, çocuğunun kendini koruma içgüdüleriyle karşı tarafla iletişiminde sorun yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir: “*Eee, ‘Arkadaşım beni ittirdi. Ben de düşmemek için onu ittirmek zorunda kaldım.’ veya eee ‘Bağırdım, seslendim.’ diye...*” (91-94/6013 s. 4). A3 kodlu katılımcı, torununa başka çocukların şiddet göstermesi nedeniyle onu toplum

içine çıkaramadığı ve bunun da çocuğun sosyalleşmesi ve iletişiminin gelişmesine ket vurmasını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“...Ha, gitmem aslında topluma girmem gerekiyor... Çocukların olduğu yere girmem lazım... Haa, işte yapmam lazım da ilerlemesi için. Ama gelgelelim şiddet gör... gösteriyorlar çocuklar, ondan korkuyorum. Ondan gidip götürmüyorum ben [torununun adını söylüyor]’ı.” (436-441/6013 s. 16).

A4 kodlu anne ise çocuğunu karşı taraf anlamadığı zaman, çocuğunun umursanmadığını düşünmesinin, iletişimde sosyal bir sorun olduğunu şöyle anlatmıştır: *“...Mesela bir şeyi anlatmak istediği zaman karşıdaki insan anlamazsa onun dediğini, hani o, onu umursamıy gibi düşünüyor karşıdaki insana.”* (784-786/6013 s. 28) A5 kodlu anne, çocuğunun konuşamadığı için şaka amaçlı yaptığı el hareketlerinin akranlarınca kabul görmediğini ve çocuğunun normal işitenlerle geçinememesinin iletişimde bir sosyal sorun olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“El hareketleri. Şöyle yapıyor. Ya da şöyle vuruyor. Bunlar da kabul etmiyor. Kızıyorlar. Hemen geliyorlar bana şikayete. Ha kendim, ben yanında olursam şurada oynama şansı var. Öteki türlü mahalle başıma gelecek. Yani bunla geçinen yok.” (983-986/6013 s. 36)

A6 kodlu anne ise karşıdaki kişilerin çocuğuyla iletişime geçmek istememesinin işitme kayıplı çocuğun iletişimde bir sosyal sorun olduğundan şu cümleyle bahsetmiştir: *“...Mesela diyelim ki karşıdaki konuşmak istemiyor... O da onu şey yapıyor; hırçınlaşıyor. ‘Niye konuşmuyor benimle?’, yani ‘Neden?’ diyor. Mesela onları soruyor bana.”* (1445-1448/6013 s. 52) Yine A6 kodlu anne, toplu taşıma araçlarında işitme engelli olduğu ve konuşamadığı için bağırması sebebiyle çocuğunun dışlanmasının nasıl bir sosyal sorun olduğunu şu sözlerle gün yüzüne çıkarmıştır: *“Şoför bu sefer ‘Madem çocuğun özürlü, binmeseydin minibüse. Burada herkes senin çocuğunun bağırmasını dinlemek zorunda değil.’... dedi.”* (Araştırmacı günlüğü 239-242/644 s. 8)

A10 kodlu anne ise, normal işiten kişilerle kendini kıyasladığı için çocuğunun başka insanlarla iletişim kurmak istememesini iletişimde sosyal bir sorun olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir: *“...Hemen bir köşeye çekiliyor böyle. Durgunlaşıyor. Aslında hep normal benim dayımın çocukları falan. Hep böyle normal konuşuyor, ediyor diye onların yanında çok problem yaşıyor [çocuğunun adını söylüyor]. Nasıl onlar konuşuyor diye.”* (2387-2389/6013 s. 87)

A12 kodlu anne, iletişimde sosyal bir sorun olarak işitme kayıplı çocuğunun, karşısındakilerin anlamadığını düşünüp sürekli aynı şeyi tekrar etmesi ve

bunun sonucunda karşı taraftakilerin bundan rahatsız olmalarını şu ifadeyle örnek göstermiştir: *“Zaman zaman onların anlamadığını düşünüyor. Tekrar tekrar söyleme gereği duyuyor. Ama onlar da rahatsız oluyor. ‘Daha demin söylemiştin’ gibi ikaz ediyorlar yani.”* (2890-2892/6013 s. 105). Son olarak A20 kodlu anne de, çocuğunun farklı kişilerle iletişim kurarken stres yaşayıp içine kapanma, dudak okuma ihtiyacı hissetme gibi sosyal iletişimsel sorunlar yaşadığını şu şekilde belirtmiştir: *“...Yabancılarla konuşması biraz sıkıntı oluyor. İçine kapanıyor. Eee hızlı konuşmalarda u dudak okuma ihtiyacı hissediyor...”* (5141-5142/6013 s. 186)

ÇİSBA açık uçlu soru cevaplarına ilişkin elde edilen bulgularda çocuğunun sosyal sorunlar yaşadığını ifade eden anne sayısı 12 olarak belirlenmiş ve ilgili açık uçlu soruya verilen cevaplar içinde temsil edilme yüzdesi % 20.3 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. İletişimde duygusal sorunlar

İşitme kayıplı çocukların iletişimde yaşadıkları duygusal sorunlar ile ilgili olarak on bir katılımcı görüş bildirmiştir. İletişimde en sık rastlanan duygusal sorun; işitme kayıplı çocukların anlaşılmadıklarında, karşılarındaki kişiye sinirlenmeleridir. Beş ebeveyn bu konuda açıklamalarda bulunmuştur. A10 kodlu anne

“...Kendi onları anlıyor. Ama yani [çocuğunun adını söylüyor]’i anlamadıkları zaman bazen duruyor [çocuğunun adını söylüyor] böyle. Dinliyor. Eğer ki çok böyle birkaç defa anlattığı zaman anlamadıysan sinirleniyor.” (2353-2355/6013 s. 85) ifadesiyle çocuğunun, iletişimde yaşadığı duygusal sorun olarak sinirlenme durumunu açıklamıştır.

Yine bu bağlamda iletişim esnasında işitme kayıplı çocukların anlaşılmadıklarında sinirlenmelerinin ötesinde öfkelerine yenilip şiddete başvurmaları, önemli bir duygusal sorundur. İki katılımcı, çocuğunun iletişimde şiddete başvurusu ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. A16 kodlu anne

“Anlaşırsa işaretle anlaşıyor. Anlaşamazsa vuruyor. Hani anlatamadığında bıkmıyor ya, bu sefer ne yapıyor, oyuncak fırlatıyor onlara. Elinde ne varsa onları fırlatıyor... Çocuklar anlamayınca o da sinirleniyor. Sinirlenince, mesela bana da bir şey anlatıyor. Anlamıyorum. Tepkisi oluyor. Bardak olsun, tabak olsun bana fırlatıyor. Hani niye anlamıyorsun diye...” (4317-4322/6013 s. 156) sözleriyle çocuğunun hem aile içinde hem de akranlarıyla olan iletişimde anlaşılmadığında öfkelenip şiddete yöneldiğini ifade etmiştir.

İletişimde duygusal sorunlarla ilgili bir diğer bulgu ise, işitme kayıplı çocukların iletişimde utangaçlık yaşamasıdır. İki katılımcı, çocuğunun başkalarıyla iletişim kurarken utandığından bahsetmiştir. A8 kodlu anne, çocuğunun başkalarıyla iletişimde farklı bir ortama ilk kez girdiğinde utangaçlık yaşadığını şu ifadelerle belirtmiştir: “...İlk girdiği ortamda biraz utanır...” (1923/6013 s. 70)

İletişimde duygusal sorunlar konusunda bireysel görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı (A6 kodlu anne) çocuğunun başkalarıyla iletişim kurarken sorun yaşadığında sinirlenip kötü el hareketi yapmasından şöyle bahsetmiştir: “...Onun için arkadaşlar arasında anlaşamadığı konu; konuşamadığı için eee kötü işaretler yapıyor... Ama sade şikayetim [çocuğunun adını söylüyor]’dan bu....” (1246-1251/6013 s. 45). Bir başka katılımcı (A18 kodlu anne) iletişimde duygusal bir sorun olarak gördüğü çocuğunun heyecanlanmasının iletişime ket vurduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “Heyecanlanıyor. Heyecanlanınca hiç de anlatamıyor.” (4815/6013 s. 174) Yine başka bir katılımcı (A21 kodlu anne) çocuğunun iletişimde duygusal sorun anlamında güven problemi yaşadığını şu şekilde açıklamıştır: “Yani kendisini aslında anlatmaya çalışıyor ama artık karşıdaki insanın onu anlamadığını mı düşünüyor, onu bilmiyorum. Ama bu konuda biraz kendine güven problemi yaşıyor...” (5485-5487/6013 s. 198) Son olarak başka bir katılımcı (A22 kodlu anne) çocuğunun iletişim esnasında karşı taraftan gelecek tepkilere karşı savunmasız olup, korkması ve ellerini kasmaını iletişimde duygusal bir sorun olarak şu şekilde ifade etmiştir: “...Hani birisi böyle üstüne bir kere bağırсын, ‘Hayır, yapma!’ böyle sesli hani bağırdı mı, konuştu mu şey yapıyor. Ellerini çok kasıyor. Korkudan böyle kasıyor...” (5845-5847/6013 s. 210)

ÇİSBA neticesinde elde edilen iletişim kurarken yaşanan sorunlara ilişkin anne bildirimlerinde en yüksek yüzdelle temsil edilen alt tema duygusal sorunlardır. 59 anneden 22’sinin belirttiği duygusal sorunlar iletişimde yaşanan sorunların % 37.3’ünü oluşturmaktadır.

3.4. Tema IV: İletişim Sorunlarına Yönelik Uygulamalar

Okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan dördüncü tema; iletişim sorunlarına yönelik uygulamalardır. Bu temada işitme kayıplı çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlara karşı ailelerin tutumları, yardımları ve soruna

yönelik aldıkları tedbirler açıklanmaya çalışılmıştır. İletişim sorunlarına yönelik uygulamalar teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri, iletişim sorunlarında ailenin çocuğa yardımları, iletişim sorunu öncesi alınan tedbirler, iletişim sorunu sonrasında tedbirler.

Annelere uygulanan ÇİSBA da “Çocuğunuz iletişim sorunları yaşadığında siz nasıl davranıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?” açık uçlu sorusu ile temsil edilen temaya ilişkin gelen 73 cevaptan 69’u soruya uygun bulunarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alt temalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

3.4.1. Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri

İşitme kayıplı çocukların iletişim sorunu yaşadığı esnada ailelerin bu durumu nasıl karşıladıklarına dair yirmi katılımcı görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili ilk bulgu; işitme kayıplı çocukların konuşma anlaşılabilirliği düştüğü zaman ebeveynlerin çocuklarından söylediği cümleyi tekrar etmelerini istemeleridir. Dört katılımcı çocuğunun konuşmaları anlaşılmadığında, ondan cümleyi tekrarlamasını istediğini belirtmiştir. A17 kodlu anne, kendisiyle veya başkalarıyla iletişimde çocuğunun konuşma anlaşılabilirliği düştüğü zaman ondan cümleyi tekrarlamasını istediğini şu ifadeyle belirtmiştir: “... [*Çocuğunun adını söylüyor*] ne istiyorsan anlat, güzel anlat’ diyorum. ‘Ben anlamadım’ diyorum. ‘Tekrar söyle’ diyorum...” (4667-4668/6013 s. 169) Konuyla ilgili diğer bir bulgu; iletişim sorunlarında yardım etmeleridir. İki katılımcı çocuğu iletişim sorunu yaşadığında ona bu sorunu aşması için yardım ettiğini belirtmiştir. A3 kodlu katılımcı torunu iletişim kuramadığında, onu ve iletişim kurduğu kişileri yönlendirerek yardımda bulunduğunu “*Yardım etmeye çalışırım yani. Gidip oynayın diye.*” (529/6013 s. 19) sözleriyle açıklamıştır. Konuyla ilgili bir diğer bulgu ise; işitme kayıplı çocuğu iletişim sorunu yaşayan ebeveynlerin önce çocuklarının bu sorunu aşmalarını beklemeleri, aşamadıkları takdirde devreye girmeleridir. İki katılımcı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. A9 kodlu katılımcı “*Eee beklerim. Kendini ifade edebiliyor mu? İfade edebiliyorsa devreye girmem. İfade edemediği zaman giriyorum.*” (2174-2175/6013 s. 79) diyerek çocuğunun iletişim sorunu yaşadığı durumlara karşı tavrını ifade etmiştir. Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimlerinden biri de çocuğunun iletişim kurmada zorlandığı kişiyle onu yakından tanıştırmaktır. İki katılımcı çocuğun kendi başına iletişim kuramadığı durumlarda karşıdaki kişiyi ona tanıttıklarını bildirmişlerdir. A11 kodlu katılımcı, çocuğunun iletişim kuramadığı kişileri çocuğuna tanıttığını şu şekilde belirtmiştir:

“Ben gidiyorum. Yani büyükse mesela, erkekse ‘Amca, oğlum... Abi...’ veya hani kadınsa ‘Teyze... Abla...’ diyerek hani onlar da şöyle yapacak, böyle yapacak söyleyerek tanıştırtıyoruz.” (2595-2597/6013 s. 94)

İletişim sorunlarına yönelik bir diğer karşılama biçimi ise, çocuğun iletişimde yaptığı yanlışları (söz ve hareket olarak) yapmaması için çocuğu ikna etmeye çalışmaktır. İki katılımcı çocuğunun iletişimdeki yanlış davranışlarını tekrarlamaması için onu güzellikle ikna etmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. A6 kodlu anne

“İkna etmeye çalışıyorum. ‘Ayıp’ diyorum mesela. ‘Oğlum öyle olmaz’ diyorum. İu ona kesin ‘Hayır, hayır. Bir daha yapma’ diyim... Mesela ‘Çok bağırma’ diyorum. Yani ‘Sen yakışıklısın mesela, sen adamsın. Büyüdün’ diyorum. Onu ikna etmeye çalışıyorum... Bazı ikna oluyor, bazı ikna olmuyor...” (1465-1468/6013 s. 53) diyerek çocuğunu tatlı dille iletişimdeki yanlış hal ve hareketlerinden vazgeçirmeye çalıştığını anlatmıştır.

Aynı bağlamda bulunan bir diğer bulgu ise; iletişim sorunu yaşadığında sinirlenen çocuklara karşı ebeveynlerinin sakin davranmaya çalışmalarıdır. İki katılımcı iletişim sorunlarını karşılama biçimi olarak iletişim sorunlarından dolayı sinirlenen çocuğa karşı sakin davranmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. A6 kodlu anne çocuğu iletişim kuramayıp sinirlendiği zamanlar için bahsettiği

“Sakin davranmaya çalışıyorum. Mesela sabahki hareketlerinden çok sakindim... O bana yaptı. Ama bilmediği için yaptı. Anlayışla karşı... Onu ben kendi yerime koyayım. Ben beş dakika bir kulağımı tutayım bakayım. Kimseyi duymadığımda ne yaparım? Ne yaparım? Ben bunu kendi yerime koyuyorum.” (1076-1082/6013 s. 39) ifadesiyle çocuğunun işitme kaybından dolayı iletişimde sorun yaşadığında sinirlenmesini makul bulup, onunla empati kurup ona karşı sakin kalmaya çalıştığını açıklamıştır.

Konuyla ilgili başka bir bulgu ise, çocukları iletişim sorunları yaşadığında annelerin müdahale etmemeleri ve çocukları tarafından gelen aracılık taleplerini geri çevirmeleridir. İki katılımcı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. A15 kodlu anne

“Şu şekil, mesela bahçenin dışında oyun oynuyorlar. Bakıyorum arkadaşısıyla tartışıyor. Hiç karışmam. Kendi sorununu kendi halletsin. Mesela çağırıyor. ‘Anne bu, böyle yapıyor. Topumu vermiyor.’ ‘İzin iste. Oynamasına biraz izin ver’ diye söylüyorum. Bakıyor, yok ben inmeyeceğim. Kendi onunla iletişime geçiyor...” (4022-4025/6013 s. 146) diyerek çocuğunun yaşadığı iletişim sorunlarında kendi başının çaresine bakmasını salık verdiğini anlatmaya çalışmıştır.

Ebeveynlerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri konusunda bireysel görüşler de bulunmaktadır. Bir katılımcı (A1 kodlu anne) çocuğunun iletişim sorunlarının kaynağına inerek doğruları ona açıklamaya çalıştıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ya, e neyin yanlış neyin doğru olduğunu ifade etmemiz ve onun neden böyle davrandığını veya karşısındaki kişinin neden böyle davrandığını öğrenmesi gerekiyor. Ve bunları biz konuşmaya çalışıyoruz daha çok onunla.” (99-101/6013 s. 4). Bir diğer katılımcı (A2 kodlu anne) çocuğunun iletişim sorunlarında ortamdan ortama farklılık göstermekle birlikte, anında müdahalede bulduklarını şu sözlerle açıklamıştır:

“Hemen müdahale ediyoruz... Yani yabancı ortamda oldu mu şey ‘Sus’ diyoruz... Yani ‘Bekle’ diyoruz. Bazen de bakıyoruz, o kendisi derdini anlatmaya çalışıyor. Dinliyoruz yani bazen de öyle. Değişiyor. Ortamdan ortama değişiyor.” (278-281/6013 s. 10)

Başka bir katılımcı (A4 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşayıp karşı tarafı anlamadığı zaman ona söylenenleri anlattığını şu şekilde belirtmiştir: *“Yani mesela işaretlerle anlatmaya çalışıyın artık. Konuşarak da, işaretlerle de. İkisini de kullanmak gerek tabi.”* (801-802/6013 s. 29). Bir diğer katılımcı (A10 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşadığında sabırsız davrandığını ve bunun da daha çok soruna yol açtığından şu ifadelerle bahsetmiştir:

“Ben de bazen, böyle bazen sabırsız davranıyorum aslında. Yalan değil. Eee nasıl sabırsız davranıyorum; hani anlatıyorum... Anlatıyorum, anlamıyor bazen. Başlıyoruz bu sefer... Bu sefer trip atmaya. Bağırış, çığrışmaya...” (2375-2378/6013 s. 86).

Bir katılımcı da (A14 kodlu anne) çocuğu, dinlemeden kaynaklı iletişim sorunu yaşadığında onu dinlemeye teşvik ettiğini şu cümleyle belirtmiştir: *“Mesela şey diyorum: ‘[Çocuğunun adını söylüyor] duydun mu? Bak sana bir şey söyledi.”* (3581/6013 s. 130). Yine farklı bir görüş sunan A15 kodlu anne, ebeveyn tutumu olarak çocuğunun iletişim sorunlarında sergilediği hırçın tavırlara karşı dirayetli olup, onu iletişimindeki yanlış davranışlarından vazgeçirmeye çalıştığını şu ifadeyle dile getirmiştir:

“Hırçınlığı mesela sürekli her şeye ağlardı. Ben bunu böyle aştım... Alıp kapının arkasında beklettim. ‘Sen bu ağlamayı kesmezsen orada kalacaksın. Başım ağrıyor’ diyordum... Orda oturdu, ağladı. Hiç orali olmadım... Normal işime devam ettim, odada ne işim varsa... O şekilde o kendi ağlamayı keser. ‘Anne bana topumu verir misin?’ ‘Sustuğun için al topunu, git oyna.’...” (4071-4080/6013 s. 147-148)

ÇİSBA dan elde edilen bulgularda annelerin %13.1'inin (n = 9) iletişim sorunlarını karşılama biçimlerini ifade ettikleri belirlenmiştir. 2. En küçük yüzdeliğe sahip alt tema olarak temsil edilmiştir.

3.4.2. İletişim sorunlarında ailenin çocuğa yardımları

İletişim sorunlarına yönelik uygulamalarda ailenin çocuğa yardımları önemli bir yer tutmaktadır. Yirmi katılımcı çocuğu iletişim sorunu yaşadığında çocuğuna bu sorunu aşması için yardım ettiğini ifade etmiştir. Ailenin çocuğa yardımları konusunda iki temel yardım türü göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki; işitme kayıplı çocuk iletişim sorunu yaşadığında karşı tarafın söylediklerini ebeveynin çocuğuna anlayacağı şekilde açıklamasıdır. Altı ebeveyn, çocuğu karşıdaki kişiyi anlamadığında, onun ne demek istediğini çocuklarına anlayacakları şekilde düzenleyerek aktardığını söylemiştir. A11 kodlu anne, çocuğu karşıdaki kişileri anlamadığında nasıl yardımcı olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “...Mesela anlamadı değil mi, mesela anlamadı karşıdakinin söylediğini. Ben hemen kendimi şey yapıyorum. ‘Bak sana şunu dedi [çocuğunun adını söylüyor]’ diyorum...” (2607-2608/6013 s. 95) İkinci yardım türü ise; çocuğun konuşma anlaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle karşı tarafa çocuğun ne dediğinin ebeveynlerce aktarılmasıdır. Altı katılımcı, çocuğunun ifadeleri anlaşılmadığında karşı tarafa, çocuğunun ne demek istediğini açıkladıklarını belirtmiştir. A16 kodlu katılımcı, çocuğunun söylemek istediği şey karşı taraftan anlaşılmadığında, çocuğunun ifade etmek istediğini kendisinin açıkladığını

“Büyüklerle anlaşamadığında gelip bana söylüyor mesela. Diyor: ‘Ben anlamadım.’ Bazen babaanesi bir şey söylüyor. Babaannesini çağırıyor kendisi ‘Hadi gel bizim eve’ diyor. Bizim evde anlatıyor. Babaanesi diyor: ‘Ne diyor?’ Ben de diyorum: ‘İşte bunu diyor.’ Öyle anlaşıyoruz.” (4340-4343/6013 s. 157) sözleriyle belirtmiştir.

Ailenin yardımları konusundaki bir diğer bulgu; işitme kayıplı çocuğu veya karşısındakileri birlikte iletişim kurmaya ebeveynin teşvik etmesidir. Üç katılımcı bu doğrultuda görüş bildirmiştir. A2 kodlu anne, hem çocuğunun karşı tarafla konuşması, hem de karşıdakilerin çocuğuyla konuşması için bizzat o ortamda bekleyerek iletişime teşvikte bulunduğunu şu şekilde açıklamıştır: “Mesela işaret falan veriyor. Bazen ‘yok’ diyorum, ‘işaret yok, konuş’ diyorum. Çocuklara diyorum ki ‘Çocuklar siz konuşun onunla.’ Orada oturuyorum... Yani konuşuyor. Bazen de işaret veriyor, oynuyor...” (333-

335/6013 s. 12) Bir diğer bulgu; işitme kayıplı çocuğu iletişim sorunu yaşayan ebeveynlerin, çocuğunu ve karşı tarafı anlaştırmaya çalışmalarıdır. İki katılımcı, çocuğu ve karşı taraf iletişim sorunu yaşadığında aralarını bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir. A4 kodlu anne “...Diyelim ki kuzeni geldi. [Çocuğunun adını söylüyor] bir şey yaptığı zaman anlamadığında mesela ona tabii ki onları anlaştırmaya çalışıyoruz.” (814-816/6013 s. 30) sözleriyle çocuğu ve onun iletişim kuramadığı veya iletişim sorunu yaşadığı kişilerle onları anlaştırmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

İletişim sorunlarında ailenin yardımları konusunda bireysel görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı (A1 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşadığında bunu nasıl aşabileceği hakkında yol göstererek yardımda bulunduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

“...Yani eğer kendisine ne söylemek istediğini, yanlış anlaşılma olabileceğini, kendisinin eğer söylemek istediği şeyi net olarak söylemezse o zaman karşısındakiyle anlaşamayacaklarını, bağırarak mesela bazen konuşuyor, seste problem yaşıyor dönem dönem herhalde. Eee, bağırarak konuşmasının kendisinin karşısındakini dinlediği anlamına gelmeyeceğini; dinlemeden bir şey ilerleyemeyeceğini falan konuşarak biz bu şekilde çözüm yolu bulmaya çalışıyoruz.” (101-106/6013 s. 4).

Bir katılımcı (A4 kodlu anne) ise çocuğu iletişim sorunu yaşayıp agresifleştiğinde onu güzellikle sakinleştirmeye çalışarak ona yardımcı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“...Mesela şu kapıyı çarpmaması için ‘Yavaş kapatacaksın, güzel kapatacaksın oğlum. Yapma oğlum. Sen güzelsin oğlum. Sen [çocuğunun iletişim sorunu yaşadığı çocuğun adını söylüyor]’i önemsiyorsun. [Çocuğunun iletişim sorunu yaşadığı çocuğun adını söylüyor] değil, sen çok güzelsin. Senin ödevlerin süper.’ Hani onlarla uğraşıyorum. Sakinleşiyor...” (1106-1108/6013 s. 40).

Bir katılımcı (A8 kodlu anne) çocuğunun iletişim kurmada özgüven kazanması için farklı sosyal ortamlarda ona iletişim fırsatı sunarak yardımda bulduklarını şu şekilde örneklemiştir: “...Mesela markette de şey yapıyoruz biz. Bir şey aldığımız zaman ona parasını ödettiriyoruz. Hani özgüveni yerine gelsin...” (1953-1954/6013 s. 71) Başka bir katılımcı (A12 kodlu anne) çocuğuyla iletişim kuramayan kişilerden onu anlamadıklarında söylemek istediğini tekrar ettirmelerini rica ederek yardımda bulunduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “...Hani çünkü ben insanlara diyorum ki ‘Anlamıyorsanız –tekrar söyle-derseniz, o size tekrar söyler. Siz daha iyi anlarsınız. Yine anlaşmanız daha kolay olur’ diyorum...” (2894-2896/6013 s. 105). Başka bir katılımcı da (A15 kodlu anne) çocuğunun karşı tarafa güvensizlik duyması nedeniyle iletişim sorunu yaşadığında, ona zarar

gelmeyeceğini açıklayarak yardımda bulunduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “...*Bu, seni acıtmayacak. Bu, yabancı biri değil. Bununla konuşabilirsin*” diye anlatıyorum...” (4041-4042/6013 s. 146). Bir katılımcı da (A17 kodlu anne) çocuğunun işitme kayıplı olduğunu ve cihazı olduğunu karşı tarafa belirterek işitme kayıplı çocuğuna iletişimsel yardımda bulunduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“...*Arabada mesela, bazen bir yerde olsun... Bir şey veriyorlar, eline uzatıyorlar. Almıyor. Mesela diyor ki ‘Adın ne?’ diyor. Tam duyamadığı için ‘Cihazı var kulağında. Biraz daha sesli söyler misiniz?’ diyorum o kişiye de.*” (4672-4675/6013 s. 169)

Başka bir katılımcı da (A22 kodlu anne) çocuğunu karşı tarafa dikkatini vererek dinlemeye teşvik yoluyla ona iletişimsel yardımda bulunduğundan şu ifadelerle bahsetmiştir: “...*Hani ben devreye giriyorum bu arada. Hani [Çocuğunun adını söylüyor] bak, seninle konuşmak istiyorlar. Bak bakalım ne diyor? Dinle bakalım...*” (5582-5583/6013 s. 201)

Son olarak, konuyla ilgili ilginç bir bulgu da elde edilmiştir. A14 kodlu anne, çocuğunun karşısındaki kişilerle iletişim sorunu yaşadığında zorlanmaması için ona mazeret uydurmayı öğreterek iletişimsel yardımda bulunduğundan şu ifadelerle bahsetmiştir:

“*Ben istedim ki hani çok zor anlarında böyle kıvrımayı da öğreysin yani. Hani yani yapılır ya. Telefonda mesela şimdi biri arıyor bazen. Biz de yapıyoruz mesela. Hani o kişiyi kabul etmiyorsak ‘Ay bugün işte bir yere gidecektim de aslında’ diyoruz işte... Ben zor anlarında biraz kıvrımayı da öğreysin diye şey yaptım. Onları da öğrettim hatta...*” (3369-3374/6013 s. 122-123)

ÇİSBA’dan elde edilen bulgularda ilgili açık uçlu soruya uygun cevap veren annelerin yaklaşık üçte birinin çocuğunun yaşadığı iletişim sorunlarına ilişkin yardımlarını ifade ettikleri görülmüştür. Analiz sonuçlarında alt temanın temsil gücü % 33.4 oranında (n = 23) hesaplanmıştır.

3.4.3. İletişim sorunu öncesi alınan tedbirler

İşitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunu yaşamaması için iletişim sorunu öncesi ebeveynlerin aldığı tedbirlere yönelik olarak yirmi bir katılımcı görüş bildirmiştir. Beş katılımcı çocuğu iletişim sorunu yaşamadan önce herhangi bir önlem almadığını belirtmiştir. A20 kodlu anne “*Herhangi bir tedbir almıyorum. Doğal şeyine bırakıyorum; sürecine, kendi anlamasına... Zorlamasını istiyorum kendisini hani.*” (5321-5324/6013 s.

193) sözleriyle tedbir almayarak çocuğunun daha aktif olmasını istediğini vurgulamıştır. Tedbir alan ebeveynlerin görüşlerine bakılacak olduğunda elde edilen ilk bulgu; çocuğu iletişim sorunu yaşamadan önce karşıdaki kişilere çocuğun engel durumunu ve cihaz kullandığını ebeveynin belirtmesidir. Üç katılımcı, karşıdaki kişilere çocuğunun işitme engelinden dolayı iletişimde sorun yaşayabileceğini peşinen söylediklerini bildirmiştir. A7 kodlu anne “...Diyorum, işitme engellisi. Bazen hani şöyle yapar: Çeker gibi eder. ‘Abla’ diyorum, ‘O duymuyor’ diyorum. Hani diyorum, ‘işitme engellisi’ diyorum.” (1762-1764/6013 s. 64) ifadesiyle çocuğunun farklı sosyal ortamlarda iletişim sorunu yaşamaması için aldığı tedbirden bahsetmiştir. Konuyla ilgili bir diğer bulgu; iletişim sorunu yaşanmadan önce ebeveynin, çocuğu güzel iletişim kurması yönünde tembihlemesidir. Üç katılımcı, farklı bir ortama giderken çocuklarını, iyi iletişim kurmaları için tembihlediklerini belirtmiştir. A11 kodlu anne “... Hemen mesela şunu diyorum genellikle: ‘Karşıdakini anlamadan hemen karşıya şey yapma.’ Hani nasıl diyeyim sana... Hemen şey... o kişiyi cevaplama.” (2642-2645/6013 s. 96) diyerek çocuğunu farklı bir ortama girmeden önce iletişimini düzenlemesi konusunda uyardığını ifade etmiştir.

İletişim sorunu öncesi tedbirler konusunda elde edilen başka bir bulgu ise; ebeveynin işitme kayıplı çocuğunu karşıdaki kişilere yaklaştırmaya çalışmasıdır. Üç katılımcı çocuklarını farklı kişilerle bir araya getirdiğinde çocuğunun onlarla kaynaşmasını sağlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. A6 kodlu anne;

“Aaa iletişim konusunda ben çocukları alttan alıyorum ve ikisini de anlaşıtıyorum. Öyle yapmak zorundayım... Annelik görevini yapıyorum. Şimdi ben, o kendi çocuğum da üzülmesin, karşıdaki kişi de üzülmesin. Veya sonra pişmanlık olabilir. ‘Ya ben ne yaptım?! Çocuk duymuyordu’ diyerekten. Onlara fırsat vermeden ikisini oturtturuyorum. Hatta cips alıyorum. Veya oturuyorum parkta. Ekseride ne varsa... Cips alıyorum, kola alıyorum. Getiriyorum, ikisini arkadaş yapıyorum...” (1563-1570/6013 s. 56) diyerek, çocuğunu ve karşıdaki kişileri onlara yiyecek alıp, sohbet ortamı hazırlayıp onları birbirine yaklaştırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Konuyla ilgili bir diğer bulgu da; ebeveynlerin iletişim sorunu öncesi tedbir olarak çocuklarına farklı iletişim fırsatları yaratıp, onları iletişime teşvik etmeleridir. Üç katılımcı çocuğunu sorun öncesi tedbir amacıyla iletişime teşvik ettiğini bildirmiştir. A14 kodlu anne;

“Bir de mesela şey yapıyorum ben [çocuğunun adını söylüyor]’u... İşte ‘Git söyle’ diyorum komşunun adını hani ona göre. ‘Şeye gelsin, bize çay içmeye gelsin.’ diyorum mesela... Onu gönderiyorum. Ashında şey diyorum. Ben onu yine iletişimi için gönderiyorum. Hani söyleyebilecek mi o kişiye.” (3279-3284/6013 s. 119) ifadesiyle çocuğu için farklı kişilerle iletişim fırsatı oluşturup çocuğunu iletişime yönlendirdiğinden bahsetmiştir.

Benzer bağlamda elde edilen bir bulgu ise; çocuklarının farklı ortamlara girmesi ve adapte olması için ebeveynlerin çabalamasıdır. İki katılımcı, çocuğunun iletişimini geliştirmek için tedbir amaçlı olarak farklı sosyal ortamlara birlikte adapte olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. A2 kodlu anne;

“Biz gidince tabi düşünüyoruz yani. Hani burada çocuklarla anlaşır mı veya da ortama alışır mı, onlarla anlaşır mı... Gidiyoruz, işte biz ya yeni ortama girmeye çalışıyoruz. Onların arasına girmeye çalışıyoruz. İşte [çocuğunun adını söylüyor] bunu istiyor, çocuklar gelin toplanın.” veya da büyüklere biz söylüyoruz istiyor diye...” (309-312/6013 s. 11) ifadesiyle çocuğunu farklı sosyal ortamlara adapte etmeye çalıştıklarından bahsetmiştir.

Konuya farklı bir bakış açısı olarak, medikal anlamda cihaz ayarlarını, doktor kontrollerini ve rutin işitme testlerini yaptırmak ebeveynlerce iletişim sorunu öncesi alınan tedbirlerden birisidir. İki katılımcı iletişim sorunu öncesi önlem olarak, çocuğunun işitme sağlığına yönelik tüm işlemleri zamanında yaptırdığını belirtmiştir. A22 kodlu anne;

“Eee cihazların yani iyi çalışsın ki testlerimiz zamanında olsun ki hani anlayalım. Bu çocuk tam duyuyor mu? İşte ne kadar duyabiliyor, ne kadar sağlıklı duyabiliyor? Ki ne kadar da karşısındaki, çevresindeki sesleri duysun. Karşısındaki insanlarla iletişime geçsin. Testlerimizi yani zamanında yaptırıyoruz...” (5931-5934/6013 s. 213) diyerek çocuğunun iletişim sorunu yaşamaması için öncelikle işitme sağlığı için gerekli işlemleri yaptırdıklarını belirtmiştir.

İletişim sorunları öncesi alınan tedbirler konusunda bireysel görüşler de sunulmuştur. Bir katılımcı (A8 kodlu anne) tedbir olarak çocuğun eğitime düzenli olarak katılmasını sağlamayı tedbir olarak gerçekleştirdiği şu şekilde ifade etmiştir: *“Eee eğitime ara vermemeye çalışıyoruz işte. Önemli olan eğitim...”* (1966/6013 s. 71). Yine bir katılımcı (A15 kodlu anne), çocuğunun iletişim sorunu yaşamaması için önlem olarak, çocuğunun sınıf öğretmeninden farklı sınıflardaki çocuklarla kendi çocuğunun bir araya

gelmesi için talepte bulunduğundan şu şekilde bahsetmiştir: “...Ben öğretmenine teneffüslerde bir araya gelmelerini istediğimi söyledim...” (3805/6013 s. 138) Bir katılımcı (A6 kodlu anne) çocuğunun daha önceki olumsuz iletişim deneyimlerinden dolayı farklı bir ortama gitmeden önce iyi iletişim kurması için çocuğuna ödül vaat ettiğini;

“Mesela iletişim... şey... tedbirlerden yapmama-yapmamasını isterim, diyorum... Mesela ‘Ayıp oluyor, sen adamsın’ diyorum. Onu yani devamlı söylemiyorum. Diyelim ki ‘Sana ben güzel bir şey alacağım’ mesela. Ayakkabı, aaa spor ayakkabıya çok meraklı. Mesela giyime çok meraklı. ‘Bunları yapacağım.’ diye...” (1497-1504/6013 s. 54) ifadesiyle belirtmiştir.

Bir katılımcı da (A16 kodlu anne) çocuğunun iletişim sorunlarında kendini ifade edemeyeceğini ve kendini koruyamayacağını düşündüğünden sürekli peşinde gezmeyi iletişim sorunu öncesi bir tedbir olarak aldığı şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Mesela onun peşinden ayrılmıyorum... Burada da mesela yaz olduğu zaman devamlı bir ayağım evde, parkta... Gözüm devamlı üstünde...”* (4364-4367/6013 s. 158). Başka bir katılımcı, (A19 kodlu anne) çocuğu farklı bir ortama girmeden önce, ortamın güvenilir olduğunu hissettirmek için mutlu görünmeye çalışarak tedbir aldığından şu ifadelerle söz etmiştir: *“Mesela ben heyecanlanmıyorum. Çocuğum heyecanlanmasın. ‘Aaa [çocuğunun adını söylüyor], orda ne var?’ Ben mutlu oluyorum o anda. Ki çocuk da yüzü gülsün. Onun korkunç olmadığını anlatsın. Ne olursa olsun.”* (5071-5073/6013 s. 184). Yine başka bir katılımcı ise (A10 kodlu anne) çocuğunun tepkilerini kestiremediğinden yeni bir ortama girmeden önce tedbir olarak ne yapabileceğini bilmediğini;

“Yeni bir ortama girmeden önce hani nasıl... Gidiyorum ama nasıl bir ortama girdiğim, işte ne yapacağım bilmiyorum yani... Yani çocuklu ortama girdiğim zaman belli olmuyor yani [çocuğunun adını söylüyor]’le. Bir anda giriyorsun böyle. Şey oluyor yani, hani beklediğin gibi de çıkmıyor. Bazen beklediğin şeyler de olmuyor yani...” (2403-2406/6013 s. 87) sözleriyle açıklamıştır.

İletişim sorunu yaşanmadan önce ebeveynlerin aldıkları tedbirler konusunda A14 kodlu annenin de kendine has farklı tedbirleri uyguladığı göze çarpmıştır. Bunlardan ilki olan; çocuğunun sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışmasını şu ifadelerle belirtmiştir: *“Kelime dağarcığını geliştirmeye çalışıyorum... Yani beynini kullanmasını, sürekli beynini kullanmasını... Hani kendi çapında, kendi küçücük de olsa bir fikir üretmesi gerekiyor onun işte. Onu sağlamaya çalışıyorum.”* (3235-3241/6013 s. 118) Annenin

iletişimde duyguların önemli olduğunu düşünüp, iletişim sorunları öncesi tedbir olarak doğru veya yanlış olmasını önemsemeksizin çocuğunun iletişime dair duygularını yaşamasına izin vermesini şu ifadelerden anlamak mümkündür:

“...İşte hani o duyguyu da yaşasın diye ben, küsmeyi de bilsin. Küsmemesini, küsmemeyi anlatmadım da hiç hani. Onu bilsin. Yani bazı şeylerini bilmiyorum, onu iyi mi yapıyorum. Bazen bakıyorum aslında kötü bir şey yapıyor. Ama ben hani onu şey yapıyorum. Yapsın, öğrensın onu da... Duygularını yaşamasına izin veriyorum...” (3346-3351/6013 s. 122)

ÇİSBA’da annelerin çocuklarının iletişim sorunlarına karşı davranış biçimlerinin sorulduğu açık uçlu sorunun analizinde 69 annenin sadece 5’inin sorun öncesinde tedbir aldığını ifade eden cevaplar verdiği görülmüştür. En küçük yüzdeliğe sahip alt tema olarak bulunan ön tedbirlerin tema içindeki temsil gücü % 7.2 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. İletişim sorunu sonrasında tedbirler

İşitme kayıplı çocuklarda yaşanan iletişim sorunları sonrası ebeveynlerin aldıkları tedbirler konusunda on dört katılımcı görüş bildirmiştir. İşitme kayıplı çocukların iletişim sorunu yaşamalarından sonra ebeveynlerinin aldıkları tedbirler sıralamasında ilk sırada çocuğun yaşadığı iletişim sorunu üzerine konuşma, onu uyarma veya tembihleme vardır. On katılımcı yaşanan sorunlar sonrasında çocuklarını neden sorun yaşandığı üzerine düşünmesini sağladıklarını, onu uyardıklarını veya başka benzer durumlar yaşanmaması için neler yapması gerektiğini tembihlediklerini belirtmiştir. A10 kodlu anne, iletişim sorunları sonrası çocuğuyla çözüm bulma amaçlı olarak konuştuğundan şu şekilde bahsetmiştir: “Konuşuyoruz hani. [Çocuğunun adını söylüyor] bu böyle olmaz. Bunu böyle yapalım. Konuş.’ diyorum mesela en çok.” (2414-2415/6013 s. 88) Konuyla ilgili ikinci bulgu ise; çocukları iletişim sorunları yaşadıkdan sonra ebeveynlerin aynı sorunların yaşanmaması için çocuklarına şart koşmalarıdır. İki katılımcı çocuğuna iletişimini düzgün kurmazsa karşısındaki kişilerin tekrar onunla iletişime geçmeyeceğini veya farklı sosyal ortamlara çocuklarını götürmeyeceklerini söylediklerini bildirmiştir. A15 kodlu anne çocuğunun iletişim sorunu yaşaması üzerine aldığı tedbiri şu şekilde ifade etmiştir:

“Konuşmadyısa “Bu abla bize bir daha gelmez” diye önce şey yaparım. Arkadaş, çocuklarını getirmişse tabii ki. ‘Sen onlarla konuşmazsan, bu bir daha çocuğunu alıp bize

gelmez. Senlen küserler.’ anlamında söylediğimde biraz daha açılması, açılıyor.” (4130-4132/6013 s. 149)

İletişim sorunları sonrasında alınan tedbirler konusunda bireysel görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı (A3 kodlu ebeveyn) torununun iletişim sorunlarında pasif olduğunu düşünüp sonrasında onu daha çok koruyarak tedbir aldığından şu sözlerle bahsetmiştir: *“Korumu altına alıyorum. Yanıma alıyorum... Çünkü karşıdan zarar gör...düğü için...” (569-570/6013 s. 21)*. Bir katılımcı ise benzer bağlamda (A8 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşadığından dolayı onu ve kendini dış ortamdan bir süre uzaklaştırma suretiyle tedbir aldığından şu ifadelerle söz etmiştir:

“Pek diğer çocuklar konuşamadığı için [çocuğunun adını söylüyor]’i aralarına almak istemediler. Eee yani bir ay dayandım. Ondan sonra ben de pes ettim... Çünkü her gitmemde çocuk bir köşede tek başına oyun oynarken görüyordum. Aslında istiyordu [çocuğunun adını söylüyor] katılmak. Ama onlar şey yapmıyordu... Aralarına almıyorlardı. Dışarıda da çoğu yerde öyle şeyler yaşadım. Sonra bir süre kendimi çektim dış ortamdan.” (1995-2002/6013 s. 72).

Başka bir katılımcı (A9 kodlu anne) çocuğunun konuşma anlaşılabilirliğinin düşmesinden dolayı yaşadığı iletişim sorunlarında çocuğunu cesaretlendirerek tedbir aldığını şöyle beyan etmiştir: *“Başarabilirsin, sen yapabilirsin”, ‘Düzgün konuş.’ Bazen yuvarlıyor... ‘Sen yapabilirsin, düzgün konuş.’ dediğimde düzeltiyor.” (2207-2210/6013 s. 80)*. Başka bir katılımcı ise (A14 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşarken çözüm bulamazsa en son tedbir olarak karşıdaki kişiye çocuğun onu anlamadığına yönelik uyarıda bulunduğunu *“...En son artık ona bir şey söylemek zorunda kalırsa hani onunla konuşursa ben bir daha işte söylüyorum. ‘Şey, o tam anlamadı sizi. Anlayamadı yani. Siz çünkü hızlı konuştunuz. Tam anlayamadı’...” (3622-3624/6013 s. 132)* sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (A15 kodlu anne) çocuğunun iletişim sorunlarında hakkını savunma konusunda yetersiz olduğunu düşündüğü için tedbir olarak özel eğitim sınıfına çocuğunu kaydettirdiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Bunu yapmadığı için ben özel alt sınıfa göndermek istedim. Sırf yani kendini ifade etme gücünü biraz daha pekiştirmek amacıyla. Dört yıl daha orada olursa tam kendini koruyabilecek kapasiteye gelebileceğini düşünüyorum. Cihazına olsun, diğer arkadaşlarla davranışta...” (3801-3804/6013 s. 138).

Yine başka bir katılımcı da (A20 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşadığında, tedbir olarak çocuğunu sorun yaşadığı kişilerden uzaklaşıp farklı kişilerle iletişim kurmaya teşvik etmesini şu sözlerle belirtmiştir:

“Sonrasında buna yönelik... Ya genelde, nasıl diyeyim mesela bu yaz yaşadık o problemi. Site içinde bir arkadaşı vardı. Sürekli tartışıyordu. Neden tartıştığını sordum. ‘Çok konuşuyor’ dedi bana. Ondan sonra ‘Anlamıyor musun söylediğini?’ dediğimde ‘Anlamıyorum.’ ‘O zaman sen de işte [çocuğunun bir arkadaşının adını söylüyor]’yla oyna. Ve yahut da işte [çocuğunun bir arkadaşının adını söylüyor]’yle oyna.’ diye yönlendirdiğim oldu bu tür.” (5337-5341/6013 s. 193).

Son olarak bir katılımcı da (A22 kodlu anne) çocuğu iletişim sorunu yaşadığında medikal tedbir aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

“İletişim sorunu yaşadığında eee rehabilitasyon aldığımız kurumda hani kulaklarını kontrol ettiriyorum. Hani işte ben gözlemledim, hani benim çocuğum iletişime geçmiyor. Hani onlar da kontrol ediyorlar. ‘Evet, kulaklarında iltihaplanma var.’ Ya da hani ‘Cihaz ayarı yaklaştı, işte belki ondandır.’ Cihaz ayarlarına bakıyorlar. Kulaklarında iltihap varsa KBB’ye gidiyoruz. Hani işte antibiyotik mi, kulak damlası mı neyse hani doktorumuz neyi uygun görüyorsa onu kullanıyoruz...” (5943-5948/6013 s. 214)

ÇİSBA’da çocuğun yaşadığı iletişim sorunlarına karşı annelerin davranışlarının sorulduğu açık uçlu sorunun analizinde soruya ilişkin katılımcıların neredeyse yarısı (%46.3) temsil eden 32 annenin davranış biçimlerinin iletişim sorunu sonrasında tedbir almak şeklinde olduğu belirlenmiştir.

3.5. Tema V: Diğer Ailelere İletişim Sorunlarına Yönelik Öneriler

Okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek amacıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan beşinci tema; diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik önerilerdir. Bu temada işitme kayıplı çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlara karşı ailelerin, diğer ailelere sundukları öneriler açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Tıbbi (medikal) öneriler, eğitimsel öneriler, sosyal iletişim önerileri ve duygu yönetimi konusunda öneriler.

ÇİSBA'da "İşitme engelli çocuğu olan ailelere, çocuklarının iletişim sorunlarını çözme konusunda ne gibi önerileriniz olur?" şeklinde temsil edilen temaya 67 anne cevap vermiş ancak verilen açık uçlu cevapların 5'i öneri niteliğinde olmadığı için analizlere dahil edilmemiştir. 62 annenin cevabı üzerinden yapılan analiz sonuçları alt temalarla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

3.5.1. Tıbbi (medikal) öneriler

Tıbbi (medikal) öneriler temasıyla ilgili olarak beş katılımcı görüş bildirmiştir. Bulunan ilk bulgu; çocukların işitme kaybının erken tanınması için ebeveynler tarafından gerekli önlemlerin alınması ve ebeveynlerin gerekli testlerin yapılmasını sağlamaları gerektiğidir. Üç katılımcı erken tanılamamanın ve gerekli testlerin yaptırılması hususunda diğer ailelere öneride bulunmuştur. A11 kodlu anne;

"Doktora erken başvuru yapmalarını isterim. Ben geç kaldım yani. Ben bilmiyordum böyle bir testin olacağını... Şüpheleniyorsa hemen direkt gitsinler yani. Yani bana şu anda 'Konuşmuyor benim çocuğum.' diyen filan olsa, ben de diyorum ki hemen 'Kulaklarına baktırdınız mı? BERA testi yaptırdınız mı?' Artık benim kafamda bu soru işareti olarak kaldı yani." (2676-2682/6013 s. 97) sözleriyle erken tanılamayı ve BERA testinin yapılmasını önermiştir.

İkinci bulgu ise; işitme kaybı olduğu tespit edilen çocuklar için koklear implant ameliyatının yapılmasının önerilmesidir. Üç katılımcı işitme kaybı kesinleşmiş çocuklar için koklear implant ameliyatı yaptırılmasını önermiştir. A2 kodlu anne *"Şey yani bir an önce eee cihazınızı takın, ameliyat yapın. İşte yerlerini gösteriyoruz. İzmir'e götürün, şunu götürün, buraya götürün..."* (374-375/6013 s. 14) diyerek başka işitme kayıplı çocuğu olan ailelere koklear implantı önerdiklerini ve hatta nerede ameliyat yaptırabileceklerini söylediklerini belirtmiştir. Aynı bağlamda bulunan bir diğer bulgu ise; ailelere çocuklarına cihaz takmaları yönünde öneri sunulmasıdır. İki katılımcı işitme kaybına yönelik olarak çocuklara cihaz taktırılmasını önermiştir. A7 kodlu anne *"...Cihaz lazım olur. Cihaz takmaları iyi olur..."* (1809/6013 s. 65) diyerek cihaz takılmasını salık vermiştir.

Konuyla ilgili bir bireysel görüş de sunulmuştur. Bir katılımcı (A12 kodlu anne) işitme sağlığı ile ilgili gerekli kontrollerin yapılmasını önerdiğini şu cümlesiyle belirtmiştir: *"İşte kontrollerini zamanında yaptırmaları, ne gerekiyorsa mesela..."* (2965/6013 s. 108).

ÇİSBA katılımcısı 91 anneden 65'inin görüş bildirmesi ile yapılan analiz sonuçlarında annelerin sadece 7'sinin (%11.3) tıbbi (medikal) önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sunulan önerilere ilişkin oluşturulan alt temalar içinde ÇİSBA'da en düşük temsil yüzdesine sahip alt tema olarak tıbbi (medikal) öneriler yer almıştır.

3.5.2. Eğitimsel öneriler

Okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerden on üçü, diğer ailelere çeşitli eğitimsel önerilerde bulunmuştur. Ulaşılan bulgulardan ilki; işitme kayıplı çocuklara yapılacak tüm eğitimlerin önemli olduğu ve eğitimde asla geç kalınmaması gerektiğidir. Beş katılımcı konuya ilişkin görüş bildirmiştir. A4 kodlu anne *"Her türlü eğitime kesinlikle yani kesinlikle geri kalmamaları lazım..."* (878/6013 s. 32) cümlesiyle önceliğin eğitimde olduğunu vurgulamıştır. İkinci bulgu ise; işitme kayıplı çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de eğitim almasının önerilmesidir. Üç katılımcı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitimin öneminden bahsetmiştir. A3 kodlu ebeveyn *"Özel eğitime götür eee var.... Götürsünler. Özel eğitim çok önemli, çok..."* (596/6013 s. 22) sözleriyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki destekleyici eğitimi önermiştir. Yine eğitim kurumları bakımından ulaşılan bir diğer bulgu da; işitme kayıplı çocukların kaynaştırma öğrencisi olarak normal işiten akranlarıyla iletişimde olabilecekleri anaokullarına çocukların gönderiminin önerilmesidir. İki katılımcı, çocuğunun iletişiminin gelişmesi için normal işiten çocukların bulunduğu anaokuluna çocuğunu gönderdiğini belirtmiştir. A12 kodlu anne *"...Mesela ben konuşmayı öğrensin diye çocuğumu ana sınıfına gönderdim yani. Öğretmenimizin söylemesi, ya hani önermesinden dolayı..."* (2946-2948/6013 s. 107) diyerek çocuğu için normal işiten akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan anaokullarına göndermenin öğretmenlerin de tavsiye ettiği bir eğitim uygulaması olduğundan bahsetmiştir. Konuyla ilgili bir diğer bulgu; okul veya özel eğitim/rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin söyledikleri uygulamaların ebeveynlerce gerçekleştirilmesinin önerilmesidir. İki katılımcı öğretmenlerin dediklerini evde de mutlaka uyguladıklarını belirtmiştir. A20 kodlu anne *"İşte öğretmenlerin verdiği talimatları evde çocuklarına uygulayacaklar. Her zaman başlarında bulunarak..."* (4868-4869/6013 s. 176) Yine işaret kullanılması yerine işitme kayıplı çocukların ebeveynlerce konuşmaya teşvik edilmelerinin önerilmesi de başka bir bulgudur. İki katılımcı işitme

kayıplı çocuklar için işaret eğitiminden önce konuşma eğitiminin tercih edilmesinin daha doğru olduğunu vurgulamıştır. A11 kodlu anne;

“...Benim çocuğum mesela bir şey istediği zaman ne olduğunu mesela öğretmenleri bana ‘Anlama sen ne olduğunu.’ dedi. ‘O söylesin, konuşsun.’ dedi... Gidip gösteriyordu. Ama sonra ‘Hayır göstermeyeceksin, söyleyeceksin.’ dedim. Su olduğunu söyleyerek, üstüne düşerek söylettim yani...” (2697-2703/6013 s. 98) diyerek çocuğu için öğretmenlerin de teşvikiyle çocuğun işaret kullanmaktansa konuşmaya yönlendirilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Konuyla ilgili bireysel görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı (A1 kodlu anne) çocuğa dinlemeyi öğretmeyi ve aile içinde dinleme kurallarının oturtulması gerektiğini şu sözlerle önermiştir:

“...Yani iii bir kere dinlemeyi öğrendiği zaman çocuk, o zaman devamını getiriyor... Ama dinlemeyi öğretilmezsek çocuk hiçbir şey ilerleme sağlamıyorsa. O yüzden dinlemeyi en başta önemli olduğunu, dinlemesini öğretmemiz gerektiğini çocukların, eee ailelerin bilmesi gerekiyor... Kurallarını oturtturmaları gerekiyor bir kere. Kurallar oturmadiği zaman eee aileler, aile tutumlarında eğer kendi kurallarını oturtturmazlar ve kuralları beraber koymazlarsa çocuk da uymuyor buna. Çocuk da aile, kuralları sabit bir şekilde uygulamadığı için iii çocuk da istediği şekilde hareket edebiliyor. Böyle olunca da hiçbir şekilde ilerleme sağlanmıyor yani.... Yani net bir şekilde açıklamak, çocuğa ilk etapta dinlemesini öğretmek, dinledikten sonra ne vereceğimizi, neden böyle davrandığımızı açıkça belirtmek...” (123-136/6013 s. 5).

Başka bir katılımcı da (A11 kodlu anne) çocukta dudak okumayı önlediğini belirtmiş ve gece karanlıkta ve cihazsız olarak çocuğuna sözcükler tekrar ettirmenin çocuğun iletişimine faydalı olduğundan şu sözlerle bahsetmiştir:

“...Hani duyuyor mu, duymuyor mu diye kapı arkasından çok konuştum... ‘Acaba dudak okuyor mu?’ diye ağzımı kapattım, çok konuştum...” (2703-2707/6013 s. 98) “Gece yattığında karanlıkken ve cihaz olmadan ben birer isim söylüyorum. Bir şeyler söylüyorum... Cihazını çıkarıyoruz ve [çocuğunun adını söylüyor] aynen onları söylüyor...” (2711-2714/6013 s. 98-99).

Başka bir katılımcı ise (A12 kodlu anne) konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak ailelerin, çocuklarının iletişimini geliştirmeye yönelik eğitim almalarını şu sözlerle önermiştir: *“...Bir de kendilerini geliştirebiliyorlarsa geliştirsinler... Uzmanlardan kendilerini bilgilendirecek şekilde yani destek alsınlar diye düşünüyorum zorlandıkları*

konularda.” (2966-2971/6013 s. 108). Yine başka bir katılımcı da (A14 kodlu anne) benzer bağlamda ailelerin evde eğitim vermelerinin öneminden şu ifadelerle söz etmiştir: “...Diyorum mesela evde eğitim. Eğitim kırk beş dakika. Ama sen onunla hep birliktesin. Yani sen hani ilgileneceksin... Asıl rehabilitasyon değil. Asıl büyük iş ailede yani...” (3703-3706/6013 s. 134-135) Benzer bağlamda görüş sunan bir katılımcı da (A15 kodlu anne) çocuğa evde yapılabilecek eğitim uygulamalarından bahsetmiştir. İlk önerisi çocuğun hafızasını geliştirme çalışması yapmaktır:

“...Mesela bir şeyi istediğinizde çocuktan iki farklı şeyi isteyin. Her zaman seçenek sunun. Birini alırken, birini getirdi. Diğerini anlayamadı, geri geldi. Onu elinden al, götür. Aynı yerine bırak... İkisini bir daha birlikte söyle. O iki nesneyi bir daha birlikte söyleyip o ikisini bir daha kafasında tutup ikisini beraber alıp gelmesini... Çocuk ikisini kafasını, hafızasını o şekilde geliştirebiliyor.” (3895-3900/6013 s. 141)

Aynı katılımcının ikinci önerisi ise; seçenek sunarak çocuğun sözcük dağarcığının ve kavramların geliştirilmesi, bunun da sonucunda çocuğun soru sorma şeklini geliştirmektir:

“...Yani ikinci kelimeyi söyledin, üçüncüyü ekle o oturduğu zaman. Üçüncüyü tamamladı, dördü ekle. Ama aynı seçenek üzerinden ekleyebiliyorsun. Dolabı açarım. Hiçbir zaman bir tane atlet alıp gelmem. İki tane alırım. [Çocuğunun adını söylüyor] hangi atleti giyeceksin? Çiçekli olanı mı, çizgili olanı mı?’ Ona seçenek sunduğun zaman, hangisi dediğin zaman seçenekli olduğunu anlayacak. O oturacak. Şu an ben ‘Git montunu giy’ diyorum. ‘Hangi montumu giyeyim?’ Kendi soruyor artık bana. ‘Hangi montumu? Kalın montu mu? Yoksa ince kabani mi?’ diyor...” (3907-3913/6013 s. 142)

Son olarak benzer bağlamda başka bir katılımcı da (A22 kodlu anne) çocuğa sözcükleri öğretmek için şiir gibi ezberlettiğinden şu sözlerle bahsetmiştir:

“...Mesela diğer çocuklar hani bizleri duyarak ıı cevap verir ya başkalarına, hani bizlerden kelime öğrenir. Hani [çocuğunun adını söylüyor]’in dinleme sıkıntısı olduğu için o yoktu [çocuğunun adını söylüyor]’te. Hani her şeyi yani –nasıl desem- şiir ezberletir gibi bütün sözleri ben ezberlettim sanki...” (5981-5984/6013 s. 215)

ÇİSBA sonuçlarında diğer ailelere yönelik sunulan önerilerden %24.2’lik kısmı oluşturan 15 anne, çocuklarının yaşadığı iletişimsel sorunları çözme bağlamında diğer ailelere eğitimsel önerilerde bulunmuştur.

3.5.3. Sosyal iletişim önerileri

Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler temasında en çok görüş bildirilen alt tema, sosyal iletişim önerileridir. On sekiz katılımcı bu alt tema ile ilgili olarak görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili ilk bulgu; işitme kayıplı çocuklarının sosyalleşebilmesi için bu çocuklara ilgili, sevecen, duyarlı ve anlayışlı davranılmasının ailelere önerilmesidir. Beş katılımcı iletişim sorunlarına yönelik olarak işitme kayıplı çocuklara ilgi, sevgi gösterilmesinin; duyarlı ve anlayışlı davranılmasının öneminden bahsetmiştir. A8 kodlu anne *“Ya öncelikle ilgi. Çocuklar ilgiyi çok istiyor. Hele hele yani özel, engelli çocuklar... İlgiye eee ihtiyacı var... Her türlü yani. Sevgini de göstereceksin, ilgini göstereceksin. O çocuğun ihtiyaçlarıyla da ilgileneceksin...”* (2020-2022/6013 s. 73) diyerek ailelere bu konuda öneride bulunmuştur. Konuyla ilgili ikinci bulgu; işitme kayıplı çocuğa her zaman destek olunmasının önerilmesidir. Üç katılımcı yaşanan iletişim sorunlarında ve çocuğunun durumu ne olursa olsun, ona destek olduğunu vurgulamıştır. A21 kodlu anne *“...O ne yaparsa yapsın, ben onun yanında desteğim. Belki bir çocuk bunu hissederse ailesi tarafından, daha çok başarılı olacağına inanıyorum.”* (5554-5555/6013 s. 201) sözleriyle çocuğunun yaşadığı tüm sorunlarda arkasında olduğunu belirterek, bunun uygulanmasını ailelere önermiştir. İşitme kayıplı çocukların topluma kazandırılması için mümkün olduğunca farklı sosyal ortamlara götürülmesinin önerilmesi de başka bir bulgudur. Katılımcılardan üçü, çocuğunun iletişim sorunlarını aşması için toplumdan soyutlamadan çocuğunu farklı ortamlara götürmeye çalıştığını belirtmiştir. A12 kodlu anne şu ifadesiyle çocuğu topluma kazandırmak için farklı sosyal ortamlara götürülmelerinin gerektiğini düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Bana göre çocuklarını hani eve kapatmamaları gerekir. ‘Bunlar işitme engelli’ – ya da ne bileyim başka bir engeli var- artık hani ‘Herkes bana ne der?’ gözüyle bakmamalarını düşünüyorum yani ben. Onları topluma kazandırmak için yani elinden gelenleri yapmalılar diye düşünüyorum. Muhtemelen çocukların olduğu yerlere, işte marketlere, ne bileyim sinemalara, tiyatroya götürebilirler...” (2942-2946/6013 s. 107).

Benzer bağlamda ulaşılan başka bir bulgu ise; işitme kayıplı çocukların kendilerini rahat, huzurlu, mutlu hissedecekleri ortamlara götürülmesinin önerilmesidir. Üç katılımcı iletişim sorunlarını önlemede sosyal bir öneri olarak bu görüşü savunmuştur. A19 kodlu anne *“Ya ilk önce rahat bir ortam... Misafirlğe mi gittin, gezmeye gittin mesela. O ortamın rahat olduğunu hissettireceksin çocuğa. Korkmayacak. Mutlu olacak orda. Mutlu olursa bir şeyler öğrenebilir zaten.”* (5095-5097/6013 s. 185) ifadesiyle işitme

kayıplı çocuğu olan ailelere çocuklarının kendini iyi hissedeceği sosyal ortamlara götürülmesini önermiştir. Konuyla ilgili başka bir bulgu ise, işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlere, karşıdaki kişilerle çocuğu iletişim sorunu yaşamamasın diye çocuğunun işitme kaybından veya cihaz kullanımından bahsetmenin önerilmesidir. Üç katılımcı bu görüşte olduğunu belirtmiştir. A21 kodlu anne;

“...Karşıdaki insana böyle eee ya çocuğunun yaşadığı sorunları üstü kapalı bile olsa anlatabilir. Belki karşıdaki insanın hani onu anlamaya çalışmasını sağlayabilirler. Mesela ben bazen söylüyorum. Hani bir şeyi anlatmaya çalışıyor karşıdaki insana. Ben de diyorum ki hani eee ‘Kendisinin işitme sorunu var. Bu yüzden bu şekilde konuşuyor.’...” (5527-5531/6013 s. 200) sözleriyle, işitme kayıplı çocuğunun sosyal ortamlarda yaşadığı iletişim sorunlarında karşı tarafa açıklama yaptığını ve bunu ailelere önerdiğini ifade etmiştir.

Konuyla ilgili başka bir bulgu da; işitme kayıplı çocuğun bulunduğu her sosyal ortamda iletişime dair ona bir şeyler öğretmeninin önerilmesidir. İki katılımcı çocuğuyla bulunduğu her ortamda, iletişim fırsatları yaratarak ona sözcük veya ifade öğretimi yapılmasını ebeveynlere tavsiye etmiştir. A14 kodlu anne *“...Bak bizim çocuklarımız vermeden almıyorlar. Vereceksin sen ona sürekli. Hani yolda yürürken, otobüste giderken hani. İşte dediğim gibi pazarda, işte bir yerde... Her ortamda ona bir şeyleri vereceksin...”* (3660-3663/6013 s. 133) ifadesiyle diğer ailelere her sosyal ortamı iletişimde öğretim fırsatı olarak değerlendirmelerini önermiştir. Benzer bağlamda bulunan bir başka bulgu ise, ebeveynler olarak çocuklara iletişim konusunda örnek olunmasının önerilmesidir. İki katılımcı aileler olarak çocuklara iletişimsel bakımdan örnek olunması gerektiğini vurgulamıştır. A22 kodlu anne, durumla ilgili anısını paylaşarak ebeveynlere şu ifadeyle örnek anlatımda bulunmuştur:

“... ‘Baba gelmiş. Ne diyeceğiz babaya?’ dediğimde hiçbir şey yok. Hani donarak kalıyordu. Bir dahaki gün yine ‘Anne, baba geldi’ diyor. ‘Bak ben babaya ne diyeceğim: Hoş geldin babacığım.’ Böyle dediğimde hani sonraki gün şey yapıyordu, duruyordu... Eee düşünüyordu. Sonra cevap veriyordu: ‘Baba hoş geldin.’ İşte ‘Canım babacığım, hoş geldin’ de diyebilirsin...” (5987-5992/6013 s. 215)

Benzer bağlamda bir de farklı bir bulguya ulaşılmıştır. İşitme kayıplı çocuğun iletişim sorunu yaşamaması için ebeveynlere, çocuğunun yerine karşıdaki kişilerle konuşmaları salık verilmiştir. İki katılımcı çocuğunun farklı sosyal ortamlarda iletişim

sorunu yaşamaması için kendilerinin hemen devreye girmelerini öneri olarak öne sürmüştür. A10 kodlu anne;

“...Ve ortama geldiğim zaman, biriyle diyaloga girdiği zaman, bir şeyler söylediği zaman onlar anlamıyorsa da onlara da anlattım böyle demek istediğini. Yani eee... Ya belki kendimce hani çocuğum için bir şeylik yaptım. Ama bence böyle yapsınlar yani. Anlamasa da anlatacaksın yani derdini...” (2440-2443/6013 s. 88-89) diyerek çocuğu için yaptığı onun adına konuşma uygulamasını diğer ailelere de önermiştir.

Konuyla ilgili başka bir bulgu da, işitme kayıplı çocukların farklı sosyal ortamlarda aile bireyleri veya başkalarıyla iletişim sorunu yaşamaması için bazı sosyal kuralların çocuğa benimsetilmesinin önerilmesidir. İki katılımcı, çocuklarına önceden anlatarak sosyal kurallar oluşturduklarını ve bunun iletişimsel anlamda faydalı olduğunu vurgulamıştır. A21 kodlu anne;

“...Mesela benim çocuğum bana bir şey tutturduğu zaman ben ona söylüyorum: ‘Hayır, şimdi değil. Bekleyeceksin. Okula gideceğiz, geleceğiz. Ondan sonra ben senin istediğini alacağım.’ Bu şekilde dışarıda bile olsa çocuklarını yönlendirmeleri gerekiyor.” (5543-5545/6013 s. 200) ifadesiyle yaşadığı olaylardan bir örnek vererek iletişimde kuralların önemine atıfta bulunmuştur.

Sosyal iletişim önerileri alt temasında bireysel görüşler de mevcuttur. Bir katılımcı (A4 kodlu anne) işitme kayıplı çocukların ailesiyle işbirliği yapıp tüm işlere katılmasını şu cümleyle önermiştir: *“...İşitme yaa işitme engelli çocuğu olan bir aile mesela bu çocukla mesela atıyorum, evdeki yaptığı her işte onunla beraber, onun da katılımcı olması önemli...”* (881-883/6013 s. 32). Bir katılımcı (A6 kodlu anne) işitme kayıplı çocuğunun engel durumundan dolayı istenmediği ortamlardan, çocuğunun iyiliği için onu geri çektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“...Mesela benim çocuğumu istemiyorsa ben geri çekerim hemen. Ben çocuğumu hiç üzmem, üzdürmem de yani...”* (1512-1513/6013 s. 54). Bir katılımcının (A8 kodlu anne) anne ve babanın aile içindeki iletişimine dikkat etmelerini önerdiğini de şu ifadelerden anlamak mümkündür:

“...İletişim olarak da mesela bence iletişim öncelikle ailede oluşuyor... Hani anne-babanın iletişimi de önemli. O çocuk çünkü sizi görüyor, izliyor. Anne-babanın iletişimi ne kadar güzel olursa, o çocuk da sizden onu örnek alıyor zaten... Mesela çocuklar etkilenebiliyor. Eğer tartışıyorsan o çocuk üzülüyor. Ama tartışmazsan, kendi aranda da güzel bir iletişim olursa o çocuk daha mutlu oluyor ortamda.” (2025-2039/6013 s. 73-74)

Başka bir katılımcı da (A9 kodlu anne) işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin, üçüncü şahısların çocuğuyla ilgili söylemlerine kulak asmamalarını ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerini önermesini şu cümleleriyle aktarmıştır: *“Duyarlı olacaklar. Dışarıdaki eee söyleneni duymayacaklar. Çocuklarıyla daha iyi vakit geçirecekler...”* (2215-2216/6013 s. 80) Başka bir katılımcı da (A11 kodlu anne) işitme kayıplı çocuğu olan ailelere, çocuklarıyla iletişim sorunları yaşadıklarında sorunlarını konuşarak halletmelerini şu sözlerle önermiştir: *“Ben hep konuşarak hallederim. Öyle şeyleri konuşarak yani. Konuşarak halletsin yani.”* (2692-2693/6013 s. 98). Başka bir katılımcı da (A13 kodlu ebeveyn) işitme kayıplı çocukların ailelerine, çocuklarının iletişim sorunlarını çözmek için çocuklara akrabalarını tanıtmayı şu cümleyle önermiştir: *“Çocukları için akrabasını öğretsinler. Getirsinler, konuşsunlar. Çocuğun amcaları, çocukların babaları, çocukları anlaştırsınlar, konuştursunlar.”* (3144-3145/6013 s. 114)

Yine işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını çözmeye yönelik olarak ebeveynlere yönelik farklı bakış açılarına sahip öneriler de vardır. Bir katılımcı (A15 kodlu katılımcı) ailelere, çocuğunun farklı sosyal ortamlarda kurmaya çalıştığı iletişime müdahale etmeyip çocuklarını mücadele etmeye sevk etmelerini şu ifadelerle önermiştir:

“Özellikle hani eee çok müdahale etmeyin. Kendi istesin, kendi alsın her şeyi... Mesela su isteyecek: ‘Su orda. Al parayı, git al.’ ... Yani ben bunları yaptırmalarını istiyorum. Şu şekilde yere düştüğünde olsun, sokağa çıktığında hemen arkasından değil uzaktan takip edin. Çocuk kendini ifade etmeyi o şekilde daha iyi öğreniyor...” (4140-4143/6013 s. 150)

Başka bir katılımcı ise (A20 kodlu anne) işitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunlarını, onları akranlarıyla bir araya getirip oyunla çözmelerini ebeveynlere şu sözlerle tavsiye etmiştir: *“...Genelde bir araya gelme. İşte çocukları sık sık bir araya getirme. Hani kendi önce içlerindeki iletişim problemlerini hani konuşarak, oyunlarla bir şekilde çözme...”* (5362-5364/6013 s. 194). Başka bir katılımcı da diğer ailelere, çocuklarının karşısındaki kişileri iyi dinlemesini sağlamak için uyarı yapmalarını şu ifadelerle önermiştir: *“... ‘Hadi dinle bakalım, teyze ne diyor sana? Dinler misin? Bak ben dinliyorum teyzeyi’ diyerek uyarılar yapıyorum. Onlar da uyarı yapabilirler böyle.”* (6005-6007/6013 s. 216)

Annelerin iletişim sorunlarının çözümüne yönelik diğer anne ve ailelere sunduğu önerilerin %21’ini sosyal iletişim önerileri oluşturmaktadır. 62 annenin öneri sunduğu veri setinde sosyal iletişim önerisinde bulunan anne sayısı 15 olarak tespit edilmiştir.

3.5.4. Duygu yönetimi konusunda öneriler

İşitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını çözmeye yönelik olarak sekiz katılımcı, duygu yönetimi konusunda diğer ailelere önerilerde bulunmuştur. Konuyla ilgili ulaşılan önerilerden ilki; işitme kayıplı çocukları iletişim sorunları yaşadığında, ebeveynlerin sinirlenmemeleri; çocuklarına fiziksel veya psikolojik şiddet uygulamamaları yönündeki öneridir. Beş katılımcı, diğer ailelere çocuklarına karşı sevecen olmalarını ve hiçbir şekilde şiddet uygulamamalarını önermiştir. A10 kodlu anne *“Hani anlatamadıkları yerde onlara çıkıp da hani ‘Anlatamadın’ diye kızmamaları lazım. Ben hiçbir zaman çocuğuma o konuda kızmadım. Hani destekledim. Bu şekil kabul ettim yani...”* (2436-2438/6013 s. 88) diyerek ebeveynlerin çocuğuna karşı hassas olmalarını ve iletişim sorunlarında onu olduğu gibi kabul etmelerini önermiştir. Konuyla ilgili ulaşılan ikinci bulgu; iletişim sorunları yaşadığında öfkelenen işitme kayıplı çocuğun, alttan alınıp onun dediklerinin yapılmasının önerilmesidir. Beş katılımcı yaşadığı iletişim sorunlarında çocuklarını sakinleştirmek için bu yöneme başvurduğunu belirtmiştir. A16 kodlu anne

“Ben hep [çocuğunun adını söylüyor]’in dediğini yaparak bu hale geldim... Şimdi, çok sinirli bir çocuktuk [çocuğunun adını söylüyor]. Geçen sene, iki sene önceye göre çok çok iyi... Yani oturduğu zaman illa ki bir şey fırlatırdı. Hem karşı tarafa, hem kendine zarar veriyordu. Ama şimdi sakin...” (4410-4414/6013 s. 159-160) ifadesiyle bu yöntemi uygulayarak çocuğunun iletişim sorunlarında sakinleşmesini sağladığından bahsetmiştir.

Konuyla ilgili ulaşılan üçüncü bulgu; ebeveynlerin iletişim sorunlarına karşı sabırlı olmaları ve çocuklarıyla iletişim kurmak için çabalamalarıdır. Dört katılımcı diğer ailelere iletişim sürecinde sabırlı olmalarını ve çocuklarını anlamaya çalışmalarını önermiştir. A21 kodlu anne *“...Yani sabırlı olsunlar ve çocuklarının ne dediğini anlamaya çalışsınlar. Sabırlı olmazlarsa ve onunla iletişim kurmaya çalışmazlarsa anlayamazlar.”* (5520-5522/6013 s. 199) sözleriyle sabırlı olmanın önemine vurgu yapmıştır.

İşitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarına yönelik duygu yönetimi konusunda iki bireysel görüş de mevcuttur. Bir katılımcı (A6 kodlu anne) çocuğunun iletişimdeki kötü davranışlarını mazur görüp bu hareketlerin geçmesini zamana bıraktığından şu sözlerle bahsetmiştir: *“...Sade kötü alışkanlığı, konuşamadığı zaman çok da çabuk kızıyor. Eee kızdığı zaman kötü hareket yapıyor. Onları da zamana bırakacağız yani...”* (1341-1343/6013 s. 48). Başka bir katılımcı da (A14 kodlu anne) işitme kayıplı

çocukların duygusal anlamda çok hassas olmaları nedeniyle, yaşanan iletişim sorunlarında gösterilen tavırda dikkatli olunması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Çünkü en ufak bir tepkiniz bile onun bütün davranış şeklini değiştirebiliyor. Ya da eee hani bizim için çok basit bir şey, çocuklar için ömür boyu unutulmayacak bir ana dönüşebiliyor. Onun için çok dikkatli olmak lazım.” (3396-3398/6013 s. 123)

ÇİSBA’da yer alan açık uçlu sorularda yer alan iletişimsel sorunların çözümüne yönelik öneriler kısmında ailelerin %43.5’i diğer anne ve ailelere duygu yönetimi konusunda önerilerde bulunmuştur. Açık uçlu sorularla sunulan önerilerin en büyük yüzdeliğine sahip olan duygu yönetimi konusuna dair öneriler 62 anneden 27’sinin önerileri arasında yer almıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Okul öncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem tercih edilmiş ve eş zamanlı dönüşümsel deseninin işleyişi gereği araştırma iki aşamadan oluşmuştur.

İlk aşamada alan yazın taraması yapılmış olup bu doğrultuda nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ve nicel veri toplama tekniklerinden anket için soru maddeleri oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak görüşme sorularına ve “Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA)”ne son hali verilmiştir. Ardından anneler ile nitel veri toplama yöntemi olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılması ile nicel veri toplama tekniği olan anket çalışması eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Araştırma süresince mümkün olduğunca geniş örnekleme ulaşma amacı güdüldüğünden, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve anket uygulaması farklı şehirlerde/bölgelerde gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak ayrı ayrı betimsel analizleri yapılmıştır. Nitel bulgulardan ulaşılan tema ve alt temalar doğrultusunda nicel bulgular, nitel bulgularla harmanlanarak ilgili bölümde birlikte sunulmuştur.

Mevcut araştırmada gerçekleştirilen 22 yarı-yapılandırılmış görüşme sonucunda 5 ana tema ve 20 alt temaya ulaşılmıştır (bkz.Tablo 3.1.). Tartışma bölümünde, bulgular bölümünde olduğu gibi her tema ayrı ayrı başlıklar altında tekrar özetlenmiş ve konuların alan yazındaki örnekleriyle birlikte yorumlanarak sunulmuştur. Bunun yanında araştırmayla doğrudan ilgili alan yazının çok sınırlı olması ve bulguların kendi içinde tartışmaya son derece uygun olması nedeniyle, tartışma boyunca çalışmanın iç yorumu daha ağırlıklı tutulmuştur.

4.1.1. Ailenin sunduğu etkileşim alanları

Nitel araştırma sonucu ulaşılan bulgular, araştırmanın nicel bulgularıyla birlikte verilmiştir. Bu bağlamda ulaşılan ilk tema ailenin sunduğu etkileşim alanlarıdır. Bu temada ailelerin, işitme kayıplı çocukları için sağladıkları etkileşim alanları, sosyal çevre

bağlamında iletişim kurulan mekan-kişiler ve birlikte gerçekleştirilen iletişim etkinlikleri çerçevesinde sunulmuştur.

Ailenin sunduğu etkileşim alanları temasında ilk olarak çocuğun ailesi ve başkalarıyla iletişim içinde olabildiği etkinlikler irdelenmiştir. Aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinliklerine bakıldığında farklı sosyal ortamlarda alışveriş yapmak ve gezmek, ev gezmesi yapmak, parkta veya evde oyun oynamak, çocukla her ortamda sohbet etmek ve sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışmak, sosyo-kültürel faaliyetlere katılmak, okul etkinlikleri yapmak, birlikte ev işi yapmak, geleneksel etkinliklere (düğün, nişan, kına gecesi vb.) katılmak, görsel-işitsel iletişim araçlarını takip etmek faaliyetlerini aileler, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. Bir katılımcı da çocuğuyla herhangi bir etkinlik için özellikle bir tercihte bulunmadığını belirtmiştir.

Başkalarıyla yapılan ortak sosyalleşme/iletişim etkinlikleri değerlendirildiğinde arkadaş veya akraba çocuklarıyla evde/dışarıda oyun oynamak, yemek yemek, lego-yapboz tamamlamak, resim yapmak, şiir-şarkı söylemek, sohbet etmek, aynı kuruma devam eden arkadaşlarıyla rehabilitasyona gitmek, televizyon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle zaman geçirmek, kendinden küçük bir bebekle ilgilenmek; bebeğin annesine yardım etmek, ev işi yapmak, hayvan bakmak, sosyal-kültürel gezilere katılmak faaliyetlerine ulaşılmıştır.

İşitme kayıplı çocukların iletişime girdikleri ev ve okul haricindeki sosyal mekanlar temada ayrıca yer bulmuştur. İşitme kayıplı çocukların annelerinden elde edilen verilere göre bu mekanlar şöyle sıralanmıştır: Alışveriş yapılan yerler (alışveriş merkezi, bakkal-market, semt pazarı, çarşılar), park ve çay bahçeleri, özel rehabilitasyon merkezleri, doğal yerler (orman, deniz, kaplıca vs.), farklı şehirler, hastaneler, sosyo-kültürel yerler ve kurslar, hayvanat bahçeleri, lokanta, toplu taşıma araçları ve internet kafe.

Yine sosyal mekanlar kadar işitme kayıplı çocukların iletişim kurdukları kişiler de iletişim sürecinde büyük önem taşımaktadır. İşitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı sosyal ortamlarda iletişim halinde oldukları kişiler; aile büyükleri ve akrabalar, kuzenler/akraba çocukları, okul/kurs/rehabilitasyon arkadaşları, mahallenin büyükleri/komşular, mahalle arkadaşları, aile dostları, mahalle esnafı/çalışanları, parklarda önceden tanımadıkları çocuklar, rehabilitasyon merkezindeki öğretmenler ve polis memurlarıdır.

Atlar ve Uzuner'in (2018) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesini konu alan nitel bir çalışmalarında, bu

araştırmayla ilgili olarak aileyle olan ortak sosyalleşme/iletişim etkinliklerine örnek olabilecek “*akademik okuryazarlık yaşantıları*”na bakıldığında (s. 68-72) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğun evde ailesiyle kitap bakma, masal anlatma, ödev yapma, oyun oynama, şarkı-bilmece-tekerleme vs. söyleme, resim yapma faaliyetlerini gerçekleştirdiğini tespit etmişlerdir. Yine “*işlevsel okuryazarlık yaşantıları*” olarak (s. 73-74) çocuğun, teknolojik aletleri kullandığı, alışveriş yaptığı, takvim oluşturduğu, yiyecek hazırladığı, sıklıkla gidilen bir lokantada sipariş verdiği, müze ve sergi gezilerine katıldığını belirlemişlerdir. Bu tespitlerden başka, söz konusu işitme kayıplı çocuğun ev ortamı dışında “*yakın çevre*”si olarak (s. 64-67) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, marketler, giyim alışverişi yapılan mağaza, yemek için tercih edilen lokanta ve toplu taşıma durağı gösterilmiştir. Bu araştırmayla, belirtilen araştırmanın sonuçları bu anlamda yüksek derecede birbirini desteklemektedir.

4.1.2. Sosyal iletişim süreci

Sosyal iletişim süreci, bu araştırmada ilgili alan yazının da belirlediği şekilde iletişimi başlatma-sürdürme-sonlandırma şeklinde yer almıştır. İletişim sürecinin yanı sıra, ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumu da temada incelenen ilk alt temadır.

Ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumu alt temasına bakıldığında farklı görüşlere rastlanmıştır. Bazı anneler, çocuklarının iletişimlerinin iyi olduğunu belirtirken, bazıları da çocuğunun genel olarak iletişimde çekimser kaldığını ve iletişime başlamak için karşı taraftan bir girişim beklediklerini bildirmişlerdir. Bunlar dışında çocukları tanıyanlar hariç başka kimsenin çocukların konuşmalarını anlamaması, iletişimde işitme kayıplı çocuğun karşı tarafa uyum sağlamaya çalışması, tanıdıklarıyla şakalaşarak iletişim kurması, iletişimi konuşma değil, el-kol işaretleriyle gerçekleştirmesi de diğer bulgulardandır.

Okul öncesi dönemdeki işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir araştırmada (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 327) araştırmaya katılan öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerinin okulda işitsel-sözel iletişim yöntemiyle eğitim alsalar bile evde ya da işitme kayıplı akranları ile birlikteken işaret dilini kullandıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Söz konusu araştırmanın bu bulgusu, mevcut araştırmadaki ailelerin bakış açısından çocuğun iletişim durumuna yönelik bazı annelerin söylemleriyle

uyuşmaktadır. Çocukların evde başka bir iletişim yaklaşımını, okulda farklı bir iletişim yaklaşımını kullanmaları ise iletişimde bocalamalara ve sorunlara neden olmaktadır.

Yine işitme kayıplı çocuğun tanıdıklarıyla iyi iletişim kurup, tanımadıklarıyla mecbur kalmadıkça iletişim kurmaması, iletişimde agresif olması, çocukların anneleri üzerinden iletişim kurabilmeleri, kendini ifade edemediği zamanlarda iletişimde zorlanması gibi görüşler de anneler tarafından çocuğun iletişim durumuna ilişkin olarak bildirilmiştir. Bobzien ve diğerlerine göre (2013, s. 339) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklar, normal işiten yaşlılarına benzer dil becerileri sergilemelerine rağmen, hala sosyal olarak dışlanmakta ve arkadaşlık kurmalarını etkileyecek derecede çözümü zor iletişim farklılıklarına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir araştırma, işitme kayıplı ilkökul çocuklarının işiten akranlarıyla kıyaslandığında, sosyal anlamda daha az tercih edilir ve kabul edilir olduklarını ortaya çıkarmıştır (Cappelli vd., 1995, s. 203). Nunes ve Pretzlik (2001, s. 130) bir araştırmalarında ise işitme kayıplı ilkökul çocuklarının işiten akranları kadar popüler ya da reddedilmiş oldukları, fakat bu çocukların sınıfta daha az arkadaşı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulusal araştırmalara bakıldığında Göl'ün (2017, s. 57) okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı ve normal işiten çocukların sosyal beceriler anlamında karşılaştırıldığı çalışmasında, işitme kayıplı çocukların normal işiten akranlarına göre daha sınırlı sosyal becerilere ve düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmada da anneler tarafından dile getirilen işitme kayıplı çocuklarının anneleri üstünden iletişim kurabilmeleri, iletişimde çekimser kalmaları ve kendini ifade edemediği zamanlarda iletişimde zorlanmaları bulguları, bu araştırmacıların görüşleriyle aynı çizgide buluşmaktadır. Buna karşın Wauters ve Knoors (2007, s. 32) işiten ve işitme kayıplı Alman ilkökul öğrencileri arasında yaptığı 2 yıllık araştırmada sosyal statü bakımından farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bunun sebebi de nispeten daha uzun süreli bir çalışma yapılmasından ve okul çevresindeki sosyo-kültürel farklılıkların az olmasından dolayı olabilir.

Annelerin, işitme kayıplı çocuklarının iletişim durumlarına dair görüşlerinden sonra sosyal iletişim süreci evreleriyle ele alınmıştır. Sosyal iletişim sürecinin başlangıcı kabul edilen iletişimi başlatma konusunda, katılımcılar çocukların işaretlerle veya sözlü olarak selamlaşma ifadeleri (merhaba, 'nasılsın?', hoş geldin vs.) ve jestleri (tokalaşmak, el öpmek, el sallamak vs.) kullanarak iletişime başladıklarını öncelikle belirtmişlerdir. İşitme kayıplı çocukların konuşamadıklarından iletişimi sadece işaretlerle kurmaları da bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişime başlarken konuşamadığı için

çocukların bağırarak veya vurarak karşıdaki kişinin dikkatini çekmeye çalışması da farklı bir bulgudur. İletişim kurulmak istenen kişiye sevilen eşyaları getirip gösterme, normal işiten akranları gibi önce kendini tanıtır, sonra karşısındaki kişiye sorular sorma şeklinde iletişimini başlatma da diğer bulgulardandır.

İşitme kayıplı çocukların kendi başlarına iletişimi başlatamadıkları; çekimser kaldıkları ve iletişimi karşı taraf başlatırsa ancak iletişime geçebildikleri, anlaşılmadıklarını düşündüklerinde anlatmak istedikleri şeyi bir kağıda çizerek veya konuyla ilgili nesneyi göstererek iletişime başlamaları da katılımcılardan elde edilen farklı bulgulardır. Bu bulguların yanında ebeveynler tarafından bireysel görüşler de belirtilmiştir. Bunlar; işitme kayıplı çocuğun ortamı ve kişileri inceledikten sonra iletişime başlaması, çocuğun yaptığı şeyler üstünden iletişimi başlatması, çocuğun konuşacağı kişiye kendisinin neyi oluyorsa o sıfatla hitap ederek iletişime başlaması ve son olarak karşıdaki kişiye birlikte yapmak üzere etkinlik teklif ederek iletişime başlaması şeklindedir.

Elde edilen ÇİSBA sonuçlarında iletişim başlatma olarak ifade edilen durumlar “İletişim kurma girişiminde bulunulan durumlar”, “Yolda bir tanıdığı ile karşılaştığında sergilediği davranışlar” sorusu kapsamında ele alınmıştır. İletişim kurma girişiminde bulunulan durumlar “selamlaşmak, hal-hatır sormak istediğinde, bir şey yiyip içmek istediğinde, yeni bir oyuncak/eşya/malzeme/para istediğinde, gezmek istediğinde, ilgi görmek istediğinde, okulda ve/veya dışarıda yaşadıklarını paylaşmak istediğinde, haklı olduğunu düşündüğü bir konuda kendini savunmak istediğinde ve herhangi bir şeyi beğenip beğenmediğini bildirmek istediğinde” şeklinde belirtilmiştir. Yolda bir tanıdığı ile karşılaştığında sergilediği davranışlar için ise, “bize (veya yanındaki kimse ona) gösterir, yolda gördüğü kişi konuşmaya çalışınca utanır, selamlaşıp konuşur ve arkamıza saklanmaya çalışır” şeklinde katılımcılara seçenekler sunulmuştur.

Sosyal iletişim sürecinde iletişimin başlatılması kadar önemli bir faktör de iletişimin sürdürülebilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak anneler, çocuklarının karşısındaki kişiyle oyun oynayarak, sohbet ederek, istedikleri şeyi göstererek veya istedikleri şeyin yanına götürerek, işaretlerle, göz temasıyla ve sorularla iletişimi sürdürdüklerini bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, iletişimi sürdürmede çocuğunun iletişim kurduğu kişiyi sevip sevmemesinin etkili olduğundan, işitme kayıplı çocuğunun dikkat süresinin kısıtlı olması nedeniyle iletişimini sürdürmesi için karşı taraftan ilgi çekici bir seçenek sunulması gerektiğinden ve çocuğunun iletişimi sürdürmede karşısındaki kişi akranıysa,

ailesinin yüz ifadesinin iletişimi sürdürmede önemli bir etken olduğundan bahsetmişlerdir. Özellikle iletişimde karşıdaki kişinin duruşu, görünüşü, bakışları ve yüz ifadesinin işitme kayıplı çocukların iletişimi sürdürmesinde önemli bir kriter olduğu yalnızca görüşmelerde değil ÇİSBA'daki açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da göze çarpmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda ise kurulan bir iletişimin sürerliliğini, iletişim esnasındaki duruş, yüz ifadesi, göz teması, jest ve mimikler gibi iletişimin sözel olmayan unsurları, iletişimin sözel unsurundan çok daha etkilemektedir (Baltaş ve Baltaş, 2006, s. 157-158; Kocasavaş, 2007, s. 48-52).

Sosyal iletişim sürecinin son aşaması olan iletişimi sonlandırma kısmına gelindiğinde annelerin, çocuklarının iletişimlerini sonlandırmada sergiledikleri davranışlara dönük olarak en çok ifade ettikleri görüş; işitme kayıplı çocukların işaretlerle vedalaşarak iletişimlerini sonlandırmalarıdır. Farklı bir görüş olarak da bazı anneler, işitme kayıplı çocuklarının sözlü olarak karşı tarafa vedalaşma sözcüklerini söylemek suretiyle iletişimlerini sonlandırdıklarını bildirmişlerdir. Bu iki görüşten başka; işitme kayıplı çocukların iletişimi bitirmek istediklerinde aniden iletişimi kesmeleri dikkat çeken diğer bir bulgu olmuştur.

İşitme kayıplı çocukların sevdikleri kişilerle iletişimi güçlükle sonlandırabilmeleri; sevmedikleri kişilerle iletişimlerini sonlandırmak istediklerinde kırıcı ifadeler kullanmaları veya kaba kuvvete başvurmaları da zıt duygu durumlarının iletişime etkilerini görmek açısından oldukça önemlidir. Yine işitme kayıplı çocukların iletişimi sonlandırmada mazeret öne sürmeleri, işitme kayıplı çocuğun çok konuşup sıkıldığında, karşıdaki kişinin iletişimi bitirmek durumunda kalması, oyunla kurduğu iletişimi sonlandırmak isteyen işitme kayıplı çocuğun, iletişimde bulunulan sosyal mekandaki kendine ait eşyaları toplayıp, o mekandan ayrılması da hem davranış hem de iletişimi sonlandırma yaklaşımı anlamında farklı düşünceleri barındırmaktadır.

4.1.3. İletişim sürecinde yaşanan sorunlar

Araştırma sonucunda iletişim sürecinde işitme kayıplı çocuklar açısından yaşanan sorunlar, işitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları, kendini iletişime kapatma, iletişimde sosyal sorunlar, iletişimde duygusal sorunlar olarak sınıflandırılmıştır.

İşitme kaybından kaynaklanan iletişim sorunları irdelendiğinde, çocuğun işitme kaybından dolayı normal işitenlerin konuşmalarını anlamaması, duyamadığı seslere tepki verememesi veya karşıdaki kişilere karşı ifade gücü yaşaması dikkat çeken

bulgularındandır. Yine hastalık veya dış sesler nedeniyle işitme kayıplı çocuğun kendi sesini duyamayıp normalden çok sesini yükseltmesi; grip vb. kulağın işleyişini bozan hastalıklar nedeniyle kulakların dolması ve sonucunda işitme kaybında artış yaşanmasıyla çocuğun iletişiminin sekteye uğraması ve çocuğun agresifleşmesi de iletişim sorunlarının nedenini sorgularken karşılaşılabilecek sıhhi önlem gerektiren önemli sorunlardandır.

Kendini iletişime kapatma, farklı bir bakış açısı gerektiren bir iletişim sorunu olarak bulgulara yansımıştır. Bu araştırmada kendini iletişime kapatma, bilinçli olabileceği gibi farkında olmadan da gerçekleştirilen bir eylem olarak gözlemlenmiştir. İşitme kayıplı çocukların inattan veya tamamen kendi istekleriyle karşısındaki kişilerle iletişime geçmemeleri, karşısındaki insanlarla yaşanan anlaşmazlık durumlarında işitme kayıplı çocukların küsme, susma, bulunulan mekanı terk etme gibi yollarla kendilerini iletişime kapatmaları ulaşılan önemli bulgularındandır. İşitme kayıplı çocukların hareketli kişiliğinden veya karşısındaki kişilerin davranışlarından dolayı anlaşmazlık durumlarında hemen kavgaya başvurması nedeniyle kendini iletişime kapatması da benzer bir iletişim sorunudur. Çocuğun dinlemeyi unutması nedeniyle kendini iletişime kapatması, yabancı ortama girme nedeniyle doğrudan kendini insanlara karşı korumaya alarak iletişime kapatması bilmeyerek de olsa yapılan kendini iletişime kapatma davranışlarıdır. İşitme kayıplı çocuğun işitme cihazı takmayarak kendini iletişime kapatması da kendini iletişime kapatma konusunda ayrı bir sorunu teşkil etmektedir.

İletişimde sosyal sorunlar, iletişim sorunları arasında geniş bir yer tutmaktadır. İşitme kayıplı çocukların iletişim esnasında yaşadıkları çekingenlik, kısık sesle konuşma ve kendilerini ifade edememeleri yanında farklı kişilerle iletişim kurarken stres yaşayıp içine kapanma, dudak okuma ihtiyacı hissetmeleri, çocuktan kaynaklanan iletişimdeki başlıca sosyal sorunlardandır. Daha önceki araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin bakış açısından kaynaştırma sınıflarındaki işitme kayıplı öğrencilerin sınıf ortamında genelde içlerine kapanık oldukları, kendilerini anlaşılmamış ve yalnız hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Arlinger, 2013, s. 2820; Most, 2007, s. 501; Most vd., 2013, s. 269). Bu çalışmalarla mevcut araştırma kıyaslandığında işitme kayıplı çocukların yaşadığı iletişimdeki sosyal sorunların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Normal işiten kişilerle kendini kıyasladığı için işitme kayıplı çocuğun başka insanlarla iletişim kurmak istememesi konuyla ilgili farklı bir bulgudur. İşitme kayıplı çocuğun, karşısındakilerin anlamadığını düşünüp sürekli aynı şeyi tekrar etmesi ve bunun

sonucunda karşı taraftakilerin bundan rahatsız olmaları da iletişimi bozan sosyal bir sorundur.

İşitme kayıplı çocuk haricinde diğer kişilerden kaynaklanan sorunlar da mevcuttur. Karşı tarafın işitme kayıplı çocuğu anlamaması; işitme kayıplı çocuğun karşı taraf anlamadığı zaman umursanmadığını düşünmesi, işitme kayıplı çocuğun konuşamadığı için şaka amaçlı yaptığı el hareketlerinin akranlarınca kabul görmemesi veya karşıdaki kişilerin işitme kayıplı olduğu için çocukla iletişime geçmek istememeleri, özellikle toplu taşıma araçlarında işitme engelli olduğu ve konuşamadığı için bağırması sebebiyle işitme kayıplı çocuğun toplumca dışlanması bu tür sorunlara dair belirgin örneklerdendir.

İletişim esnasında işitme kayıplı çocuğun kendini ve cihazını koruma içgüdüleriyle kendisine yapılan itirme, düşürme türü hareketlerde aynı şekilde karşılık vererek veya bağırarak karşı tarafla iletişimde sorun yaşaması; işitme kayıplı çocuğun ebeveyninin başka çocukların şiddet göstermesi nedeniyle çocuğunu toplum içine çıkaramaması ve bunun da çocuğun sosyalleşmesi ve iletişiminin gelişmesine ket vurması da iletişimde sosyal sorunlar açısından çarpıcı vakalardandır.

İletişimde duygusal sorunlara bakılacak olduğunda, işitme kayıplı çocukların anlaşılmadıklarında, karşılarındaki kişiye sinirlenmeleri; anlaşılmamanın verdiği agresiflikle kötü el hareketi yapmaları, bunun da ötesinde öfkelerine yenilip şiddete başvurmaları iletişimde yaşanan önemli duygusal sorunlardır. Konuyla ilgili olarak önceki araştırmalarda iletişimsel anlamda desteklenmeyen, gergin bir aile ortamından gelen çocuklarda, çevrelerinden destek görüp olumlu benlik özelliği geliştiren çocuklara göre davranış problemleri daha sık gözlenmektedir (Dinçer ve Güneysu, 1995, s. 2-7; Kesicioğlu, 2015, s. 338-339). Yine çocukların sınıf içinde iletişim yetersizliği nedeniyle sergiledikleri problem davranışlarının saldırganlığı artırdığı ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Dearing vd., 2002, s. 331). Aynı durum işitme kayıplı öğrenciler için de geçerlidir. Sınıfta arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan işitme kayıplı çocukların tepkilerini daha çok sözel ifadeler içermeyen olumsuz davranışlarla gösterdikleri öğretmenlerce dile getirilmiştir (Özdemir, 2016, s. 88-89). Bu araştırmalardan çıkan bu sonuçların, mevcut araştırmadaki işitme kayıplı çocukların anlaşılmadıklarında öfkelenip gösterdikleri problem davranışlarına dayanak olabileceği söylenebilir. Buna karşın Genç'in (2018, s.103-105) okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların davranış problemlerini normal gelişim gösteren ve OSB olan

çocukların davranış problemleriyle kıyasladığı çalışmasında ve Babaroğlu'nun benzer bir çalışmasında (2016, s. 19-23) işitme kayıplı çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az davranış problemi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu büyük farklılığın sebebi ise, işitme kayıplı çocukların işitme kaybının tanılanmasından itibaren işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin iletişimsel anlamda çocuklarını gözetmede daha bilinçli olmaları ve erken müdahale programları ile iletişim becerilerinin desteklenmesi olabilir.

Yukarıdaki bulgulardan başka, işitme kayıplı çocuğun iletişimde utangaçlık yaşaması, kendine güven problemi olması veya heyecanlanmasının iletişimine ket vurduğu da anneler tarafından dile getirilen duygusal sorunlardandır. İşitme kayıplı çocuğun iletişim esnasında karşı taraftan gelecek tepkilere karşı savunmasız olup, korkması ve ellerini kasmaı da bir anne tarafından iletişimde duygusal bir sorun olarak gösterilmiştir. Daha önce Danimarka'da yapılmış olan bir araştırmada Dammeyer (2009, s. 53) ister işaret dili, ister sözel iletişim tercih edilmiş olsun, işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerindeki zayıflığın psikososyal güçlüklerle ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak, mevcut araştırmada belirlenen iletişimde sosyal ve duygusal sorunların, işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

4.1.4. İletişim sorunlarına yönelik uygulamalar

İletişim sorunlarına yönelik uygulamalar teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri, iletişim sorunlarında ailenin çocuğa yardımları, iletişim sorunu öncesi alınan tedbirler, iletişim sorunu sonrasında tedbirler.

Ailelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimleri konusunda annelerin, birbirlerinden farklı şekilde konuyu ele aldıkları görülmektedir. Çocukları iletişim sorunu yaşadığında annelerin benzer uygulamalar gerçekleştirdiği gibi, birbirine zıt görüşlere sahip olmaları da bulgularda ortaya çıkarılmıştır. İşitme kayıplı çocukların konuşma anlaşılabilirliği düştüğü zaman ebeveynlerin, çocuklarından söylediği cümleyi tekrar etmelerini istemeleri annelerin iletişim sorunlarını karşılama biçimlerinden en çok tercih edilen yöntemdir. Annelerin iletişim sorunlarında çocuklarına yardım etmeleri de sıkça tercih edilmektedir. Ancak annelerin, işitme kayıplı çocuğunun iletişim sorunlarında ortamdan ortama farklılık göstermekle birlikte, anında müdahalede bulunmaları veya

iletişim sorunu yaşayıp karşı tarafı anlamadığı zaman ona söylenenleri anlatmaları yardımdan öte iletişim sorunlarında çocuğu pasifize eden uygulamalardır.

İşitme kayıplı çocuğu iletişim sorunu yaşayan ebeveynlerin önce çocuklarının bu sorunu aşmalarını beklemeleri, aşamadıkları takdirde devreye girmeleri ise sorunlara temkinli yaklaşan ebeveyn uygulaması olarak bulgularda göze çarpmaktadır. Çocuğunun iletişim kurmada zorlandığı kişiyle onu yakından tanıştırmak da annelerin izlediği farklı bir yoldur.

Önemli ölçüde iletişim sorunu ve buna bağlı olarak davranış problemi yaşayan işitme kayıplı çocuğun iletişimde yaptığı yanlışları (söz ve hareket olarak) yapmaması için çocuğu ikna etmeye çalışmak; iletişim sorunu yaşadığında sinirlenen çocuklara karşı ebeveynlerin sakin davranmaya çalışmaları; ebeveyn tutumu olarak çocuğunun iletişim sorunlarında sergilediği hırçın tavırlara karşı dirayetli olup, onu iletişimindeki yanlış davranışlarından vazgeçirmeye çalışmaları ise anneler için direnç gerektiren bir karşılama biçimi olarak bulgularda yer almıştır.

İşitme kayıplı çocukları iletişim sorunları yaşadığında annelerin müdahale etmemeleri ve çocukları tarafından gelen aracılık taleplerini geri çevirmeleri, çocuğunun iletişim sorunlarının kaynağına inerek doğruları ona açıklamaya çalışmaları, çocuğu dinlemeden kaynaklı iletişim sorunu yaşadığında annenin onu dinlemeye teşvik etmesi de iletişim sorunlarını karşılama biçimleri arasında farklı özellikleri barındıran yöntemler olmuştur. Bunlardan başka bir annenin çocuğu iletişim sorunu yaşadığında sabırsız davranması ve bunun da daha çok soruna yol açtığını ifade etmesi, bu annenin iletişim sorunlarını karşılama biçimindeki ebeveyn tutumunda aşması gereken bir kişisel özelliğinin farkında olduğunun göstergesidir. Ancak işitme kayıplı çocuğunun iletişim sorunlarına, çocuğun psikososyal gelişimine ve iletişim becerilerine ket vurabilecek bir yaklaşımın varlığına da ÇİSBA'daki açık uçlu sorulara verilen bir cevapta rastlanmıştır: *“Kızıyorum ve ufak cezalar veriyorum.”* (127/401 s.5 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları) Bu cevaptan yola çıkarak iletişim sorunları yaşayan işitme kayıplı çocukların iletişimsel eğitimlerinin yanı sıra, ebeveynlerine de bu konuda aile eğitimi verilmesi gereklidir.

İletişim sorunlarını karşılama biçimi olarak yardım etmeyi seçen ebeveynlerin, ne tür yardımlarda bulunduğu farklı bir alt tema olarak araştırmada yer almıştır. Ailenin çocuğa yardımları konusunda iki temel yardım türü göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki; işitme kayıplı çocuk iletişim sorunu yaşadığında karşı tarafın söylediklerini ebeveynin çocuğuna anlayacağı şekilde açıklamasıdır. Bilinçli veya farkında olmayarak

gerçekleştirilmiş olsun, ‘çocuğa yöneltilmiş dil (annece)’ in işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını çözmeye ve anlamakta güçlük çektiği ifadelerin basitleştirilmesinde etkili olduğu alan yazındaki daha önceki araştırmalarda da yer almıştır (Bergeson vd., 2006, s. 222-235; Erting vd., 1990, s. 99-103; Lieberman, 2014, s. 22-31; Mohay, 2000, s. 152-163; Pressman vd., 1999, s. 297-302). Çocuğa yöneltilmiş dilin iletişim sorunlarını çözümlenmede annelerin yardım unsuru olarak kullanmalarının ne kadar yerinde bir uygulama olduğunu bir annenin şu ifadesi açıklamaktadır:

“Önce müdahale etmemeye çalışıyorum. Fakat iletişime geçemezse daha yavaş ve anlaşılır şekilde tekrar ediyorum. Bilmediği kelimeleri açıklıyorum. Uzun ve anlaşılması zor olan cümleleri daha kısa ve anlaşılır hale döndürüyorum.” (168-170/401 s. 7 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları) İkinci yardım türü ise; çocuğun konuşma anlaşılabilirliğini düşük olması nedeniyle karşı tarafa çocuğun ne dediğinin ebeveynlerce aktarılmasıdır.

Bu iki temel yardım dışında, işitme kayıplı çocuğu veya karşısındakileri birlikte iletişim kurmaya ebeveynin teşvik etmesi; çocuğunu ve karşı tarafı anlaştırmaya çalışması da tercih edilen iletişimsel yardım türlerindedir. McDowell ve Parke’ın (2000, s. 417-428) yaptıkları bir araştırmada, çocukların kişilerarası problem çözüme becerilerinin, aile tutumu ve ailede gördükleri iletişim örnekleriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarını iletişim sorunları yaşadıklarında desteklemeleri ve karşı tarafla anlaşırma çabalarının mantıklı bir uygulama olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çocuğuyla iletişim kuran kişilerden onu anlamadıklarında söylemek istediğini tekrar ettirmelerini rica ederek annelerin yardımında bulunmaları veya işitme kayıplı çocukları iletişim sorunu yaşadığında annelerin, çocuğunun işitme kayıplı olduğunu ve cihazı olduğunu karşı tarafa belirterek iletişimsel yardımda bulunmaları da konuyla ilgili elde edilen bir bulgudur.

İşitme kayıplı çocuğu iletişim sorunu yaşadığında annenin, bunu nasıl aşabileceği hakkında çocuğuna yol göstermesi, çocuğu iletişim sorunu yaşayıp agresifleştiğinde onu güzellikle sakinleştirmeye çalışması da annelerin özverili yardımlarına örnektir. Bu yardımlardan başka, çocuğunun iletişim kurmada özgüven kazanması için annelerin çocuklarına farklı sosyal ortamlarda iletişim fırsatı sunmaları, çocuklarının karşı tarafa güvensizlik duyması nedeniyle iletişim sorunu yaşadığında, ona zarar gelmeyeceğini annelerin açıklaması, annelerin çocuklarını karşı tarafa dikkatlerini vererek dinlemeye teşvik etmesi de farklı iletişimsel yardımları oluşturmaktadır. Ailenin çocuğa iletişim sorunlarına yönelik yardımlarında elde edilen farklı bir görüşe göre A14 kodlu anne,

çocuğunun karşısındaki kişilerle iletişim sorunu yaşadığında zorlanmaması için ona mazeret uydurmayı öğreterek iletişimsel yardımda bulunduğundan bahsetmiştir.

İletişim sorunlarını çözümlenmede iletişim sorunu yaşanmadan önce annelerin aldıkları tedbirler, bir diğer alt tema olarak araştırmada yer almıştır. Beş katılımcı çocuğu iletişim sorunu yaşamadan önce herhangi bir önlem almadığını belirtmiştir. Bir katılımcı da çocuğunun tepkilerini kestiremediğinden yeni bir ortama girmeden önce tedbir olarak ne yapabileceğini bilmediğini belirtmiştir.

İletişim sorunları öncesinde tedbir alan ebeveynlerin görüşlerine bakıldığında, annenin karşısındaki kişilere işitme kayıplı çocuğunun engel durumunu ve cihaz kullandığını belirtmesi, çocuğunun iletişim sorunlarında kendini ifade edemeyeceğini ve kendini koruyamayacağını düşündüğünden sürekli peşinde gezmesi koruyucu ebeveynlerin davranış modellerine birer örnektir. Bu bağlamda devlet kurumları, özel kuruluşlar ve STK'lar aracılığıyla tüm toplumda işitme kaybı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve işitme kayıplıların sosyopsikolojik durumlarıyla ilgili bilinçlendirme çalışmaları artırılmalıdır.

Ebeveynlerin aldıkları yukarıdaki tedbirlerden başka, iletişim sorunu yaşanmadan önce ebeveynin, çocuğu güzel iletişim kurması yönünde tembihlemesi, çocuğunun daha önceki olumsuz iletişim deneyimlerinden dolayı farklı bir ortama gitmeden önce iyi iletişim kurması için çocuğuna ödül vaat etmesi ise çocuğu iletişim sorunu yaşamaması için yapılan ön koşullandırmaları göstermektedir.

Annelerin işitme kayıplı çocuğunu karşısındaki kişilere yaklaştırmaya çalışmaları, ebeveynlerin çocuklarına farklı iletişim fırsatları yaratıp, onları iletişime teşvik etmeleri; çocuklarının farklı ortamlara girmesi ve adapte olması için ebeveynlerin çabalaması, çocuğu farklı bir ortama girmeden önce, ortamın güvenilir olduğunu hissettirmek için mutlu görünmeye çalışmaları, medikal anlamda cihaz ayarlarını, doktor kontrollerini ve rutin işitme testlerini yaptırmaları, çocuğun eğitime düzenli olarak katılmasını sağlamaları ve hatta çocuğunun sınıf öğretmeninden farklı sınıflardaki çocuklarla kendi çocuğunun bir araya gelmesi için talepte bulunmaları ise ebeveyn tutumlarından pedagojik anlamda çocuğa olumlu etkileri olabilecek iletişim sorunu öncesi alınan tedbirlerdir.

İletişim sorunlarına yönelik uygulamalar temasındaki son alt tema ise iletişim sorunu sonrasında tedbirlerdir. Bu alt temada en çok yinelenen görüş, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin, çocuğu iletişim sorunu yaşadıkdan sonra, yaşadığı iletişim sorunu üzerine konuşma, onu uyarma veya tembihlemesi şeklinde tedbir almasıdır. Benzer

şekilde ebeveynlerin aynı sorunların yaşanmaması için çocuklarına iletişimini düzgün kurmazsa karşısındaki kişilerin tekrar onunla iletişime geçmeyeceğini veya farklı sosyal ortamlara çocuklarını götürmeyeceklerini söyleyerek şart koşmaları da iletişim sorunları yaşandıktan sonra ebeveynlerin aldığı tedbirlerdendir.

İletişim sorunları sonrası alınan tedbirlerde çocuk üzerinden değil de karşıdaki kişilere yönelik olarak alınan bir tedbir de annenin, çocuğu iletişim sorunu yaşarken çözüm bulamazsa en son karşıdaki kişiye çocuğun onu anlamadığına yönelik uyarıda bulunmasıdır. Başka bir annenin, çocuğu iletişim sorunu yaşadığında, tedbir olarak çocuğunu sorun yaşadığı kişilerden uzaklaşıp farklı kişilerle iletişim kurmaya teşvik etmesi de karşıdaki kişilere yönelik olarak alınan bir tedbirdir. Bundan başka, farklı bir anne de çocuğunun iletişim sorunlarında hakkını savunma konusunda yetersiz olduğunu düşündüğü için tedbir olarak özel eğitim sınıfına çocuğunu kaydettirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna örnek olabilecek iletişim sorunları sonrası alınan iki farklı ebeveynin almış olduğu tedbir ise şunlardır: Annenin, iletişim sorunlarında pasif olduğunu düşünüp sonrasında çocuğunu korumaya alması ve çocuğu iletişim sorunu yaşadığından dolayı onu ve kendini dış ortamdan bir süre uzaklaştırmaktır. Alan yazına bakıldığında Erkan, Güçray ve Çam'ın yaptıkları bir çalışmada (2002, s. 72-73) lise ikinci sınıfa devam eden gençlerden koruyucu ebeveyn tutumuna maruz kalan ergenlerin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Ölçekleri'nden yüksek puan aldıkları, destekleyen ebeveyn tutumuna sahip gençlerin ise bu tür ölçeklerden düşük puan aldıkları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre bu araştırmada da koruyucu ebeveyn tutumu sergileyen ailelerin işitme kayıplı çocuklarında ileriki yaşlarda toplumdan kaçma eğiliminin varlığına rastlanabileceği öngörülebilir.

Destekleyen anne-baba tutumlarına örnek olabilecek iletişim sorunu sonrası alınan farklı annelerin tedbirleri ise şunlardır: Çocuğunun konuşma anlaşılabilirliğinin düşmesinden dolayı yaşadığı iletişim sorunlarında *“Başarabilirsin, sen yapabilirsin...”* (A9 kodlu anne 2207/6013 s. 80) diyerek sözcükleri yuvarlamadan söylemesi için çocuğunu cesaretlendirmesi, çocuğu iletişim sorunu yaşadığında çocuğunun rehabilitasyon aldığı kurumda kulaklarını kontrol ettirerek gerekli medikal tedbirleri almasıdır.

4.1.5. Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler

Bu araştırmada ulaşılan beşinci tema; diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik önerilerdir. Bu temada işitme kayıplı çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlara karşı ailelerin, diğer ailelere sundukları öneriler açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler teması altında dört alt temaya ulaşılmıştır: Tıbbi (medikal) öneriler, eğitimsel öneriler, sosyal iletişim önerileri ve duygu yönetimi konusunda öneriler.

Tıbbi (medikal) önerilere bakıldığında çocukların işitme kaybının erken tanılanması için ebeveynler tarafından gerekli önlemlerin alınması ve ebeveynlerin gerekli testlerin yapılmasını sağlamaları, koklear implant ameliyatının yapılması, koklear implant öncesinde veya işitme kaybının hafif olduğu durumlarda ailelerin çocuklarına işitme cihazı taktırmaları ve son olarak işitme kayıplı çocukları için ailelerin işitme sağlığı ile ilgili gerekli kontrollerini yaptırmaları diğer ailelere katılımcılar tarafından önerilmiştir. Konuyla ilgili daha önceki araştırmalara bakıldığında, işitme kayıplı çocukların normal işiten arkadaşları gibi sosyal bir gelişim göstermesi; sözel iletişiminin güçlenmesi ve böylece işiten toplumdan dışlanmaması amacıyla, ebeveynlerin işitmeye yardımcı teknolojilerden koklear implant uygulamasını tercih ettikleri görölmektedir (Allegretti, 2003, s. 616-618; Archbold vd., 2008, s. 196-203; Cankuvvet, Doğan ve Gürgür, 2015, s. 62-63; Fiztpatrick vd., 2008, s. 40-46; Kluwin ve Stewart, 2000, s. 27-30; Li vd., 2004, s. 1031-1036; Peñaranda vd., 2011, s. 149-154; Zaidman-Zait ve Most, 2003, s. 137-145). Bu doğrultuda, mevcut araştırmada ailelerin koklear implant uygulamasını önermeleri, önceki araştırmalara katılan katılımcıların beklentileriyle uyumaktadır.

Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik eğitimsel öneriler oldukça çeşitlilik göstermektedir. İşitme kayıplı çocuğu olan annelerce en çok yinelenen öneri, işitme kayıplı çocuklara yapılacak tüm eğitimlerin önemli olduğu ve eğitimde asla geç kalınmaması gerektiğidir. Bunun yanında işitme kayıplı çocukların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de eğitim alması ve kaynaştırma öğrencisi olarak normal işiten akranlarıyla iletişimde olabilecekleri anaokullarına çocukların gönderilmesi de annelerin sıklıkla dile getirdikleri önerilerdendir. Erbay'ın bir çalışmasında (2008, s. 87-90) önceden okul öncesi kurumda eğitim almış ve almamış ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceriler anlamında kıyaslandığı bir çalışmada, okul öncesi eğitimi alan çocukların, almayanlara oranla akranlarıyla daha iyi iletişim kurdukları ve daha

yüksek oranda sosyal becerilere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda işitme kayıplı çocuğu olan annelerin, diğer ailelere çocuklarını okul öncesi kurumlarda eğitim almalarını sağlamaları yönündeki önerilerinin işitme kayıplı çocukların sosyal ve iletişimsel becerilerine büyük katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Bunun dışında annelerin kurum veya okul bazında belirtilen önerilerinin devamında, okul veya özel eğitim/rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin söyledikleri uygulamaların ebeveynlerce gerçekleştirilmesi ve ayrıca ebeveynlerin evde her olayı konuşma fırsatına çevirmeleri, diğer anneler tarafından önerilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde çocukları işaret dili kullanan anneler olsa bile yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öneride bulunan annelerin hepsi işaret kullanılması yerine dudak okumanın önlenip işitme kayıplı çocukların ebeveynlerce konuşmaya teşvik edilmelerini ve çocuğa dinlemenin öğretilip, aile içinde dinleme kurallarının oturtulmasını önermişlerdir. Benzer bağlamda aile içinde yapılabilecek eğitsel etkinlikler bağlamında A11 kodlu anne gece karanlıkta ve cihazsız olarak çocuğuna sözcükler tekrar ettirmenin çocuğun iletişimine faydalı olduğundan diğer işitme kayıplı çocuğu olan ailelere tavsiye ettiğini belirtmiştir. ÇİSBA’da ise yine çoğu ebeveyn sözel iletişimi tavsiye etse de, 3 ebeveynin ailelere, işitme kayıplı çocuklarıyla daha rahat bir şekilde iletişim kurabilmek için çocuklarıyla işaret dili ile anlaşmaları ve işaret dili kursuna gitmelerini önermeleri dikkat çekici tezatlıkta bir bulgudur. “İşitme engelli çocuğu olan ailelere, çocuklarının iletişim sorunlarını çözme konusunda ne gibi önerileriniz olur?” sorusuna verilen bu yanıt konuya örnektir: *“Ailelerin de işaret dili kursuna gidip öğrenmeleri, aynı dili konuşuyor olabilmeleri. Bol vakit geçirip işaret dili ile konuşmaları...”* (313-315/401 s.12 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları). Alan yazına bakıldığında Meadow’un (2005, s. 321-329) 4 yaşındaki normal işiten ancak dil yetersizliği olan çocuklarla ilgili yaptığı bir araştırmada aileleri tarafından erken dönemde işaretlerle iletişim kurması sağlanan dil yetersizliği olan çocukların entelektüel, sosyal ve iletişimsel anlamda dil yetersizliğine yönelik ilerleme kaydettiklerini belirlemiştir. Buna göre eğer, işitme kayıplı çocuk için iletişim türü olarak işaret dili tercih edilecekse, ebeveynlerin de işaret dili bilip, ev ortamında çocuklarıyla işaret diliyle iletişim kurmaları, çocukların hem iletişimsel anlamda bocalama yaşamamalarını, hem de sosyal beceriler ve iletişim becerileri anlamında gelişmelerini sağlayabilir.

A14 kodlu anne ise çocuğa evde yapılabilecek eğitim uygulamalarından bahsetmiştir. İlk önerisi çocuğun hafızasını geliştirme çalışması yapmaktır. Aynı

katılımcının ikinci önerisi ise; seçenek sunarak çocuğun sözcük dağarcığının ve kavramların geliştirilmesi, bunun da sonucunda çocuğun soru sorma şeklini geliştirmektir. A22 kodlu anne ise, çocuğuna sözcükleri öğretmek için ezberletme yolunu diğer ailelere önermiştir. Dromi ve Zaidman-Zait'in (2011, s. 108-116) yaptıkları bir araştırmada konuşmanın başlangıcındaki çocuklara ailelerinin uyguladıkları dili güçlendirici çalışmalardan en çok kitap okumanın sözcük dağarcığını ve iletişimsel davranışları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, işitme kayıplı çocuklar için de ailelerinin kitap okuma etkinliğini sıklıkla yapmaları sözcük dağarcığının gelişimine ve iletişim becerilerine faydalı olabilir. Bahsedilen eğitim uygulamaları dışında A12 kodlu anne ise konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak, çocuklarının iletişimini geliştirmeye yönelik olarak ailelerin eğitim almalarını önermiştir. Kargin'ın (2002, s. 58-59) 0-4 yaş arası 12 işitme kayıplı çocuk ve onların ebeveynleriyle yaptığı bir çalışmada, ebeveynlere 'Bireyselleştirilmiş Aile Eğitimi Programı' uygulanması sonrası işitme kayıplı çocuklarının sözel iletişimlerinde ilerleme kaydedildiği bildirilmiştir. Buna göre, A12 kodlu annenin bu önerisinin uygulanması, işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinde iyileştirici etki gösterecektir. Bu da işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarının önlenmesinde veya giderilmesinde önemli bir adım olabilir.

Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler konusundaki diğer öneriler grubu, sosyal iletişim önerileridir. Bu temada en çok görüş bildirilen alt tema, sosyal iletişim önerileri olmuştur. Araştırmanın katılımcılarının çoğu, diğer ebeveynlere işitme kayıplı çocuklarının sosyalleşebilmesi için bu çocuklara ilgili, sevecen, duyarlı ve anlayışlı davranılmasını; işitme kayıplı çocuğa her zaman destek olunmasını önermişlerdir. Freeman ve diğerleri (1975, s. 400-403) tarafından yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, işitme kaybı olan çocuklar ve aileleri ile normal işiten çocuklar ve aileleri arasındaki iletişimin psikososyal bakımdan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda işitme kayıplı çocukların aileleriyle yaşadıkları iletişimsel eksikliklerin çocuklarda ve ebeveynlerinde iletişim kurarken gerginlik, çabuk sinirlenme; iletişimsel çabada azalma gibi psikososyal sorunlara yol açtığı bulunmuştur. Buna göre, işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin, çocuklarına karşı sevecen ve anlayışlı davranmalarının önerilmesi, doğru bir yaklaşımdır. Bunun yanında işitme kayıplı çocukların topluma kazandırılması için mümkün olduğunca farklı sosyal ortamlara götürülmesi; özellikle çocukların kendilerini rahat, huzurlu, mutlu hissedecekleri ortamlara götürülmesinin önerilmesi, farklı sosyal ortamlarda yaşanan iletişim sorunlarını önlemede bir alt yapı oluşturacaktır.

Sosyal iletişim önerileri bağlamında diğer işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlere yapılan önerilerden korumacı aile tutumuna dayanan üç öneri sunulmuştur: Karşıdaki kişilerle çocuğu iletişim sorunu yaşamamasın diye çocuğunun işitme kaybından veya cihaz kullanımından karşıdaki insanlara bahsedilmesi, işitme kayıplı çocuğun iletişim sorunu yaşamaması için çocuğunun yerine karşıdaki kişilerle ebeveynlerin konuşmaları ve işitme kayıplı çocuğunun engel durumundan dolayı istenmediği ortamlardan, çocuğunun iyiliği için onu geri çekmelerinin salık verilmesidir. Koruyucu ebeveyn tutumunun gözleendiği bu önerilerin, işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinde gerilemeye yol açacağı, onların kendilerini toplumdan soyutlayıp iletişime kapatmalarına kadar ilerleyen iletişim sorunlarına yol açabileceği aşıkardır.

Bu öneriler dışında destekleyen ebeveyn tutumlarına örnek gösterilebilecek öneriler de diğer aileler için iletilmiştir. Özellikle tüm aileyi ilgilendiren ve iletişim sorunlarına karşı aile içinde alınabilecek önlemler bakımından sunulan öneriler şunlardır: Ebeveynler olarak çocuklara iletişim konusunda örnek olunması, anne ve babanın aile içindeki iletişimine dikkat etmeleri ve bunun yanında çocuklarıyla iletişim sorunları yaşadıklarında sorunlarını konuşarak halletmeleri, işitme kayıplı çocukların farklı sosyal ortamlarda aile bireyleri veya başkalarıyla iletişim sorunu yaşamaması için bazı sosyal kuralların çocuğa benimsetilmesi, işitme kayıplı çocukların ailesiyle işbirliği yapıp evdeki tüm işlere katılmaları ve çocuklarının iletişim sorunlarını çözümlmek için çocuklara akrabalarını tanıtmalarıdır. Ayrıca işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin, üçüncü şahısların çocuğuyla ilgili söylemlerine kulak asmamaları ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerinin önerilmesi de sıklıkla araştırmanın katılımcıları tarafından dile getirilmiştir.

Sosyal iletişim önerilerinde yine destekleyici anne-baba tutumlarını içeren ancak çocuğu daha aktif kılan öneriler ise şunlar olmuştur: Çocuğunun farklı sosyal ortamlarda kurmaya çalıştığı iletişime müdahale etmeyip çocuklarını mücadele etmeye sevk edilmesi, işitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunlarını, onları akranlarıyla bir araya getirip oyunla çözmelerini sağlanması, çocuklarının karşıdaki kişileri iyi dinlemesini sağlamak için onlara uyarı yapılması ve işitme kayıplı çocuğun bulunduğu her sosyal ortamda iletişime dair ona bir şeyler öğretilmesi; akademik söylemle fırsat eğitimi yapılmasıdır.

Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik olarak duygu yönetimi konusunda önerilere bakıldığında az sayıda ancak işlevsel öneriler sunulduğu görülmektedir. Bu

öneriler, işitme kayıplı çocukları iletişim sorunları yaşadığında, ebeveynlerin sinirlenmemeleri; çocuklarına fiziksel veya psikolojik şiddet uygulamamaları, iletişim sorunları yaşadığında öfkelenen işitme kayıplı çocuğun, alttan alınıp onun dediklerinin yapılması, çocuğunun iletişimdeki kötü davranışlarının mazur görülüp bu hareketlerin geçmesinin zamana bırakılması, ebeveynlerin iletişim sorunlarına karşı sabırlı olmaları ve çocuklarıyla iletişim kurmak için çabalamaları ve işitme kayıplı çocukların duygusal anlamda çok hassas olmaları nedeniyle, yaşanan iletişim sorunlarında gösterilen tavırda dikkatli olunmasıdır.

Bu araştırmada işitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunlarının çözülmesinde veya önlenmesinde diğer ailelere çözüm önerileri sunan anneler kadar, çocuğunun yaşadığı iletişim sorunları konusunda yetersiz kaldığını düşünen ve bu anlamda aile eğitimine ihtiyaç duyduğunu belirten ebeveynlerin sayısı da azımsanmayacak ölçüde fazladır. Örneğin; bir annenin “*Yani bilmiyorum. Biz kendi iletişimimizi zor çözmeye başladık. Yani ailelere ben ne diyeyim yani...*” (2450-2451/6013 s. 89) söylemi ve başka bir annenin, işitme kayıplı çocuğunun iletişim sorunlarında gösterdiği davranış problemlerine çözüm bulamaması konusunda sarfettiği “*... Rahatsız olduğum konu bu. Ben, ben de başka bir yerden destek almayı isterim ama bu konuda...*” (1251-1252/6013 s. 45) sözleri işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarının çözümü ve önlenmesine yönelik aile eğitimine olan ihtiyacı somutlaştırmaktadır. Konuyla ilgili olarak işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin gereksinimlerine yönelik yapılan alan yazındaki diğer çalışmalar da büyük ölçüde ebeveynlerin bilgi eksikliğine yönelik önlemler alınmadığını ve bu ihtiyacın karşılanmamasından dolayı işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin sosyal ve duygusal sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Akçamete ve Kargın, 1996, s. 7-24; Kargın vd, 2003, s. 55-76; İcöz, 2016, s. 110-111). Bu ifadeler dışında, bilgi eksikliği için yalnızca işitme kayıplı çocuğu olan ailelere değil, işitme kayıplı çocukların devam ettikleri okuldaki öğretmen ve öğrencilere, hatta tüm topluma işitme kaybı ve işitmeye yardımcı cihazların tanıtımının yapılmasının önemini, ÇİSBA’dan elde edilen şu görüşte bulmak mümkündür: “*Biz bilgilendiriliyoruz. Ama diğer insanlar çok fazla şey bilmiyorlar. Onlar da bilgilendirilmeli. Çocuklarımızın okuduğu okullarda çocuklara bilgi verilmeli. Onların neler yaşadığını öğrenmeliler. Eğitimleri sürekli olsa, daha kolay iletişim kurabilirler.*” (343-345/401 s.13 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları)

İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin, çocuklarının iletişim sorunlarını çözmeye yönelik olarak aile eğitimi ihtiyaçlarının yanı sıra psikolojik desteğe de gereksinimleri

vardır. Bu düşüncenin ilk sebebi olarak, işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin, çocuklarının kaybına yönelik yaşadıkları kabullenme süreci ve diğer işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin iletişim sorunlarında neler yaptıklarını merak etmeleri gösterilebilir. Bu anlamda çocuklarının iletişim sorunlarını çözümlenmede ve diğer problemlerde işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin bir araya gelip sorunlarını paylaşıp çözüm önerilerini tartışabilecekleri bir grup terapisi ortamı, ebeveynler için faydalı olacaktır. Psikolojik destek alınmasının gerekliliğine dair ikinci sebep ise toplumun yetersizliği olan kişilere karşı bakış açısı ve işitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunu yaşaması nedeniyle işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynler ve çocuklarının, üzüntü ve endişe duymalarıdır. İşitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlerin ve işitme kayıplı çocukların psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğunu bir annenin çocuğuyla halka açık bir alanda beklerken yaşadıkları şu anıdan anlamak mümkündür:

“...Bir kere durakta bekliyorduk... Aaa, dedi kadın. ‘Niye bunun cihazları var? Kulaklarında ne var onun? Duymuyor mu o?’ dedi şimdi böyle kadın... O şekilde yaklaşılmaz yani... Üzüldüm yani, evet. Ondan sonra o kadar sinirlendi ki, hiç [Çocuğunun adını söylüyor]’u öyle sinirli görmedim. ‘Duyuyorum ben’ diyor kadına. Böyle bir şey yapıyor, kafa tutar gibi.” (3552-3559/6013 s. 129).

Yine bir annenin çocuğuyla toplu taşıma araçlarında işitme engelinden dolayı yaşadığı dışlanmayı ve bu nedenle işitme kayıplı çocuğunun diğer insanlarla iletişim kurmasını istemediğini açıklayan şu sözleri; böylesine yoğun ve çelişkili duyguları yaşayan ebeveynler ve çocukları için psikolojik desteğin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir:

“...Hoca hanım, işte böyle. Bir minibüse binmek bile bana ölüm. İnsanların olduğu her yerde oğlum dediğini anlamadılar mı sinirleniyor. Sinirlendi mi bağırmaya başlıyor. Ondan sonrası rezillik işte. O yüzden ben çocuğumu insan içine çıkarmak istemiyorum. Hep doğal yerlere götürüyorum çocuğumu. Ormana pikniğe, denize yüzmeye, dağa tırmanmaya... Neresi olursa, yeter ki insan olmasın orda. İnsanlar anlayışsız. Kendilerini bir benim yerime koysunlar bakalım. Bana kalsa, insanların içine hiç çıkarmam. İnsanlar öyle kötü ki onlarla iletişim kurmasa da olur. Gerek yok yani. Ama düşününce ömür boyu yanında olabilecek miyim?.. Gene başkalarının eline mahkum kalacak. Şimdiden anlaşmayı bilmesi lazım. Yoksa hiç gerek yok başkalarıyla iletişim kurmasına.” (246-254/644 s. 8-9 Araştırmacı Günlüğü)

Diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler temasına genel olarak bakıldığında ÇİSBA’da cevap olarak sunulan iki annenin ifadesi tüm olumlu ve işlevsel önerileri özetleyecek şekildedir.

“Çocuklarımızı mutlaka iletişime açık hale getirmeliyiz. Ne kadar farklı kişi ve ne kadar farklı ortamda bulunursa onlar için o kadar iyi olur. Türkçede bolca kullanılan deyimler, atasözleri vb. gibi dil zenginliği konusunda çocuklarımıza basit ve anlaşılır etkinlikler hazırlayarak onları donanımlı hale getirebiliriz.” (301-304/401 s. 12 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları) ifadesi, işitme kayıplı çocukların yalnızca iletişimlerine yönelik doğru bir öneriyken, başka bir katılımcının ifade ettiği;

“Önceden tespit konusunda dikkat etmeleri en önemli başlangıç. Çünkü ne kadar erken müdahale edilirse daha çabuk ve daha güzel sonuçlar alınıyor. Ona kaliteli zaman ayırmak da ikinci önemli husus. Çünkü çocuğunuz her şeyden daha önemlidir. Öğretmenlerin tavsiyelerine kulak verip uygulamak, ailenin destek vermesi çok önemli bir katkıdır. Kısacası aile bu süreçte fedakar olmak zorundadır. Her şeyi kabullenip elinden geleni yapmak en önemli görevinizdir.” (281-285/401 s. 11 ÇİSBA Açık Uçlu Soru Cevapları) önerisi daha genel kapsamlı çözümsel bir yaklaşımdır.

4.2. Sonuç

Bu çalışmayı alan yazında farklı kılan en büyük özelliği, nitel verilerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerle, nicel verilerin ise araştırmanın amaçlarına hizmet edecek şekilde alan yazına, uzman görüşlerine ve ebeveynlere başvurularak geliştirilen bir anketle elde edilip ayrı ayrı analiz edildikten sonra bulgular ve yorumlar bölümlerinde sonuçların birleştirilmiş olmasıdır. Bunun yanında konuyla ilgili önceki çalışmalara bakıldığında işitme kayıplı çocuğu okul öncesi ve ilkokula devam eden annelerin bakış açısından çocuklarının iletişim sorunlarının ve annelerin bu iletişim sorunlarına getirdikleri çözüm stratejilerinin bu araştırma kadar ayrıntılı ve açık şekilde incelenmediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırma, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından, çocuklarının iletişim durumlarını tüm boyutlarıyla (aileyle ve başkalarıyla olan iletişim etkinlikleri, sosyal mekan ve iletişim kurulan kişiler, sosyal iletişim süreci, iletişim sürecinde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına yönelik uygulamalar ve diğer ailelere iletişim sorunlarına yönelik öneriler) ortaya koyacak şekilde tasarlanan özgün bir çalışmadır.

Çalışmada karma yöntem tercih edilmesi ve nitel ile nicel verilerin iç yorumunun yapılabilmesi sonucunda yarı-yapılandırılmış görüşmelerle anketlerin sonuçlarının büyük benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu da verilerin nitel veya nicel olsun, birbirinin sağlamasını yaptığı; veri güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ve Bursa ilindeki anketlerin uygulanmasını sağlayan araştırmacı ile diğer illerdeki anketlerin uygulanmasını sağlayan kişilerin deneyimli öğretmenler olması da verilerin güvenilirliğini artıran önemli bir faktördür. Bunun dışında çarpıcı bir sonuç olarak yarı-yapılandırılmış görüşmelerde farklı şehirler arasında yaşanan iletişim sorunlarının niteliği açısından büyük farklılıklar olmasıdır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı üç şehir olan Eskişehir, Bursa ve Antalya illeri, işitme kayıplı çocukların iletişim sorunları açısından kıyaslandığında annelerinin bakış açısından en çok Antalya ilindeki işitme kayıplı çocukların iletişim sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Ebeveyn beyanlarına bakılarak, işitme kaybının geç teşhisi, beraberinde geç kalınmış cihazlandırma, daha da ötesi işitme kayıplı çocuklara sunulan iletişimsel eğitimde yerleşmiş bir düzenin olmaması ve hem işitme kayıplı çocuk, hem de ailesi için sağlanan eğitimin yetersizliğinin bu farklılığın sebepleri olduğu söylenebilir.

Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını çözümlenmede, hatta iletişim sorunları oluşmadan onları önlemede temel ve en büyük görevin ebeveynlere düştüğü unutulmamalıdır. Ancak ebeveynlerin çabaları, toplumdaki diğer insanların işitme kaybı ve işitme kayıplılara dair yeterince bilinçli olmamaları nedeniyle iletişim sorunlarının çözümlenmesinde yetersiz kalmaktadır. Hatta bu bilinçsizlik ve yetersizliği olan kişilere karşı önyargılı tutum, işitme kayıplı çocukları ve ebeveynlerini iletişimsel anlamda toplumdan soğutmakta ve kendilerini toplumdan çekmek zorunda hissetmelerine yol açmaktadır. Bunun dışında çocuğunun iletişimsel anlamda sözel iletişimi tercih edip işiten toplumun bir üyesi olmasını ve toplumla normal işiten bireylerde olduğu gibi kaynaşmasını isteyen ebeveynlerin sayısı da oldukça fazladır. Az da olsa işitme kayıplı çocuğu, işitme engelliler okulunda işaret dilini öğrendiği ve bu şekilde rahat iletişim kurabildiği için onların ailelerinin işaret dilini öğrenmesini tavsiye eden ebeveynler de vardır.

İletişim sorunlarına yönelik ebeveynlerin geliştirdikleri çözüm seçenekleri ise, çoğu olumlu uygulamaları içerse de yanlış ve çocuğun psikososyal gelişimini zedeleyebilecek yaklaşımların da varlığı bu araştırmayla tespit edilmiştir. Bunun dışında araştırma sürecinde ve sonrasında katılımcılardan alınan geri bildirimlerde, bu

araştırmayla işitme kayıplı çocuklarının iletişim sorunlarına yönelik olarak ebeveynlerde bir farkındalık oluşturulduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin haricinde işitme kayıplı çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarının giderilmesindeki en büyük destekçiler, çocukların sosyal çevrelerinde en çok gördükleri yetişkinlerden öğretmenleri olacaktır. Bu anlamda yalnızca ebeveynlere değil, öğretmenlere yönelik olarak da işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarına yönelik olarak ne tür çözümsel yaklaşımlar geliştirebileceklerini açıklayan öğretmen eğitim programları düzenlenmesi iletişim sorunlarına bütüncül bir önlem alınabilmesi ve bu iletişim sorunlarını gidermede sürecin devamlılığının sağlanması adına oldukça önemlidir.

4.3. Sınırlılıklar

- Bu çalışmadaki nitel veri toplama tekniği olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme yüzyüze gerçekleştirilmiş, nicel veri toplama aracı ise katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Bu uygulama biçiminin de iki teknikten elde edilen bulgularda zaman zaman farklılığa yol açtığı düşünülmektedir.
- Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çoğu ebeveynlerin isteği doğrultusunda evlerine gidilerek gerçekleştirildiğinden, araştırma sürecinde az da olsa ev ortamındaki diğer aile üyelerinin gürültüsü, telefon-kapı zili çalması gibi istenmeyen durumlarla karşılaşmıştır.
- İşitme kayıplı çocuklara ve dolayısıyla ebeveynlerine ulaşım, ancak okul zamanlarında olduğundan süre kısıtlaması yaşanmıştır.

4.4. Öneriler

4.4.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- İleride yapılacak araştırmalarda, işitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarını irdeleme açısından yalnızca ebeveynlerin görüşleri değil, öğretmenlerinin ve ev ile okul dışı ortamlarda sıklıkla görüştüğü kişilerin görüşleri de alınabilir. Bunun yanında işitme kayıplı çocuklarla birebir yapılacak çalışmalarla kendi ifadeleriyle toplumda iletişim kurarken yaşadıkları sorunlar incelenebilir.
- Daha büyük bir araştırma grubu ve daha büyük bir örnekleme bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde işitme kayıplı çocukların iletişim sorunları ile normal

işiten çocukların iletişim sorunlarının ve ebeveynlerinin bu sorunlara getirdikleri çözüm seçeneklerinin kıyaslandığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

- Boylamsal çalışmalarla işitme kayıplı çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarının ileriki yıllarda da devam edip etmediği; devam ediyorsa bu durumun işitme kayıplı çocuk ve çevresi açısından etkileri incelenebilir.

4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- İşitme kayıplı çocuğu olan aileler için çocuklarının iletişim sorunlarını önlemeye veya en aza indirmeye yönelik olarak uzmanlar ve eğitimciler tarafından aile eğitimi programı hazırlanması önerilebilir.
- İşitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle çalışan psikologlara, bu çocukların iletişim sorunlarını çözme konusunda aile terapileri ve diğer işitme kayıplı çocuk ebeveynleriyle grup terapileri yapmaları önerilebilir.
- Uzman ve eğitimcilere işitme kayıplı çocuğu olan ailelere dil öncesi dönemden başlayarak, çocuklarının engelleriyle birlikte sosyal hayata adaptasyon sürecini aşmaları yönünden iletişimini geliştirmenin önemini aktarmaları önerilebilir.
- İşitme kayıplı çocuğu olan ailelere, çocuklarının farklı sosyal mekanlar ve kişiler ile bir araya getirilip çocuğunun farklı iletişim bağlamlarını keşfetmeleri için fırsat yaratmaları önerilebilir.
- Sosyal mekanların ev ve okulla sınırlı olmaması gerektiği için öğretmen ve velilere ev ve okul ortamı haricinde işitme kayıplı çocuklar için mümkün olduğunca çeşitli iletişim ortamları ve farklı insanlar görmeleri adına farklı temalarda geziler düzenlemeleri önerilebilir.
- İşitme kayıplı çocukların iletişim sorunlarının ve toplumsal kabulde yaşadıkları sıkıntıların toplumun tüm kesimlerine duyurulması amacıyla devlet kuruluşları, özel kuruluşlar ve STK'lara konuyla ilgili olarak toplumu bilinçlendirme çalışmaları yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, R. B. and Rodman, G. (2003). *Understanding human communication* (Eighth edition). New York: Oxford University Press.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), s. 7-24.
- Allegretti, C. M. (2003). The effects of a cochlear implant on the family of a hearing impaired child. *Pediatric Nursing*, 28(6), 614-620.
- Archbold, S., Sach, T., O'Neill, C., Lutman, M., Gregory, S. (2008). Deciding to have a cochlear implant and subsequent after-care: Parental perspectives. *Deafness and Education International*, 8(4), 190-206.
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K.H., Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*. Vol 77, No: 4 pp.489-504.
- Antia, S. D. and Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity-based interventions. *Volta Review*, 98(4), 157-180.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından anelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 30, 2013, ss. 41-53.
- Aran, O. ve Akarun, L. İşaret dili işleme ve etkileşimli işaret dili eğitim araçları (Sign language processing and interactive tools for sign language education. DOI: 10.1109/SIU.2007.4298840
- Arlinger, S. (2003). Negative consequences of uncorrected hearing loss-a review. *International Journal of Audiology*, 42 (2), 2817-2820.
- Ateşoğlu, İ. ve Türkkahraman, M. (2009). Çocukların tüketici olarak sosyalleşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 215-228.

- Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 54-89. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m
- Babaroglu, A. (2016). Aggression behaviors in children with and without hearing impairment. *International Journal of Psychological Studies*, 8(2), 14-27
- Bahçivancıoğlu-Yazıcı, A. ve Akçin, N. (2014). Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Çocuklarının Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 335-356.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2006). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Baykan, Z., Kondolot, M. ve Baykan, A. (2016). Sağlıklı bebeklerde yaşamın ilk dört ayında ağlama davranışı, ailelerin ağlamaya yaklaşımları ve bebeklerini sarsma durumları. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 11(3), 159-164.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J., Ivy, D. K., Watson, S. (2005). *Communication: principles for a lifetime*. (Canadian edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Bergeson, T. R., Miller, R. J., and McCune, K. (2006). Mothers' speech to hearing-impaired infants and children with cochlear implants. *Infancy*, 10(3), 221-240.
- Bergeson, T. R. and McCune, K. (2004). Mothers speech to hearing-impaired infants with cochlear implants: Some preliminary findings. *Research on Spoken Language Processing*, 26, 235-244.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S. A., Hester, P., Browning, E., Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 339-346.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner U. (1999). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005) Bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.) *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. (2006) The bioecological model of human development. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.) and R. M. Lerner (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed. pp.793-828) New York: John Wiley.
- Burcu, E. (2015). Türkiye’de yeni bir alan: ‘engellilik sosyolojisi’ ve gelişimi. *Sosyoloji Konferansları*, (52), 319-341.
- Burcu, E. (2017) Türkiye’de engelli bireylerin dezavantajlı konumlarına engellilik sosyolojisinin eleştirel tavrıyla bakmak. *Toplum ve Demokrasi*, 11 (24), Temmuz-Aralık, s. 107-125.
- Cankuvvet, N., Doğan, M. ve Gürgür, H. (2015). Koklear implant uygulamalarında ebeveyn beklentilerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 54-73. [Online]: <http://www.enadonline.com> doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s3m
- Cansever, Z., Taşar, M. A., Şahin, F., Çamurdan, A. D., Beyazoglu, U. (2012). Ailelerin sarsılmış bebek sendromu konusundaki bilgi ve tutumları. *Gazi Medical Journal*, 23(2), 39-45.
- Cappelli, M. (1995). Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms. *Volta Review*, 97(3), 197-208.
- Clarke-Stewart, K. A. (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the society for research in child development*, 1-109.
- Cole, E.B. (1992). *Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2011, 541-545*.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research. *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Çakır, N. (2000). *Normal işiten bir Türk anne ve ilköğretim çağındaki işitme engelli çocuğunun yemek hazırlama ve yemek yeme etkinliği esnasındaki etkileşimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankırılı, A. ve Aydın, T. (2003) *Annelerin el kitabı: Benim sağlıklı bebeğim*. Zafer Yayınları: İstanbul.
- Çekirdek, B. (1997). *İki öğretmen ile okul öncesi dört işitme engelli öğrencinin sınıf ortamında kullandıkları iletişim amaçlarının betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Damen, S., Janssen, M. J., Ruijsenaars, W. A., Schuengel, C. (2015). Communication between children with deafness, blindness and deafblindness and their social partners: an intersubjective developmental perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 62(2), 215-243*.
- Dammeyer, J. (2009). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15(1), 50-58*.
- Dearing, K. F., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Relyea, N., Smithmyer, C. M., Flanagan, K. D. (2002). Children's self reports about anger regulation: direct and indirect links to social preference and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 48(3), 308-336*.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1995). Okul öncesi dönemde problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim, 42, 2-7*.
- Doğan, M. (2011). Çocuk ruh sağlığı. Y. Uzuner (ed.). *Ruh sağlığı-Çocuk ruh sağlığı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayını No:2200/1209.

- Dornan, D., Hickson, L., Murdoch, B., Houston, T., Constantinescu, G. (2010). Is auditory-verbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, 110(3), s. 361-387.
- Draganova, R., Eswaran, H., Murphy, P., Huotilainen, M., Lowery, C., Preissl, H. (2005). Sound frequency change detection in fetuses and newborns, a magnetoencephalographic study. *Neuroimage* 28(2), 354-361.
- Dreman, S. (2004). Perception of family structure, state, anger and parent child communication and adjustment of children divorced parents. *Journal of Divorce and Remarriage*, 41(1), 47-68.
- Dromi, E. and Zaidman-Zait, A. (2011). Interrelations between communicative behaviors at the outset of speech: parents as observers. *Journal of child language*, 38(1), 101-120.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und soziologie*. Düsseldorf: Schwann (französisches Original von 1907).
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erikson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Newyork: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erkan, Z., Güçray, S., ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Erting, C. J., Prezioso, C. and Hynes, M. G. (1990). The interactional context of deaf mother-infant communication. *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 97-106). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ertürk Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

- Easterbrooks, S. R. and Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Faber, A. and Mazlish, E. (2003). Çocuklarla iletişim. (Çev. İ. Van Den Born). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham I. D., Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17, 38-49.
- Freeman, R. D., Malkin, S. F. ve Hastings, J. O. (1975). Psychosocial problems of deaf children and their families: A comparative study. *American Annals of the Deaf*, 391-405.
- Fougeyrollas, P. and Beauregard, L. (2001). Disability: an interactive person-environment social creation. Albrecht, Seelman ve Bury (Ed.), *Handbook of disability studies* (s. 171- 194). California: Sage Publication, housand Oaks.
- Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1).
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348.
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1531, Eskişehir.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greenberg, M. T. and Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greene, J. C. and Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods practice. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 9, 91-110.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gregory, S. , Bishop J. and Sheldon L. (2004). Deaf young people and their families: Developing understanding. Press Syndicate of the University Cambridge, Cambridge CB2 1RP First published 1995.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 133-144.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ütopya Yayınları No 150. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- http-1: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> (Erişim Tarihi: 30/01/2018)
- http-2: [http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sağlıklı %20İletişim.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sağlıklı%20İletişim.pdf) (Erişim Tarihi: 30/01/2018)
- Huotilainen, M., Kujala, A., Hotakainen, M., Parkkonen, L., Taulu, S., Simola, J., Näätänen, R. (2005). Short-term memory functions of the human fetus recorded with magnetoencephalography. *Neuroreport*, 16(1), 81-84.
- İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A Research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaiser, A. P. and Grim, J. C. (2006). Teaching functional communication skills. In M. E. Snell, F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th edn.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.

- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 055-076.
- Kazan, E. (2016). *İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keating, E. and Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 115-135.
- Kemaloğlu, Y. K. ve Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).
- Kluwin, T. N. and Stewart, D. A. (2000). Cochlear implants for younger children: A preliminary description of the parental decision process and outcomes. *American Annals of the Deaf*, 145(1), 26-32.
- Knoll, M. And Patti, J. (2003). Social-emotional learning and academic achievement. Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.
- Kocasavaş, Y. (2007). Etkili iletişimin sözsüz adımı olan beden dili ve Türkçe eğitimindeki rolü. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 47-55.
- Kondaurova, M. V., Bergeson, T. R., Xu, H., Kitamura, C. (2015). Affective properties of mothers' speech to infants with hearing impairment and cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 590-600.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2015). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10). s. 63-78.
- Landis, J., Kesserling Ray, N. and Davis, K. (2006). İletişim becerileri. (Çev. Ö. Gelbal). Ankara: HYB Yayıncılık.

- Li, Y., Bain, L. and Steinberg, A. G. (2004). Parental decision-making in considering cochlear implant technology for a deaf child. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(8), 1027-1038.
- Lieberman, A. M., Hatrak, M. and Mayberry, R. I. (2014). Learning to look for language: Development of joint attention in young deaf children. *Language Learning and Development*, 10(1), 19-35.
- McDowell, D. J. and Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers. *Social development*, 9(4), 415-432.
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2. baskı). New York: Thomson Delmar Learning.
- Meadow, K. P. (2005). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 321-329.
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl, 14*, 79-92.
- Mitchell, R. E. and Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*. Vol:4 No:2 Winter 2004 Gallaudet University Press, 800 Florida Avenue, NE / Washington, DC 20002-3695
- Mohay, H. (2000). Language in sight: Mothers' strategies for making language visually accessible to deaf children. *The deaf child in the family and at school: Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*, 151-166.
- Moores, D. F. (2001). *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices*, 5th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Morgan, J. B. and Cole, L. (2001). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503.

- Most, T., Ingber, S. and Heled-Ariam, E. (2011). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Mouvet, K., Matthijs, L., Loots, G., Taverniers, M., Van Herreweghe, M. (2013). The language development of a deaf child with a cochlear implant. *Language Sciences*, 35, 59-79.
- Nunes, T., Pretzlik, U. and Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 3(3), 123-136.
- Nuriyeva, M. (2012). Sosyal koşullar ve bireylerin sosyalleşmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. Cilt 4, No 2, 2012 ISSN: 1309-8012 (Online) s. 323-332.
- O'Brien, U. M., Weissberg, P.R. and Shriver, P. T. (2003). *Educational leadership for academic, social and emotional learning*. Thousand Oaks: Corvin Pres, Inc.
- Onwuegbuzie, A. J. and Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 2, 397-430.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitimini kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 249-267.
- Özyürek, A. (1997). *İşiten bir anneyle birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki sözlü etkileşimlerinde konu değiştirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Plessow-Wolfson, S. and Epstein, F. (2005). The experience of story reading: Deaf children and hearing mothers' interactions at story time. *American Annals of the Deaf*, 150(4), 369-378.

- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul Öncesi Düzeyde Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Kullanılan İletişim Modlarına/Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332.
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Prilleltensky, O. (2012). Eleştirel psikoloji ve engelli çalışmaları: Anaakımı eleştirmek, eleştiriyi eleştirmek. (Fox, Prilleltensky ve Austin, Ed.). *Eleştirel psikoloji* (s. 329-349). (E. Erdener vd., Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Peñaranda, A., Suarez, R. M., Nino, N. M., Aparicio, M. L., Garcia, J. M., Baron, C. (2011). Parents' narratives on cochlear implantation. *Cochlear Implants International*, 12(3), 147-156.
- Pressman, L., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C., Deas, A. (1999). Maternal sensitivity predicts language gain in preschool children who are deaf and hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(4), 294-304.
- Rajam, P. S. and Balakrishnan, G. (2013). Design and development of Tamil sign alphabets using image processing with right hand palm to aid deaf-dumb people. *IETE Journal of Research*. Nov-Dec, 2013, Vol. 59 Issue 6, 709.
- Robertson, A. K. (2002). Etkili dinleme. (Çev. S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sacco, R. G. (2013). Re-envisaging the eight developmental stages of Erik Erikson: The fibonacci life-chart method (FLCM). *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 3, No. 1; 2013 ISSN 1927-0526 E-ISSN 1927-0534 Published by Canadian Center of Science and Education.
- Sağlam, M. (2015). Bebeklik dönemi gelişiminde işitme algısı Auditory perception in the infancy of development, *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 4(1), 26-31.
- Sallangül, S., Cantürk, D. S. ve Gül, H. (2017). Türkiye'de engellilik politikalarında paradigma değişimi: muhtaç sakattan ihtiyaç sahibi bireye geçiş. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 29(4).

- Samedov, M. N. O., Aikashev, G. S. , Shurygin, V. Y., Deryagin, A. V., Sahabiev, I. A. (2015). A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods. *Biosciences Biotechnology Research Asia*. Vol. 12(3), 2711-2722 (2015)
- Santrock, J. W. (1997). *Life span development* (Sixth ed.). USA: McGraw-Hill Companies.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Schlesinger, H. S. and Meadow, K. P. (1972). *Sound and sign*. Berkeley: University of California Press.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 45, 2411–2428. doi:10.1007/s10803-015-2407-8.
- Segrin, C. and Flora, J. (2005). *Family communication*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Reviewed by Bill C. Greenwalt, 496. DOI: 10.1177/ 1066480705282073.
- Shemesh, R. (2010). Hearing impairment: Definitions, assessment and management. In: JH Stone, M Blouin, editors. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Available online: <http://cirrie.buffola.edu/encyclopedia/en/article/272/>
- Stewart, C. J. and Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. (4.ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Tashakkori, A. (2009). Are we there yet? The state of the mixed methods community. *Journal of Mixed Methods Research*. Volume 3. Number 4. October 2009. pp 287-291
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding of infants. In D. R. Olson, G. A. Miller, & J. S. Bruner (Eds.), *The social foundations of language and thought: Essays in honor of Jerome S. Bruner* (pp. 316–342). New York, NY: Norton.

- Trevarthen, C. and Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42,3 –48. doi:10.1111/14697610.00701
- Trevarthen, C. and Hubley, P. (1978). Secondary inter-subjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol* (pp. 183–229). London: Academic Press.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), s. 1697-1756.
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*. Vol.5, 244-262.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM'de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 1998, Cilt: 8, Sayı: 1-2, Sayfa: 113-123.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). İşitme, konuşma, görme sorunu olan çocukların eğitimi. U. Tüfekçioğlu (ed.). *Çocuklarda işitme kaybının etkileri* (1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1514/803.
- Uzuner ve Kırcaali-İftar, G. (2007). İletişim becerileri. (Dizi Uyarlama Editörü: Gönül Kırcaali-İftar) *Küçük adımlar* (1. Kitap-8. Kitap). İstanbul: Daktylos Yayınevi.
- Vaccari, C. and Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 38. No. 7, pp. 793-801. Cambridge University Press.
- Vandell, D.L. and George L.B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Society for Research in Child Development University of Michigan*. Vol. 52, No. 2 (Jun., 1981), pp. 627-635.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press, Massachusetts Institute of Technology and John Wiley and Sons.
- Wauters, L. N. and Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.

- Wedell-Monnig, J. and Lumley, J. M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 766-774.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. ve Duy, B. (2013). Kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının görme engelli erinlerin empatik eğilim ve iletişim becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3) • 1461-1476 DOI: 10.12738/estp.2013.3.1607
- 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*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaidman-Zait, A. and Most, T. (2005). Cochlear implants in children with hearing loss: Maternal expectations and impact on the family. *The Volta Review*, 150(2), 129-150.
- Zhao, M. and Chen, S. (2018). The effects of structured physical activity program on social interaction and communication for children with autism. *Hindawi BioMed Research International*. Article ID 1825046, 13 pages <https://doi.org/10.1155/2018/18250>.

EKLER

EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

EK-2 MEB Araştırma İzin Belgesi

EK-3 Katılımcı Bilgi Formu (Yarı-yapılandırılmış Görüşme ve Anket)

EK-4 Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Yarı-yapılandırılmış Görüşme)

EK-5 Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Anket)

EK-6 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

EK-7 Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA)

EK-8 Anketin Geliştirilme Sürecinde Görüşü Alınan Uzmanlar

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 16.02.2017 Protokol No: 20440

Tarih: 24.03.2017



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitme Kayıplı Çocuğu Okulöncesi veya İlkokul Döneminde Olan Annelerin Bakış Açısından Çocuklarının Ev ve Okul Dışı Ortamlardaki İletişim Sorunlarının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN
TEZ YAZARI:	Ayşe ERKAYA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2. MEB Araştırma İzin Belgesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 15/03/2017-E.18407



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2948946

06.03.2017

Konu: Araştırma İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) 21/02/2017 tarihli ve 63784619-929 E.23969 sayılı yazınız
b) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe ERKAYA'nın "İşitme Kayıplı Çocuğu Okul Öncesi veya İlkokul Döneminde Olan Annelerin Bakış Açısından Çocuklarının Ev ve Okul Dışı Ortamlardaki İletişim Sorunlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama araçlarının Adana İli Seyhan İşitme Engelliler Anaokulu ve İlkokulu, Ankara İli Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Anaokulu ve İlkokulu, Yahya Özsoy İşitme Engelliler Anaokulu ve İlkokulu ve Yılmaz Balaban İşitme Engelliler Anaokulu ve İlkokulu, Antalya İli Kepez İşitme Engelliler İlkokulu, Muratpaşa İstiklal İlkokulu, Bursa Nilüfer İlçesi Duyum İşitme Engelliler İlkokulu ve Inegöl İlçesi 100. Yıl İlkokulu, Elazığ İli Genç Osman İşitme Engelliler İlkokulu, Eskişehir İli Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Anaokulu ve İlkokulu Erzurum İli Palandöken Dedekorkut İşitme Engelliler İlkokulu, İstanbul İli Mimar Sinan İşitme Engelliler İlkokulu, Dosteller Erken Çocukluk İşitme Engelliler Anaokulu, Halıcıoğlu İşitme Engelliler İlkokulu, İzmir İli Hasan Kaya Bağımsız Özel Eğitim Anaokulu, Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlkokulu, Trabzon İli Çamlık İşitme Engelliler İlkokulu ve Uşak İli Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulunda öğretim gören öğrencilerin annelerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri toplama aracı (6 sayfa)

EK-3. Katılımcı Bilgi Formu (Yarı-yapılandırılmış Görüşme ve Anket)

KATILIMCI BİLGİ FORMU
(İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN KATILIMCILAR İÇİN)

(Anket anne veya çocuğun bakımıyla birinci dereceden ilgilenen kişiler tarafından doldurulacaktır.)

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı, uygun seçeneğin önündeki kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Tarih : ___/___/___

Çocuğa yakınlık dereceniz nedir?

- Annesiyim. Annesi değilim, ancak bakımıyla ilgileniyorum.

A. AİLE BİLGİLERİ

1. Kaç yaşındasınız? [_____]

2. Hangi okuldan mezun oldunuz?

- Eğitim almamış Okur-yazar İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisans Üstü

3. Çalışıyor musunuz?

- Çalışmıyorum.
 Çalışıyorum. [Mesleğiniz?: _____]

4. Çocuğunuzun babası kaç yaşındadır? [_____]

5. Çocuğunuzun babası hangi okuldan mezun oldu?

- Eğitim almamış Okur-yazar İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Lisans Üstü

6. Çocuğunuzun babası çalışıyor mu?

- Çalışmıyor.
 Çalışıyor. [Mesleği?: _____]

7. Kaç çocuğunuz var? [_____]

8. Aylık geliriniz ne kadardır?

- 0 – 1.300 TL
 1.301 – 2.600 TL
 2.601 – 3.900 TL
 3.901 – 5.200 TL
 5.201 TL ve üzeri

B. ÇOCUĞUN BİLGİLERİ

9. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

- Kız Erkek

10. Çocuğunuzun doğum tarihi nedir?: ___/___/___

11. Çocuğunuz hangi okulda okuyor?

[_____]

12. Çocuğunuz hangi sınıfta okuyor?

[_____]

C. ÇOCUĞA AİT ODYOLOJİK BİLGİLER

13. Çocuğunuzun işitme engeli ne zaman oluştu?

Doğuştan

Sonradan [İlk ne zaman şüphelendiniz? _____]

Bilinmiyor

14. Çocuğunuzun işitme engelli tanısının konduğu yaş nedir?

[Mümkünse tanı yaşını yıl ve ay olarak belirtiniz]: ____yaş, ____ ay

15. Çocuğunuzun işitme kaybının derecesi nedir?

Hafif derecede [20-40 dBHL arası]

Orta derecede [41-70 dBHL arası]

İleri derecede [71-95 dBHL arası]

Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası]

Kulak Arkası İşitme Cihazı Kullananlar İçin;

16. Çocuğunuzun işitme cihazını ilk kez kullanmaya başladığı yaş nedir?

[Mümkünse işitme cihazı kullanmaya başladığı yaşı yıl ve ay olarak belirtiniz]: ____yaş, ____ ay

Koklear İmplant Kullananlar İçin;

17. Çocuğunuzun koklear implant ameliyatı olduğu tarih nedir?: ____/ ____/ ____

18. Çocuğunuzun koklear implant kullanma süresi nedir?

[Mümkünse yıl ve ay olarak belirtiniz]: ____ yıl, ____ ay

D. AİLE EĞİTİMİ VE SAĞLIK BİLGİLERİ

19. Çocuğunuz şu anda devam ettiği eğitim kurumu dışında özel eğitim veren bir rehabilitasyon merkezinden seans usulü özel eğitim destek hizmeti alıyor mu?

Hayır Evet

20. Tanı yaşından itibaren anne veya anne-baba birlikte aile eğitimi aldınız mı?

Hayır Evet

21. Çocuğunuzda işitme engeli dışında ek bir engel var mı?

Hayır Evet [Türü: _____]

Lütfen, gerekli durumlarda size ulaşabileceğimiz bir e-posta veya telefon numarası veriniz:[_____]

EK-4. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Yarı-yapılandırılmış Görüşme)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Yarı-yapılandırılmış Görüşme)

Bu çalışma, “Okulöncesi ve İlkokul Döneminde İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Bakış Açısından Çocuklarının Ev ve Okul Dışındaki İletişim Sorunlarının Belirlenmesi” başlıklı bir araştırma olup okulöncesi ve ilkökul dönemindeki işitme kayıplı öğrencilerin iletişim sorunlarını annelerinin bakış açısından tespit edip; yine annelerin bu konudaki çözüm stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Ayşe ERKAYA tarafından yürütölmektedir. Çalışmanın sonuçları ile işitme kayıplı çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllölük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme sorularını sözlü olarak cevaplamamız istenerek ve görüşme esnasında izniniz dahilinde ses kaydınız alınarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Gerektiği takdirde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstememiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresince korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği tezli yüksek lisans programında öğrenim gören Ayşe ERKAYA'ya (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN
Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
Araştırmacı: Ayşe ERKAYA
Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim AD
E- posta: ayseerkaya26@gmail.com
Tel: 505546****

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Anket)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Anket)

Bu çalışma, “Okulöncesi ve ilkokul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından çocuklarının ev ve okul dışındaki iletişim sorunlarının belirlenmesi” başlıklı bir araştırma olup okulöncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı öğrencilerin iletişim sorunlarını annelerinin bakış açısından tespit edip; yine annelerin bu konudaki çözüm stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Ayşe ERKAYA tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın sonuçları ile işitme kayıplı çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket sorularını yazılı olarak cevaplamanız istenerek sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak; araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Gerektiği takdirde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresince korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği tezli yüksek lisans programında öğrenim gören Ayşe ERKAYA'ya (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Araştırmacı: Ayşe ERKAYA

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim AD

E- posta: ayseerkaya26@gmail.com

Tel: 505546****

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi ve ilkökul döneminde işitme kayıplı çocuğu olan annelerin bakış açısından, çocuklarının ev ve okul dışı sosyal ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını belirlemektir. Bunun yanında annelerin çocuklarının yaşadığı olası iletişim sorunlarını gidermek amacıyla kullandıkları çözüm stratejileri belirlenmeye çalışılacaktır.

1) Herhangi bir zamanda çocuğunuzla dışarı çıktığınızda neler yaptığınızı anlatır mısınız?

2) Çocuğunuzla genel olarak nerelere gittiğinizden söz eder misiniz?

(Neden?)

3) Çocuğunuzun ev ve okul dışında kimlerle görüştüğünden bahseder misiniz?

4) Aile üyeleri dışında, sizin bir işiniz olduğunda çocuğunuzla kimler ilgileniyor? Birlikte neler yapıyorlar?

5) Çocuğunuzun başkalarıyla kurduğu iletişime ilişkin ne düşünüyorsunuz?

- İletişimi nasıl başlatır?

- İletişim kurduktan sonra etkileşimini nasıl devam ettirir?

- İletişimini nasıl sonlandırır?

6) Çocuğunuz diğer insanlarla iletişim kurarken herhangi bir sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa ne tür sorunlar yaşıyor?

7) Çocuğunuz iletişim sorunları yaşadığında siz nasıl davranıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

- Yardımcı oluyor musunuz? Nasıl yardım ediyorsunuz?

8) Çocuğunuzun iletişim sorunu yaşamaması için aldığınız tedbirlerden bahseder misiniz?

- Farklı sosyal ortamlarda iletişim sorunu yaşamadan önce hangi tedbirleri alıyorsunuz?

- Farklı sosyal ortamlarda iletişim sorunu yaşadıktan sonra hangi tedbirleri alıyorsunuz?

9) Bu konuşulanlar dışında, sizin gibi işitme kayıplı çocuğu olan ailelere, çocuklarının iletişim sorunlarını çözme konusunda ne gibi önerileriniz vardır?

EK-7. Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi (ÇİSBA)

ÇOCUK İLETİŞİM SORUNLARI BELİRLEME ANKETİ

Değerli Katılımcı,

Bu anket **okulöncesi ve ilkokul döneminde işitme engelli çocuğu olan annelerin** bakış açısından, çocuklarının ev ve okul dışı ortamlarda yaşadığı iletişim sorunlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler ve kişisel bilgileriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, **başka bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.**

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, anketi titizlikle ve samimiyetle doldurmanıza bağlıdır.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve içten katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman: Yrd.Doç. Dr. Murat DOĞAN

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

ESKİŞEHİR

E-Posta: mudogan@anadolu.edu.tr

Araştırmacı: Ayşe ERKAYA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

ESKİŞEHİR

Tel: 5055463138 / E-posta: ayseerkaya26@gmail.com

LÜTFEN SORULARI İŞİTME ENGELLİ ÇOCUĞUNUZU DÜŞÜNEREK CEVAPLAYIN.

1-4. sorular için birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Lütfen **koşu ve altı çizili** ifadeleri göz önünde bulundurunuz.

1) **Çocuğunuz en çok hangi durumlarda iletişim kurmak için bir girişimde bulunur?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Selamlaşmak, hal-hatır sormak istediğinde
- Bir şey yiyip içmek istediğinde
- Yeni bir oyuncak/eşya/malzeme/para istediğinde
- Gezmek istediğinde
- İlgi görmek istediğinde
- Okulda ve/veya dışarıda yaşadıklarını paylaşmak istediğinde
- Haklı olduğunu düşündüğü bir konuda kendini savunmak istediğinde
- Herhangi bir şeyi beğenip beğenmediğini bildirmek istediğinde
- Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

2) **Çocuğunuzun ev ve okul dışında görüştüğü kişiler kimlerdir?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Aile büyükleri/Akrabalar
- Aile dostları
- Öğretmenler/Eğitmciler
- Mahallenin büyükleri
- Mahallenin çocukları
- Okul/Kurs arkadaşları
- Kuzenler/Akraba çocukları
- Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

3) **Çocuğunuz yolda bir tanıdığıyla karşılaştığında nasıl bir davranış gösterir?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Selamlaşıp konuşur.
- Bize (veya yanındaki kimse ona) gösterir.
- Yolda gördüğü kişi konuşmaya çalışınca utanır.
- Arkamıza saklanmaya çalışır.
- Görmezden gelir.
- Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

4) **Çocuğunuzla ev ve okul dışında en çok nerelere gidersiniz?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Ev gezmesi (Aile büyüklerine/aile dostlarına/komşulara vb.)
- Hastane
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi
- Özel ders/kurs
- Alışveriş (Alışveriş merkezleri, marketler, pazarlar, mağazalar vb.)
- Lokanta
- Sinema
- Parklar (Semt parkları, lunapark, eğlence parkları vb.)
- Piknik
- Tarla, bağ-bahçe işleri
- Spor etkinlikleri
- Kültür/sanat etkinlikleri (Müzik, resim vb.)
- Düğün, nişan, kına gecesi vb.
- Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

5-27. ifadeler için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her bir ifade için lütfen tek seçenek işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
5) Kendi isteğiyle biriyle iletişim başlatabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi sürdürebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Kendi isteğiyle biriyle kurduğu iletişimi bitirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Herhangi bir yardım almadan iletişim kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) İletişimde göz teması kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) İletişimde yüz ifadelerini doğru kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Biriyle iletişim kurarken sırasını bekleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Biriyle aynı konuda iletişim kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Bilmediği bir şey hakkında soru sorabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) İstemediği bir şeyi reddedebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) İletişimi bir şeyi alıp verme amacıyla kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Nezaket ifadelerini (teşekkür ederim, lütfen, özür dilerim, iyi günler vb.) iletişim kurarken etkin bir şekilde kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Duygu veya düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) İletişim kurulan konu üzerinde tahmin yürütebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) İletişimde sebep-sonuç ilişkisini kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) İletişim esnasında hakkını savunabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21) Karşısındaki kişiyi yönlendirici ifadeler kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22) Kendini başkalarının yerine koyup, onların duygu ve düşüncelerini anlayabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23) Hayali kişi veya olaylar (masal kahramanları gibi) üzerinden iletişim kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24) Herhangi bir şeyden hoşlandığını veya hoşlanmadığını bildirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25) İletişimde konuyla ilgili ayrıntılara yer verebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26) Kendine has, orjinal ifadelerle iletişim kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) Başkalarıyla ortak bir amaç için işbirliği yapabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28) Çocuđunuz diđer insanlarla iletiřim kurarken herhangi bir sorun yařıyor mu? Yařıyorsa, ne tūr sorunlar yařıyor?

29) Çocuğunuz iletişim sorunları yaşadığında siz nasıl davranıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

30) İşitme engelli çocuğu olan ailelere, çocuklarının iletişim sorunlarını çözme konusunda ne gibi önerileriniz olur?

28-30. soruların cevapları için boşlukların yetmemesi halinde arka sayfayı kullanabilirsiniz.

EK-8. Anketin Geliştirilme Sürecinde Görüşü Alınan Uzmanlar

Anketin Geliştirilme Süreci İtibariyle Görüşü Alınan Uzmanlar

1. Yrd. Doç. Dr. Murat DOĞAN (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
2. Doç. Dr. Hasan GÜRĞÜR (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
3. Doç. Dr. Yavuz AKBULUT (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD)
4. Doç. Dr. Ali ERSOY (Sınıf Eğitimi ABD)
5. Doç. Dr. Serhat ODLUYURT (Zihin Engellilerin Eğitimi ABD)
6. Yrd. Doç. Dr. Veysel AKSOY (Zihin Engellilerin Eğitimi ABD)
7. Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN (Genel Gazetecilik ABD)
8. Uzm. Öğretmen Aydın KARABULUT (Görsel İletişim Tasarımı ABD)
9. Arş. Gör. Abdullah GENÇ (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
10. Arş. Gör. Hilal ATLAR (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
11. Arş. Gör. Çiğdem KOL (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
12. Arş. Gör. Emrah AKKAYA (İşitme Engellilerin Eğitimi ABD)
13. Arş. Gör. Erkan KURNAZ (Zihin Engellilerin Eğitimi ABD)