3-6 YAŞ İŞİTME KAYBI OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEME, DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KİD-GED PROGRAMINA DAYALI DESTEKLEME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

ESKİŞEHİR 2025

3-6 YAŞ İŞİTME KAYBI OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEME, DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KİD-GED PROGRAMINA DAYALI DESTEKLEME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engellilerin Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

3-6 YAŞ İŞİTME KAYBI OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEME, DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN KİD-GED PROGRAMINA DAYALI DESTEKLEME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

İşitme Engelliler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Araştırmanın amacı işitme kaybı olan 3-6 yaş çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin Kid-Ged programının 3-6 yaş boyutuna dayalı desteklenme sürecinin incelenmesidir. Süreçte hem çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek hem de Kid-Ged Programını sahada uygulayarak programın işlerliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmada yaşları üç ile altı arasında değişen üç işitme kaybı olan çocuk ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada gözlem, görüşme, belge ve ürün, kontrol listesi, ölçek ve yansıtmalı araştırmacı günlüğü ile toplanan veriler sistematik analiz ile hem tümevarımsal hem de betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma süreci boyunca çocukların dinleme, dil ve iletişim becerileri desteklenmiş, ebeveynlerin sürece katılımlarını artırmak adına uygulamalar ortaya konmuştur. Ayrıca Kid-Ged Programı'nın tüm bileşenleri uygulanarak süreç boyunca programın iyileştirilmesi adına geliştirmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde gelişmeler meydana geldiği, ebeveynlerin müdahale sürecine katılımlarının arttığı ve Kid-Ged Programının içeriği ve uygulanmasına ilişkin gelişmeler yaşandığı görülmüştür. Programın yaygınlaştırılması adına öğretmen eğitimleri ve farklı paydaşların dahil edildiği etkililik araştırmaları gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı olan çocuklar, Eylem araştırması, Dil ve iletişim becerileri, Dinleme becerileri.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE SUPPORT PROCESS BASED ON THE KİD-GED PROGRAM FOR LISTENING, LANGUAGE, AND COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN AGED 3-6 WITH HEARING LOSS

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

Department of Special Education

Programme in Education of Hearing Impaired

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

The purpose of this study is to examine the process of supporting the listening, language, and communication skills of children aged 3-6 with hearing loss based on the Kid-Ged program for children aged 3-6. The process aims to support the children's listening, language, and communication skills and to examine the serviceability of the Kid-Ged Program by implementing it in the field. To this end, an action research study was designed, involving three children aged between three and six with hearing loss and their parents. Data were collected through observation, interviews, documents and products, checklists, scales, and reflective researcher diaries, and were analyzed systematically using both inductive and descriptive methods. Throughout the research process, the children's listening, language, and communication skills were supported, and practices were developed to increase parental involvement in the process. In addition, all components of the Kid-Ged Program were implemented, and improvements were made throughout the process to enhance the program. The results of the study showed that children with hearing loss experienced improvements in their listening, language, and communication skills, parents' participation in the intervention process increased, and improvements were observed in the content and implementation of the Kid-Ged Program. It is recommended that teacher training and effectiveness studies involving different stakeholders be conducted to disseminate the program.

Key Words: Children with hearing loss, Action research, Language and communication skills, Listening skills

ÖNSÖZ

"İnsan, düşleri öldüğü gün ölür."

Karıncanın Su İçtiği, Yaşar Kemal

Doktora süreci sözün ifade edebileceği ve edemeyeceği pek çok şekilde hayatıma dokundu. Bu dokunuş sırasında öğrendiklerim, unuttuklarım, hatırladıklarım, yeniden adlandırdıklarım ve ürettiklerimi paylaşabileceğim birçok insan ne mutlu ki hep yanımdaydı. Öncelikle;

Doktora sürecimde *düş kurmamı ve düşlerimin peşinden koşmamı* hem danışmanlığı hem de araştırmacılığı ile gösteren kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'e sonsuz teşekkürler. Sürecin başından sonuna desteğiniz, sabrınız, bilginiz ve en çok insanlığınız ile yoluma ışık tuttunuz. İyi ki varsınız hocam.

Tez İzleme Komite ve Jüri Üyelerime de teşekkür etmek istiyorum. Prof. Dr. Serhat ODLUYURT ve Doç. Dr. Sunagül SANİ BOZKURT bu yoğun süreçte çok önemli dokunuşlarla tezin olgunlaşmasına katkılar sağladılar. İyi ki varlar. Ayrıca Serhat Hocam başım her sıkıştığında yanımdaydı. Bazen beni benden çok düşünüp dostluğunu, hocalığını, aklını ve emeğini esirgemedi. Ne kadar teşekkür etsem az kalır. İyi ki varsınız hocam. Jüri üyelerim Prof. Dr. Pınar ŞAFAK ve Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU'na tezin gelişmesi için sundukları önemli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ yalnızca tez sürecinde değil, geri kalan her şeyde bir abi, iyi bir ekip arkadaşı ve bir hoca olarak hayatıma dokundu. İyi ki var, her zaman olması dileğiyle. KURNAZ ailesi de geriye kalan tüm fertleriyle beni her zaman aileden biri gibi hissettirdi ve destekledi. Kıymetli ablam Öznur DÜZDAĞ KURNAZ ve canım yeğenlerin Alp ve Gülce'ye binlerce teşekkür. Erkan DEMİRBAŞ ise programın basılı materyallerinin hazırlanmasında harika profesyonelliği ile destek olmanın yanı sıra iyi bir arkadaş olarak her zaman yanımdaydı. Desteği için teşekkür ederim.

Bazı şeyler hiç değişmiyor, umarım hiç değişmezler. Dr. Öğr. Üyesi Hilal ATLAR YILDIRIM, beni her düştüğümde tuttu, her sıkıştığımda yolumu aydınlattı ve hayatımı kolaylaştırdı. Sözün ifade edebileceği bir teşekkür düşünemiyorum. O olmasaydı yolda birçok kez kaybolmuştum. Eş kontenjanından değil gerçek dost kontenjanından tez kamplarında hayatımı kolaylaştıran Onur YILDIRIM'a da binlerce teşekkür. Yıldırımlar iyi ki var. Sevgili dostum Arş. Gör. H. Ceren TUTUK ise yüksek lisans sürecinde olduğu gibi doktora sürecinde de tezlerimiz beraber yeşersin diye yardımıma koştu, emeğini, aklını ve dostluğunu paylaştı. Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem UYSAL ise süreçte ne zaman başım sıkışsa yanımdaydı hem bir dost hem bir abla hem de deneyimli bir araştırmacı olarak desteğini ve

emeğini benimle paylaştı. Ne mutlu ki dostlarımla birlikte çalışma şansına sahibim. İyi ki varlar. Her zaman ve her yere.

Hayatımın her dönemecinde yanımda olan dostlarım, Cem KÖSE ve M. Yusuf KARAKUŞ'un varlıkları için minnettarım. Bu yolda da beni yalnız bırakmadılar. Var olsunlar.

Arş. Gör. Gizem TÜRKOĞLU BOYVAT ise tez raporunun düzenlenmesi ve son okumasının yapılmasında müthiş destek sağladı. Yalnızca sunduğu bu destek için değil, doktora sürecinde yollarımızın kesişerek birlikte çalışma fırsatı yakaladığımız için de mutluluk duymaktayım. Desteği için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip öğrencilerim ve ebeveynlerine sonsuz teşekkürler. Ayrıca veri toplama sürecinde sundukları destek için İÇEM Yuva Öğretmenleri Semra UYSAL, Nazmiye ERTAŞ, Aslı KOCA, H. İlknur YALDIZ'a ve kıymetli hocam Öğr. Gör. Dr. Deniz TAŞKIRAN-KÜÇÜKÖNCÜ ile Odyometrist Filiz KENAR'a ve uygulama materyallerinin hazırlanmasında her zaman yardımıma koşan Büşra ÇOLAKLIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Beni her koşulda destekleyen varlığımı borçlu olduğum kıymetli aileme sonsuz teşekkür. Bizi büyüten ve öğretileriyle yolumuzu aydınlatan anneannem, kendilerinden feragat ederek beni ve kardeşimi büyüten annem ve babam, desteğini ve sevgisini her zaman yanımda hissettiğim biricik kardeşimin varlıklarına minnettarım. Sonsuz teşekkür ederim.

Bir şeyleri öğrenip insanlara anlatma çabam, bilme istencim yıllar içerisinde olgunlaşarak akademiye yönelmemi sağladı. Bu hikâyenin başlangıcı ise babamla bir av yolculuğu sırasında yaptığımız bir sohbete dayanır. Babamın o gün anlattığı hikâye bugün yürüdüğüm yolu aydınlattı. Babam, başka günler başka hikayeler anlatarak, başka öğretiler sunarak, bir işin en doğrusunun ancak detaylarının öğrenilmesi ile yapılacağını her davranışında göstererek ektiği filizi yeşertti. Onun için bu tez babama adanmıştır.

Babam Abdullah Vahdi ÇAVUŞOĞLU'na…

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

Eskişehir

2025

15.08.2025

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.

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

15.08.2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken DeepL, Grammarly ve Canva üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, görsel ve şekillerin hazırlanmasında destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

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

Tezcan ÇAVUŞOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT.....iv

ÖNSÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI viii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR DİZİNİ xvi

ŞEKİLLER DİZİNİ.....xvii

GÖRSELLER DİZİNİ xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xxi

BİRİNCİ BÖLÜM 1

1 GİRİŞ 1

1.1 Dil Gelişimi 2

1.2 İşitme Kaybı Olan Çocukların İletişim Modaliteleri 3

1.3 İşitme Kaybı Olan Çocukların Sözlü Dil Becerileri: Dinleme, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, İletişim 4

1.4 İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerinin Erken Çocukluk Döneminde Desteklenmesi.....7

1.4.1 Erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde temel ilkeler 9

1.4.2 Erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel müdahaleye dayalı dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde müdahale yaklaşımları 14

1.4.2.1 Doğal işitsel-sözel yaklaşım 15

1.4.2.2 İşitsel-sözel terapi 16

1.4.2.3 Kid-Ged: Dinleme dil ve iletişim odaklı erken müdahale programı 17

1.4.3 Türkiye'de erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel modaliteye dayalı dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi 19

1.5 İlgili Araştırmalar 23

1.5.1 Uluslararası araştırmalar 24

1.5.2 Ulusal araştırmalar 28

1.6 Araştırma Gereksinimi 29

1.7 Araştırma Amacı 31

1.8 Araştırmanın Önemi 31

İKİNCİ BÖLÜM 33

2 YÖNTEM 33

2.1 Araştırma Deseni 33

2.2 Araştırma Ortamı 36

2.3 Katılımcılar 39

2.3.1 Kayra Hanım ve Aslı 40

2.3.2 Umay Hanım ve Ceren 41

2.3.3 Tilbe Hanım ve Ali 41

2.3.4 İnandırıcılık komitesi ve komite üyelerinin rolleri 42

2.3.5 Araştırmacı ve araştırmacının rolü 43

2.3.6 Tez izleme komitesi ve komite üyelerinin rolleri 44

2.4 Veri Toplama Teknikleri 45

2.4.1 Gözlemler 45

2.4.2 Görüşmeler 47

2.4.2.1 Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 48

2.4.2.2 Yapılandırılmamış görüşmeler 48

2.4.3 Belgeler ve ürünler 49

2.4.4 Ölçek 50

2.4.5 Kontrol listeleri 50

2.4.6 Yansıtmalı araştırmacı günlüğü 51

2.5 Araştırma Süreci 52

2.5.1. Konu ve problemin belirlenmesi 53

2.5.1.1 Kid-Ged dinleme, dil ve iletişim odaklı erken müdahale programı 3-6 yaş boyutu 55

2.5.2 Bilgi toplama ve hazırlık 57

2.5.3 Uygulamaların gerçekleştirilmesi 58

2.5.4 İzleme ve değerlendirme 59

2.5.5 Sonuçların raporlanması 60

2.6 Verilerin Analizi 61

2.7 İnandırıcılık ve Sağlamlık 63

2.8 Etik 65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 66

3 BULGULAR 66

3.1 Uygulamaya Hazırlık Süreci 67

3.1.2 Yuva sınıflarında yürütülen bireysel eğitim uygulamaları 68

3.1.3 Yuva sınıflarındaki bireysel eğitim uygulamalarına Kid-Ged açısından bir bakış 73

3.1.4 Ön değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi 76

3.1.5 Uygulamaya hazırlık sürecine genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar 79

3.2 Uygulama Süreci 81

3.2.1 İlk uygulama aşaması 81

3.2.1.1 İlk uygulamaların planlanması 82

3.2.1.2 İlk uygulamaların gerçekleştirilmesi 86

3.2.1.3 Telafi uygulamalarının gerçekleştirilmesi 88

3.2.1.4 Uygulamaların değerlendirilmesi ve yeniden planlama yapılması 89

3.2.1.4.1 Çocukların değerlendirilmesi 89

3.2.1.4.2 Öz-değerlendirme 92

3.2.1.4.3 İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri 98

3.2.1.5 İlk uygulamalar sürecine genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar 98

3.2.2 İzleyen Uygulamalar 100

3.2.2.1 İletişim defterlerinin hazırlanması ve geçerliğinin alınması 100

3.2.2.2 İzleyen Uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması ... 104

3.2.2.3 İzleyen uygulamaların gerçekleştirilmesi 107

3.2.2.4 Ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi 111

3.2.2.5 İzleyen uygulamaların değerlendirilmesi 117

3.2.2.5.1. Çocukların değerlendirilmesi 117

3.2.2.5.2 İletişim defterlerinin değerlendirilmesi 121

3.2.2.5.3 Öz-değerlendirmeler 124

3.2.2.5.4. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri 129

3.2.2.5.5. Araştırma danışmanından stratejilere ilişkin bire bir geri bildirimler 129

3.2.2.6. İzleyen uygulamalardaki gelişmeler ve Kid-Ged'e yansımaları 131

3.2.3. Uygulamaların Sürdürülmesi 132

3.2.3.1. İletişim defterlerinin değerlendirilmesi 133

3.2.3.2 Uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması 136

3.2.3.3. Uygulamaların gerçekleştirilmesi 141

3.2.3.3.1. Ebeveyn katılım toplantı oturumlarının gerçekleştirilmesi 144

3.2.3.4. Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki uygulamaların değerlendirilmesi 152

3.2.3.4.1. Çocukların değerlendirilmesi 152

3.2.3.4.2. İletişim defterine ebeveyn katkılarının değerlendirilmesi 154

3.2.3.4.3. Öz-değerlendirmeler 156

3.2.3.4.4. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri 159

3.2.3.4.5. Araştırma danışmanından stratejilere ilişkin bire bir geri bildirimler 160

3.2.3.4.6. Tez izleme komitesi toplantısı 161

3.2.3.4.7. Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasına Genel Bakış ve Kid-Ged'e Yansımalar 161

3.2.4. Son uygulamalar 162

3.2.4.1. Son uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması.....163

3.2.4.2. Son uygulamaların gerçekleştirilmesi.....167

3.2.4.3. Ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi.....170

3.2.4.3. Son uygulamaların değerlendirilmesi.....173

3.2.4.3.1. Çocukların değerlendirilmesi.....173

3.2.4.3.3. İletişim defterlerine aile katılımlarının değerlendirilmesi.....175

3.2.4.3.4. Öz-değerlendirmeler.....176

3.2.4.3.5. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri.....178

3.2.4.3.6. Son uygulamalar aşamasına genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar 178

3.3 İzleme ve Değerlendirme Süreci.....179

3.3.1. Çocukların değerlendirilmesi.....179

3.3.2. Ebeveynlerle görüşmeler.....184

3.4. Araştırmacının Gelişimi.....189

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....192

4 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....192

4.1 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerileri Nasıl Destekleniyor?.....192

4.2 Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu Kapsamında İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenme Süreci Nasıl Gerçekleştirilmektedir?.....199

4.3 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerini Desteklemek Amacıyla Yürütülen Eğitim Uygulamaları ile Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinde Hangi Değişimler Gerçekleşmiştir?.....206

4.4 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerini Destekleme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, Sunulan Çözüm Önerileri ve Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu Üzerindeki Gelişmeler Nelerdir?.....210

4.5 Sonuç.....216

4.6 Öneriler.....218

4.6.1 İleriki araştırmalara yönelik öneriler.....218

4.6.2 Uygulamaya yönelik öneriler.....219

KAYNAKÇA.....220

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Çocukların Genel Bilgileri…….40

Tablo 2.2 Tez İzleme Komite Toplantılarına Ait Bilgiler……...44

Tablo 2.3 Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Göre Dağılımı…46

Tablo 2.4 Bilgi Toplama ve Hazırlık Sürecinde Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bilgiler…….47

Tablo 2.5 Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler……49

Tablo 3.1 Katılımcıların İletişim Parametreleri Kapsamındaki Kontrol Listelerine İlişkin Değerlendirmeleri……78

Tablo 3.2 Katılımcıların TEDİL ve GEÇDA Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçları……80

Tablo 3.3 Katılımcıların İletişim Parametreleri Kapsamındaki Kontrol Listelerine İlişkin Uygulama Sonu Değerlendirmeleri……180

Tablo 3.4 Uygulama Sonu TEDİL ve GEÇDA Değerlendirmelerine Ait Sonuçlar……..183

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Erken Çocukluk Döneminde İşitsel-sözel Müdahalelerin Sahip Olması Gereken Temel Prensipler ve Amaçlanan Çıktılar…….14

Şekil 1.2 İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil Becerilerini Desteklemede Kullanılan Müdahale Yaklaşımları……15

Şekil 2.1 Piggot-Irvine (2006) Eylem Araştırması Modeli…….35

Şekil 2.2 Araştırma Süreci Döngüsü……...53

Şekil 2.3 Sistematik Analiz Süreci……..61

Şekil 3.1 Araştırma Süreci Akışı…….66

Şekil 3.2 Uygulamaya Hazırlık Süreci Döngüsü…….67

Şekil 3.3 İlk Uygulamalara İlişkin Döngü……...82

Şekil 3.4 İzleyen Uygulamalara İlişkin Döngü……...101

Şekil 3.5 Uygulamaların Sürdürülmesine İlişkin Döngü……....133

Şekil 3.6 Son Uygulamalara İlişkin Döngü……....163

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1 Yuva 1 Bireysel Eğitim Odası……..37

Görsel 2.2 Yuva 2 Bireysel Eğitim Odası……..38

Görsel 2.3 Yuva 3 Bireysel Eğitim Odası……..39

Görsel 3.1 Kişisel Defter Örneği……...72

Görsel 3.2 İÇEM Yuva Sınıflarında Aile Eğitim Oturumlarında Kullanılan Plan Formu…….73

Görsel 3.3 Plan Formatında Amaçlar Bölümü İçin Yapılan Sadeleştirme…….83

Görsel 3.4 Oturum Planında Amaç-strateji Eşleştirme Bölümü İçin Yapılan İyileştirme……...85

Görsel 3.5 Amaç-strateji Eşleştirmelerine İlişkin Örnek……...86

Görsel 3.6 İlk Uygulamalardaki Materyal Örnekleri…….....87

Görsel 3.7 Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim İçin Planlamalar Bölümüne İlişkin Örnek……...91

Görsel 3.8 Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler Bölümüne İlişkin Örnek……...93

Görsel 3.9 Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesine Ait Örnek……93

Görsel 3.10 Ceren'in Uygulamasına Ait Öz Değerlendirme Formu Örneği…….....94

Görsel 3.11 Kid-Ged İletişim Defteri……...103

Görsel 3.12 Kid-Ged Öz-Değerlendirme Formu Aile ile İletişim Bölümü……..103

Görsel 3.13 İzleyen Uygulamalar Aşamasında Oturum Planlarındaki Amaçların Değişimi……105

Görsel 3.14 İzleyen Uygulamalarda Odaklanılan Amaçlar ve İlişkilendirilen Stratejiler……...107

Görsel 3.15 İzleyen Uygulamalarda Hazırlanan Materyallere İlişkin Örnekler……...108

Görsel 3.16 Ceren'le Gerçekleştirilen Bir Uygulamada Destekleyici Materyalin Kullanımı……...111

Görsel 3.17 Ebeveyn Katılım Toplantısı Plan Formu Örneği……...113

Görsel 3.18 Ebeveyn Katılım Oturumlarında Paylaşılan Etkinliklere İlişkin Örnekler....115

Görsel 3.19 İzleyen Uygulamalarda Oturum Değerlendirme ve Gelecek Eğitim İçin Planlamalar Bölümüne Ait Örnek……..119

Görsel 3.20 İzleyen Uygulamalara İlişkin Bir Oturum Gözlem Örneği……...120

Görsel 3.21 İzleyen Uygulamalara İlişkin Bir İzleme Çizelgesi Örneği……...121

Görsel 3.22 Kayra Hanım ve Umay Hanım'ın Gözlemlerine İlişkin Paylaşımları……...122

Görsel 3.23 Kayra Hanım'ın Bilgi Talebi…….124

Görsel 3.24 Kayra Hanım'ın Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasındaki Bir Diyalog Paylaşımı……....134

Görsel 3.25 Kayra ve Umay Hanım İletişim Defterine Verdikleri Örnekler…….135

Görsel 3.26 Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Oturum Planlarında Amaçların Değişmesi……...137

Görsel 3.27 Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Stratejilerin Değişimi…….138

Görsel 3.28 İletişim Defterindeki Yaşantıların Aslı'nın Oturum Planına Yansıması…….139

Görsel 3.29 Ali'ye Ait Bir Günlük Defter Örneği……..140

Görsel 3.30 Ceren'in Günlük Defterdeki Yaşantısını Anlatışına İlişkin Sahne……..141

Görsel 3.31 Ceren ile Gerçekleştirilen Söyleşi Etkinliğinde Kullanılan Materyaller……142

Görsel 3.32 Aslı ile Gerçekleştirilen Uygulamada Destekleyici Materyal Kullanımı…...144

Görsel 3.33 Tilbe Hanımla Gerçekleştirilen İkinci Ebeveyn Katılım Toplantısından Bir Kesit……....147

Görsel 3.34 Umay Hanım'la Gerçekleştirilen Ebeveyn Katılım Oturumuna Ait Uzman Öz Değerlendirme Formu Örneği…….151

Görsel 3.35 Ceren İçin Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Gerçekleştirilen Değerlendirmeye İlişkin Örnek……...153

Görsel 3.36 Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Tilbe Hanım'ın İletişim Defterine Katkılarına İlişkin Bir Örnek……..155

Görsel 3.37 Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Ceren'le Yapılan Oturumdan Bir Kesit ……...159

Görsel 3.38 Son Uygulamalar Aşamasında Oturum Planlarında Amaçların Değişmesi...164

Görsel 3.39 Son Uygulamalar Aşamasında Devam Eden Amaçlar İçin Strateji Değişimi Örneği.…….....165

Görsel 3.40 Son Uygulamalar Aşamasında Ebeveynin Paylaştığı Yaşantıların Oturumlara Yansıması……166

Görsel 3.41 Son Uygulamalar Aşamasında Hazırlanan Materyaller ile İlgili Örnekler….167

Görsel 3.42 Son Uygulamalarda Destekleyici Materyal Kullanımına İlişkin Bir Uygulama Örneği…….169

Görsel 3.43 Dördüncü Ebeveyn Katılım Oturumlarından Çocuğunda Dahil Olduğu Etkinlik Paylaşımı Aşamasından Bir Örnek…….172

Görsel 3.44 Son Uygulamalar Aşamasında Kayra Hanım'a Ait Bir İletişim Defteri Kullanım Örneği…….173

Görsel 3.45 Son Uygulamalar Aşamasında Oturum Sonu Değerlendirmelere İlişkin Bir Örnek……175

Görsel 3.46 Son Uygulamalar Aşamasında Ebeveynlerin İletişim Defteri Kullanışına Bir Örnek……176

Görsel 3.47 Uygulama Sonunda Umay Hanımla Gerçekleştirilen Görüşmeye Ait Bir Kesit……..185

Görsel 3.48 Kayra Hanım'ın Uygulamaların Tamamlanması Ardından İletişim Defteri Kullanımına Ait Örnek ……...188

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ASHA	: American Speech-Language-Hearing Association
CELF-P2	: Okul Öncesi Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi-2
CELF-4	: Clinical Evaluation of Language Fundamentals - 4
CDC	: Center for Disease Control
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EYİTP	: Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programı
EHDI	: Early Hearing Detection and Intervention
GEÇDA	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
IDEA	: Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası
IT-MAIS	: Bebek/Çocuklarda Anlamlı İşitsel Deneyim Skalası
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
JCIH	: Bebeklik Dönemi İşitmenin Değerlendirilmesi Komitesi
Kid-Ged:	: Koklear İmplant/Konvansiyonel İşitme Cihazı Kullanan Çocukların Gelişimini Destekleme: Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı
LIP	: Dinleme Profili
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MTP	: Ling 5 Testi ve Çok Heceli Kelime Testi
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
ÖEKY	: Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
PLS-IV	: Okul Öncesi Dil Ölçeği-IV

PPVT-IV : Peabody Resim Kelime Testi-IV

Reynell III : Reynell Gelişimsel Dil Ölçeği-III

TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişimi

TELD : Test of Early Language Development

YDİT : Yenidoğan İşitme Taraması

BİRİNCİ BÖLÜM

1 GİRİŞ

İşitme kaybı yaygın görülen bir olgudur. Öyle ki Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [DSÖ]), dünya genelinde 32 milyon çocuğun işitme kaybından etkilenmiş olabileceğini vurgulamaktadır (DSÖ, 2018). Ayrıca Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama Programı (EYİTP) verilerine göre her 1000 canlı doğumun bir ile üçünde çeşitli tür ve derecelerde işitme kaybının görüldüğü bildirilmektedir (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2021). Güncel olarak yaygın olmasının yanı sıra ileriye dönük tahminler işitme kaybının daha geniş kitleleri etkileyeceğini işaret etmektedir. DSÖ, 2050 yılına gelindiğinde 2.5 milyar bireyin işitme kaybından etkileneceğini; 700 milyon bireyin ise işitme kaybı nedeniyle tıbbi ve eğitsel rehabilitasyona gereksinim duyacağını tahmin etmektedir (DSÖ, 2018). İşitme kaybı olan çocukların %95'i ebeveynlerden biri veya ikisinin de işiten olduğu ailelere doğmaktadırlar (Mitchell ve Karchmer, 2004). Dolayısıyla işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerinin büyük bir çoğunluğunun işitme kaybı ile çocuklarının doğumuyla tanışmakta olduğu vurgulanmaktadır (Matthews, 2017).

İşitme kaybı; en yaygın tanımıyla işitme sisteminin kısmen veya tamamen işitme duyarlılığını yitirmesi durumunda meydana gelen bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Belgin, 2004). Fakat duyusal kaybı betimleyen bu tanım özellikle işitme kaybının çocuklar üzerindeki etkisini vurgulamakta yetersiz kalmaktadır. Marchark ve Knoors (2012) bu durumu "İşitme kayıplı çocuk basitçe duymayan bir çocuk değildir (s. 136)" şeklinde işitme kaybının çocuk üzerinde yarattığı etkinin büyüklüğüne vurgu yaparlarken; Braden (1994) ise "İşitme kaybı doğanın eşsiz bir deneyidir (s.1)" sözleriyle işitmezlik halinin başta dil gelişimi olmak üzere çocuğun yaşamı üzerinde etkisini betimlemektedir. Daha bütünlüklü bir tanımda işitme kaybı; çocukların ilerleyen yıllarda eğitim ve toplumsal yaşamdaki başarıları için temel oluşturan dil, sosyal ve bilişsel becerileri edinmelerinde zorluk yaratan (White, 2014); kaybın doğası ve genel gelişime ön koşul olması sebebiyle dil becerilerinin desteklenmesinin gerektirdiği bir durum olarak tanımlanabilir (Spencer ve Koester, 2015).

1.1 Dil Gelişimi

Dil, iletişim kurma, düşünceyi ifade etme, sosyal kimlik inşa etme, kültür oluşturma ve aktarma gibi işlevlere sahip bir araç olarak tanımlanmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978; Kuhl, 2004). Çocuklar içine doğdukları kültürün dilini herhangi bir desteğe ihtiyaç duymaksızın zorlanmaksızın öğrenmektedirler (McLean ve Snyder-McLean, 1999). Evrensel nitelik taşıyan ve çocukların içinde bulundukları kültür aracılığıyla doğal olarak anadillerini öğrendikleri bu süreç dil edinimi olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 2011; Topbaş, 2015).

Dilin nasıl öğrenildiği ve gelişiminin nasıl olduğu sorusu beraberinde dil edinimine ilişkin farklı kuramları ortaya çıkarmıştır. Kuramların dil edinimine ilişkin getirdiği açıklamalar mutlak bir doğrudan öte dil ediniminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin getirdikleri katkılar bağlamında ele alınmaktadırlar (Otto, 2021). Dolayısıyla dil ediniminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin kuramların ortaya koyduğu katkılar dil edinimine bir bütün halinde bakmak için kuramların katkılarının birbirinden bağımsız olarak incelenip "seçmeci" bir bakış açısıyla ele alınması önerilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Bu bağlamda kuramların birbirinden bağımsız katkılarının kısaca incelenmesi yerinde olacaktır. Dil edinimine davranışçı kuram açısından yaklaşan uzmanlar, zihinsel süreçleri dışarda bırakarak dilin taklit, tekrar ve pekiştirme aracılığıyla edinildiğini savunmaktadırlar (Maviş, 2006). Doğuştancı bir yaklaşımla dil edinimini açıklamaya çalışan kuramcılar ise dil edinimini "insana özgü bir yeti" olarak tanımlayarak biyolojik ve bilişsel süreçlerin etkili olduğunu savunmaktadırlar (Owens, 2008). Dolayısıyla doğuştancı kuram, davranışçı kuramın aksine, çevrenin dil edinimi üzerindeki etkisinin bireyin hangi dili öğreneceğini belirlediğini savunmaktadır (Otto, 2021; Maviş, 2006). Bilişsel kuram ve bu kuramın savunucuları dilin bilişsel olgunlaşma ile edinilecek becerilerden biri olarak ele almaktadır (Maviş, 2006). Bilişsel kurama göre dil edinimi çeşitli bilişsel süreçlere (algılama, anlama, dikkat, bellek gibi) bağlı olarak gelişen, çocuğun içinde bulunduğu kültür ile etkileşimi sonucunda edinilmektedir. Dolayısıyla doğuştancı kuramla benzer biçimde kültür, çevre etkileşiminin önemi vurgulanmaktadır (Uzuner, 2003). Sosyal etkileşim kuramı ise diğer kuramlara göre daha "eklektik" bir bakış açısıyla bireylerin doğuştan getirdikleri bilişsel bir yapıyla çevre ve etkileşimle dil ediniminin gerçekleştiğini açıklamaktadır (Maviş, 2006). Bu bağlamda sosyal etkileşim

kuramı, çocuğun yakın çevrelerindeki etkileşimlerle ve yetişkinlerin desteği ile dili edindiklerine vurgu yapılmaktadır (Topbaş, 2015). Dil edinim kuramları "gelişimsel" bir bakış açısıyla incelendiğinde fiziki, sosyal ve kültürel çevre, kritik dönem, yakın çevre ile nitelikli etkileşimin öne çıktığı görülmektedir. İşitme kaybı olan çocukların dil edinimleri ise, tipik işiten akranlarıyla, benzer şekilde gerçekleşmektedir (Marschark ve Knoors, 2012). Ancak "edinilen dil" noktasında işitme kaybı olan çocukların seçebilecekleri iletişim modalitelerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha çeşitli olduğu söylenebilir.

1.2 İşitme Kaybı Olan Çocukların İletişim Modaliteleri

Tipik işiten ve normal gelişim gösteren çocuklar, sözlü dili işitsel girdiler yoluyla kolaylıkla öğrenmektedirler (Gravel ve O'Gara, 2003). Ancak hangi düzeyde olursa olsun işitme kaybı çocukların konuşma dilinin akustik özelliklerini fark etmelerini güçleştirerek dil ediniminin "beklenen" biçimde gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Carney ve Moeller, 1998). Bu nedenle ebeveynler, işitme kaybının tanılanması ardından çocukların kullanacakları iletişim modalitesine (sözlü dil, işaret dili, tüm iletişim gibi) erken dönemde "dil ediniminin" desteklenmesi için karar vermektedirler (Duncan, 2009).

Ebeveynler, işitme kaybı olan çocuklar için sözlü, görsel veya her iki dile belirli ölçüde yer veren iletişim modaliteleri arasından seçim yapmaktadırlar (Senghas ve Monaghan, 2002). Bu seçenekler; sözlü dile dayalı yaklaşımlar işitsel-sözel ve işitsel-oral iletişim (Duncan, 2006; Cole ve Flexer, 2019); sözlü ve görsel dilin beraber kullanıldığı ipuçlu konuşma (Caldwell, 1997); sözlü dil ve işaret dilinin bir arada kullanıldığı tüm iletişim (Hawkins ve Brawner, 1997); görsel iletişim modalitesi olan işaret dili (Leigh vd., 2018) ve son olarak hem sözlü hem de görsel dil modalitelerini kapsayan çift dil ve çift kültür iletişim modaliteleridir (Gravel ve O'Gara, 2003; Spellun ve Kushalnagar, 2018).

İşitme kaybı olan çocuk ebeveynleri için çocukların kullanacakları iletişim modalitesine karar vermenin karmaşık ve zorlayıcı bir süreç olduğu belirtilmektedir (Young vd., 2006). Öte yandan çocukların işitme kaybından etkilenmiş olduğu gerçeği ile yeni tanışan ebeveynlerin stres, yas ve kaygı hissettikleri (Young ve Tattersall, 2007); bu durumun da çocuk için bir iletişim modalitesine karar vermeyi zorlaştırdığı bildirilmektedir (Kurtzer-

White ve Luterman, 2003). Ayrıca iletişim modalitelerin çeşitliliği, ebeveynlerin iletişim modalitelerinin beraberinde getirdiği eğitim ve iletişim senaryoları hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının durumu daha da zorlaştırdığı vurgulanmaktadır (Ching vd., 2018b).

Araştırma sonuçları; işitme kaybı olan çocukların büyük çoğunluğunun işiten ailelere doğması, erken tanı, cihaz teknolojisindeki gelişmeler ve erken müdahale fırsatlarının yaygınlaşması gibi nedenlere bağlı olarak ebeveynlerin iletişim modalitesi olarak işitsel-sözel modaliteyi daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir (Geers vd., 2009; Wolfe vd., 2021; Grey vd., 2022). Ancak işitme kaybı olan çocukların tercih edilen iletişim modalitesine bakılmaksızın akademik başarı ve sosyal yaşam için gerekli olan dil becerilerini edinmede sınırlılık yaşadıkları bildirilmektedir (Moeller vd., 2015; Kelly vd., 2020). Bu durum işitsel-sözel modaliteyi kullanan çocuklar için de geçerli olup; işitme kaybı olan çocukların sözlü dil gelişiminde dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim becerilerinde sınırlılık yaşadıkları ifade edilmektedir (Moeller vd., 2010; Tomblin vd., 2015; Werfel ve Douglas, 2017).

1.3 İşitme Kaybı Olan Çocukların Sözlü Dil Becerileri: Dinleme, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, İletişim

İşitme kaybının, yenidoğan işitme tarama programları ile erken dönemde tespit edilmesi ve işitmeye yardımcı teknolojiler yardımıyla birçok çocuğun erken yaşlarda sözlü dilin seslerine erişimi mümkün olmaktadır (Yoshinago-Itano vd., 2017). İşitme kaybı olan çocukların sözlü dil gelişimleri akranlarıyla benzer aşamalarda gerçekleşmekte ancak dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim alanlarında gecikmeler ve sorunlar yaşanabildiği vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Doğan ve Akkaya, 2017).

Dinleme. Sözlü dil modalitesini kullanan işitme kaybı olan çocuklar, tipik işiten akranlarının aksine işitmeye yardımcı teknolojiler aracılığıyla sese erişmekte dolayısıyla işitsel bilgiyi işlemeyi aktif biçimde öğrenmeleri gerekmektedir (Tomblin vd., 2005). Dinleme çocukların öğrenmeleri gereken karmaşık bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Erber, 1982). İşitme kaybı olan çocukların dinleme becerisini öğrenmek için hiyerarşik bir sıra takip ederek fark etme, ayırt etme, tanımlama ve anlamlandırma becerilerinin uygun biçimde edinilmesi gerekmektedir (Ling, 1989). Çocukların nitelikli dil girdisinden yararlanabilmeleri adına

karmaşık dinleme (arka plan gürültüsü, yankılama gibi) ortamlarında (okul, oyun parkı gibi) konuşmayı anlama, ayırt etme gibi dinleme becerilerini sergileyebilmeleri gerekmektedir (Busch vd., 2017). İşitme kaybı olan çocukların özellikle akranlarına oranla ayırt etme becerileri açısından sorun yaşadıkları (Tharpe, 2008), akranlarına oranla gürültülü ve sessiz ortamlarda konuşmayı ayırt etme becerilerinin daha sınırlı olduğu (Sangen vd., 2017), özellikle sınıf ortamında daha fazla dinleme eforu sarf ettikleri (Hick ve Tharpe, 2002) ifade edilmektedir. Günümüzde yaygın erken tanı programları ve gelişmiş cihazlandırma teknolojisi ile birlikte işitme kaybı olan çocukların arka plan gürültüsünde konuşmayı fark etme, ayırt etme ve ses lokalizasyonu becerilerinde ilerlemeler görülmekle birlikte bu ilerlemelerin ön koşulu olarak erken ve uygun işitsel-sözel müdahaleden yararlanmanın altı çizilmektedir (Fitzpatrick vd., 2015; Appachi vd., 2017).

Alıcı dil. İşitme kaybının doğası nedeniyle, işitme kaybı olan bireylerin alıcı dil becerilerinin gelişimi diğer dil gelişimi alanlarında olduğu üzere sekteye uğramaktadır (Tomblin vd., 2015). İşitme kaybı olan çocuklarda sesleri ayırt etme, kelime tanıma ve anlam çıkarma gibi işlevleri bulunan fonolojik farkındalık becerilerini olumsuz etkilemektedir (Nittrouer, 2010). Öte yandan işitme kaybı olan çocukların soyut kavramları ve karmaşık dil yapılarını; neden-sonuç ilişkisi ve zaman belirten zarfları; dolaylı anlatımları farkı etmekte güçlük yaşadıkları bildirilmektedir (Ching vd., 2010; Yoshinaga-Itano vd., 2010). İşitme kaybı olan çocukların gramer yapılarını anlamada da zorluk yaşadıkları; özellikle edilgen yapılar, tamlamalar ve bileşik fiil çekimlerini ayırt etmede sınırlı performans sergiledikleri bildirilmektedir (Geers vd., 2008; DesJardin vd., 2009). Alıcı dil becerilerinden işitme kaybı olan çocukların sınırlılık yaşadığı bir diğer alan ise kelime dağarcığıdır. İşitme kaybı olan çocukların, akranlarına oranla kelime dağarcıklarının daha sınırlı olduğu bildirilmektedir (Lund, 2016; Lund ve Douglas, 2016).

İfade edici dil. Tipik işiten çocukların okul öncesi dönem veya 3-4 yaşla birlikte dilsel yeterliliklerini kazandıkları ifade edilmektedir (Pinker, 1994). Ne var ki işitme kaybı olan çocukların uygun cihazlandırmaya kadar geçen sürede yaşadıkları işitsel yoksunluğun başta ifade edici dil olmak üzere dil gelişimi üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Joint Comittee on Infant Hearing [JCIH], 2007). İşitme kaybı ve tipik işiten çocukların dil

becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda, işitme kaybı olan çocukların tipik işiten akranlara oranla performanslarının daha zayıf olduğu ve performans arasındaki farkın ortalama bir standart sapma göstererek yaşla beraber bu farkın arttığı bildirilmektedir (Fitzpatrick vd., 2011; Tomblin vd., 2015). Sözcük dağarcığının sınırlı gelişiminin, çocukların ifade edici dil becerilerini de olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Edquist vd., 2022). Karmaşık dil yapılarını anlamak kadar kullanmanın da işitme kaybı olan çocuklar için zorlayıcı olduğu; bileşik cümleler, zamirler, zaman kipleri gibi gramatik unsurları uygun şekilde kullanmada sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Fitzpatrick vd., 2019). Öte yandan çocukların ortalama sözce uzunlukları ve sözcük dağarcığı kullanımlarının sınırlı olduğu bildirilmektedir (Koehlinger vd., 2013; Fae vd., 2014). Ek olarak sözcük üretimi ve fonolojik formları uygun şekilde kullanmada sorunlardan söz edilmektedir (Moeller vd., 2010; Koehlinger vd., 2013).

İletişim. Sosyal iletişim becerileri tipik gelişim gösteren çocuklarda bebeklik döneminden başlayarak ebeveyn ile etkileşimleri ile gelişmeye başlamaktadır (Meins vd., 2002). Çocukluktan başlayarak erişkinliğe kadar çocuklar farklı bağlamlarda, dilin karmaşık yapılarını kullanarak sosyal iletişim becerilerini geliştirmektedirler. Ancak işitme kaybı olan çocukların, işitme kaybı ile ilgili değişkenler (kayıp türü, aile katılımı, cihazlandırma, kullanılan iletişim modalitesi gibi) sebebiyle her ne kadar sosyal iletişim becerileri hakkında genel bir kanıya ulaşmak zor olsa da tipik gelişim gösteren akranlardan daha düşük performans gösterebilecekleri ifade edilmektedir (Pisoni, 2000; Peterson vd., 2012). Bu göre araştırma sonuçları; işaret etme, ortak dikkat, jest kullanımı ve sözel iletişim becerilerinin gelişiminde sorun yaşandığı (Kelly vd., 2020; Matthews ve Kelly, 2022); çocukların yaşı ilerledikçe iletişimin kurallarını anlama, iletişim konusuna uygun katkılar yaparak iletişimi devam ettirme, sıra alma ve birden fazla kişinin katıldığı etkileşimleri sürdürme ile ilgili sorunların yaşandığı bildirilmektedir (Lederberg ve Everhart, 2000; Tye-Murray, 2003; Paatsch ve Toe, 2014).

İşitme kaybı olan çocukların sözlü dil gelişiminde anılan sorunlar varlığını koruyor olsa da günümüzde çocukların erken tanı, uygun cihazlandırma, cihazların düzenli kullanımı, ebeveynler ve birincil bakıcılar tarafından sunulan nitelikle dile gibi faktörlere bağlı olarak

sözlü dil becerilerini daha iyi düzeyde geliştirebildikleri bildirilmektedir (Nittrouer ve Burton, 2001; Lederberg ve Spencer, 2009; Geers vd., 2016; Ching vd., 2018a). Sözlü dil gelişiminde arzu edilen düzeyde gelişimin ise müdahaleye ilişkin sözü edilen faktörlerin erken çocukluk döneminde sunulan ve birden fazla bileşeni kapsayan uygun müdahaleler bağlamında ele alındığı görülmektedir.

1.4 İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerinin Erken Çocukluk Döneminde Desteklenmesi

Erken yaşlar gelişimin hızlı ve dış etkilere açık olarak gerçekleştiği bir dönemdir. Dönemi betimlerken kullanılan hızlı ve dış etkilere açıklık, çocuğun gelişimi açısından riskleri betimlemekle birlikte bu dönemin gelişimin desteklenmesi adına barındığı fırsatları vurgulayan hayati nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Berlin vd., 1998). Erken yaşların gelişim açısından "etkin bir şekilde değerlendirilmesi" gereksinimi gelişimin doğası ve çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine dayalı pek çok gerekçeyle açıklanmaktadır. Bunlar; nöral bağların yaşamın erken yıllarında esnek ve gelişime açık olması, erken dönemde edinilen becerilerin ilerleyen yaşlardaki gelişimi ve öğrenmeyi temel oluşturması şeklinde sıralanmaktadır (Odom ve Wolery, 2003; Hebbeler vd., 2012).

Erken yaşlarda gelişimsel yetersizliği ve/veya gelişimsel yetersizlik açısından risk altında olan çocukların ve ailelerinin desteklenmesi "erken müdahale/erken çocuklukta özel eğitim" hizmetleri adı altında sunulmaktadır. Erken eğitim, erken çocuklukta özel eğitim, erken müdahale gibi farklı isimlerle adlandırılan bu dönem; kendine has ilkeleri, değerleri, uygulama alanları, araştırma ve uygulamalara ait alanyazını olan bir müdahale pratiğini yansıtmaktadır (Odom ve Wolery, 2003). Bu doğrultuda; 0-3 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailelerine sunulan hizmetler "erken müdahale"; 3-6/8 yaş arası ise çocuklara sunulan hizmetler ise "okul öncesi dönem özel eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Bowe, 2007; Gül ve Diken, 2009; Hebbeler vd., 2009). Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan sunulan hizmetlerin içeriğine yön veren yönetmeliklerde benzer bir ayrım söz konusudur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu çalışmada 0-3 yaş dönemine ait anlatılar "erken müdahale"; 3-6/8 yaşa ilişkin ait anlatılar "okul öncesi dönem özel eğitim" ve 0-6/8 yaş arasına ait anlatılar ise "erken çocuklukta özel eğitim" olarak ifade edilmiştir.

Erken çocuklukta özel eğitim, 0-6/8 yaş dönemi gelişimsel yetersizliği ya da gelişimsel yetersizlik açısından risk altında olan çocukların gelişimini desteklemek, güçlü yanlarını ve halihazırda sahip olduğu yeterliliklerini artırmak, çocuğun karşılaştığı sınırlılıkları ve bu sınırlılıkların çocuğa etkilerini azaltmak, ebeveyni sürecin etkin bir paydaşı olmasını yeterliliklerini artırarak sağlamak ve çocuğun içinde bulunduğu aile sisteminin işlevlerini desteklemek amaçlarıyla gerçekleştirilmektedir (Shonkoff ve Meisels, 2000; Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Bu amaçları sağlamak adına erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin disiplinlerarası, ailenin bütününü sürece dahil eden, ebeveynlerin etkileşimlerinin güçlendirilmesine ve kapasitelerinin artırılmasını hedefleyen toplumsal ve ev ortamında sunulan bir hizmet sunma biçimi olarak tanımlanmaktadır (Bailey vd., 1999; Guralnick, 2005; Dunst, 2007). Amaçları ve kapsadığı hizmet sunma ilkeleri uyarınca erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin çocuk ve aileyi sürece dahil etmek için; kuramları bütünleştiren (Guralnick, 2005), gelişimsel olarak uygun ve bilimsel dayanaklı uygulamaları içeren (Odom vd., 2010), çocuk ve ailenin gereksinimlerine dayalı planlanan ve uyarlanan kapsamlı hizmet sunma biçimlerini içerdiği bildirilmektedir (Shonkoff ve Meisels, 2000; Odom ve Wolery, 2003). Erken çocukluk özel eğitimi kapsamında sunulan müdahaleler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Öyle ki hizmet amacına ve sunum biçimine göre değişen bu müdahaleler gelişimsel değerlendirme ve izleme, ev ziyaretleri, ebeveyn koçluğu, ev-kurum temelli müdahaleler, aile danışmanlığı şeklinde sıralanabilmektedir (Graham ve Byrant, 1993). Sunulan hizmetlerin çeşitliliği kadar erken çocukluk özel eğitimi alanının disiplinlerarası oluşu nedeniyle özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları, okul öncesi öğretmenleri, dil ve konuşma terapistleri, fizyoterapistler, iş-uğraşı terapistleri, odyologlar, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve alan uzmanı doktorlar (nörolog, çocuk-ergen psikiyatristleri gibi) olmak üzere farklı disiplinlerden uzmanlarının süreçte rol aldığı ifade edilmektedir (Gül ve Diken, 2009).

Erken yaşların barındırdığı riskler ve sunduğu fırsatlar göz önünde bulundurulduğunda erken çocukluk dönemi özel eğitimin, tüm özel gereksinimli çocuklar gibi işitme kaybı olan çocuklar için de kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Cole ve Flexer, 2019; Yohsinaga-Itano vd., 2024). Bu ana kadar ifade edildiği üzere erken çocuklukta özel eğitim bir çatı kavramı ifade etmekte ve çeşitli yetersizlik türlerine müdahalede yetersizliğin türü,

etkisi ve var olan hizmetler bağlamında uygulamada farklılıklar görülebildiği ifade edilmektedir (Yoshinaga-Itano, 2014).

İşitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini dolayısıyla sözlü dil gelişimlerini desteklemek adına sunulan hizmetlerin de erken çocukluk dönemi hizmet sunma ilkelerini kapsamakla birlikte alana özgü tıbbi ve eğitsel müdahaleleri içeren bir süreç olarak betimlenebilir. İşitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi erken müdahale ve okul öncesi dönemde, uluslararası örgütlerin ve araştırmaların önerdiği ilkelere ve müdahale yaklaşımlarına göre gerçekleştirilmektedir. Takip eden başlıklarda erken çocukluk döneminde anılan uygulamalar, ilkeler ve müdahale yaklaşımları detaylı olarak paylaşılacaktır.

1.4.1 Erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde temel ilkeler

İşitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi; erken müdahale alanının ilkelerine dayanmakla birlikte alana özgü uygulama uluslararası örgütlerin belirlediği ilkeler uyarınca tıbbi ve eğitsel müdahalelerin bir arada yürütüldüğü kapsamlı bir süreçtir (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2013; AG Bell Academy for Listening and Spoken Language, 2019; Cole ve Flexer, 2019; JCIH, 2019; Yoshinaga-Itano vd., 2024). Sözü edilen bu kapsamlı sürecin özelliklerini betimleyen ilkelerin alanyazında işitme kaybı olan çocukların desteklenmesine yönelik araştırmaların da işaret ettiği bir dizi temel prensip üzerinde birleştiği görülmektedir (Soman ve Nevins, 2018; Cole ve Flexer, 2019). Bunlar; dinlemenin desteklenmesi, ailenin sürece aktif katılımının sağlanması, işitsel-sözel modaliteye dayalı uygun eğitsel müdahalelerin sunulması, çocuğun dinleme ve sözlü dil becerilerini deneyimleyeceği bir bağlam şeklinde sıralanabilir.

İşitme kaybı olan bir çocuğun sözlü dili dolayısıyla dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinin amaçlandığı müdahalenin ilk ve en temel prensibi dinlemenin desteklenmesidir (Ching vd., 2018b). Dinlemenin erken tanı, uygun cihazlandırma, odyolojik takip ve eş zamanlı eğitsel müdahaleler ile sistematik olarak desteklenerek "işiten bir beyin" oluşturulması sözlü dil gelişimi için son derece kritik öneme sahip olduğu bildirilmektedir

(Sharma vd., 2005; Kal vd., 2016). Bu noktada araştırmaların sonuçları özellikle tanı ve eğitsel müdahalelerde geç kalınmış çocuklarda beyin gelişimindeki kritik dönemden etkili bir şekilde yararlanamamasına bağlı olarak hem sözlü dil kullanımında hem de ilerleyen yıllardaki akademik başarılarında sorunlar göründüğü bildirilmektedir (Geers vd., 2017; Yoshinaga-Itano vd., 2017a). Bu bağlamda çocuğun uyanık olduğu her an işitmeye yardımcı teknolojileri uyanık kaldığı sürece düzenli ve uygun şekilde kullanmasının yanı sıra sunulan eğitsel müdahalelerle çocuğun dinlemesinin desteklenmesi önemli bir ilkedir.

Erken çocukluk döneminde işaret edilen bir diğer ilke ise çocuğun "dilin var olduğu bağlamlarda" dinlemesi ve dili kullanması için fırsat yaratılması şeklinde açıklanmaktadır. Özellikle beyin plastisitesinin işitsel-sözel uyaranlara son derece duyarlı olduğu erken yaşlarda çocuğun işitsel-sözel uyaranlara planlı bir şekilde maruz kalmasının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Robertson, 2014). Özellikle erken yaşlarda tanı, cihazlandırma ve erken eğitsel müdahalelerin etkisini "erkenlik" bağlamında inceleyen araştırmaların sonuçları; işitme kaybı olan çocuğun müdahaleden erken yararlanmasına bağlı olarak hem akademik hem de sözlü dil gelişimi için son derece önemli olan bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik becerilerde daha iyi performans gösterdiğine işaret etmektedir (Zupan ve Sussman, 2009; Geers vd., 2011; Yoshinaga-Itano vd., 2017).

Aile katılımı, ebeveynlerin tanıyla birlikte çocuğun hem müdahale sürecinin belirlenmesinde, planlanmasında ve uygulanmasında aktif bir paydaşı olması hem de çocuğun sözlü dil becerilerini geliştirmek adına nitelikli işitsel-sözel fırsatları oluşturup kullanabilmesi alanyazında üzerinde durulan bir diğer ilkedir (Cole ve Flexer, 2019; Moeller vd., 2024). Bu bağlamda tanı ve cihazlandırma sonrası aile eğitimleri ve özellikle ebeveyn koçluğu uygulamaları ile ebeveynlerin sürece katılımlarının sağlanması ve desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır (Yoshinaga-Itano ve Wiggin, 2017).

Erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek adına sunulan müdahalelerde hem aile katılımını artırmak hem de çocuk ve ailenin gelişimini desteklemek adına; ebeveynin ve çocuğun ilgileri, gereksinimleri ve özelliklerine farklı katılım ve destek fırsatları barındıran müdahaleler üzerinde durulan bir

diğer önemli noktadır (Cole ve Flexer, 2019). Özellikle okul öncesi ve okul çağı işitme kaybı olan çocuklarla yapılan araştırmalar çocuk-ebeveyn gereksinimlerine uygun sunulan aile katılım fırsatlarının (ebeveyn koçluğu, aile eğitimleri gibi) çocukların hem sözlü dil becerileri hem de akademik başarıları açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (DesJardin, 2006; Boons vd., 2012).

İşitme kaybı olan çocukların tıpkı işiten akranları gibi öncelikle dil gelişimlerini yakın ve doğal çevreleriyle olan etkileşimlerle gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır (Tomasello, 2008; Moeller vd., 2013; Yoshinaga-Itano, 2014). Erken müdahale sürecinde ebeveynler okul öncesi dönemde ise çocukla etkileşim kuran uzmanlar tarafından sağlanan nitelikli dil girdisi çocukların sözlü dil ve beraberinde diğer gelişim alanlarında yetkinlik kazanmasında önemli olduğu bildirilmektedir (VanDam vd., 2012; Ambrose vd., 2014). Bu noktada ebeveynlerle çalışan uzmanların ve dolayısıyla ebeveynlerin çocukların işitsel-sözel becerilerini destekleyecek nitelikli dili sağlamaları adına dinleme ve sözlü dil stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarının vurgulanmasının bir ilke olarak ele alındığı görülmektedir (JCIH, 2014).

Erken müdahale sürecinden başlayarak, tüm özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi, işitme kayıplı çocuk ve ebeveynlerinin dahil olduğu müdahalelerin nitelikli bir şekilde planlanması ve müdahalelerin buna göre bireyselleştirilmesi, odaklanılan bir diğer ilkedir (Luckner ve Bowen, 2010; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020). Veriye dayalı müdahale sunma bir diğer deyişle müdahale sürecine biçim veren değerlendirmeler yapma işitme kaybı olan çocuk ve ebeveyni için etkili bir eğitsel müdahale fırsatı oluşturduğu bildirilmektedir (Capone, 2010; Brown ve Byrnes, 2014; Houston vd., 2015). Alanyazında işitme kaybı olan çocuklara veriye dayalı müdahale sunmanın çocukların sözlü dil becerilerini destekleme noktasında önemli katkılar ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Al-Hilawani, 2003; Syverud vd., 2009; van Staden ve le Roux, 2010). Bu noktada Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (CEC), çocuklarla çalışan uzmanların formal ve informal araçları bütüncül olarak kullanılmasını önermektedir (2021). Ayrıca özellikle işitme kaybı olan çocukların sözlü dil becerilerinin değerlendirmesinde yalnızca formal araçların kullanılmasının çocuğun performansını tam olarak betimlemede sınırlı kalabileceği

vurgulanmaktadır (Fitzpatrick vd., 2011; Tomblin vb., 2015). Öyle ki çocukların dili doğal olarak kullandıkları bağlamlarda değerlendirmelere başvurulmadığı durumlarda yalnızca formal araçlar kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmelerin işitme kaybı olan çocukların yaşadığı sorunların belirlenmesini zorlaştıracağı vurgulanmaktadır (Boons vd., 2013; Werfel vd., 2021). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için gerçekleştirilen müdahalelerin formal ve informal araçların bütüncül olarak kullanılması gerektiği ve bunlardan elde edilen verilere dayalı olarak planlanmasının vurgulandığı sonucuna varılabilir.

Çocukların sözlü dili öğrenmelerinin desteklenmesi için, işitsel-sözel müdahale merkeze dinlemeyi alıyor olsa da özellikle çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimlerde görsel, dokunsal ve işitsel materyaller aracılığıyla sunulan girdilerin kullanılması önerilmektedir (Kyle vd., 2016; Cole ve Flexer, 2019). Resimli kartlar, kitaplar, çocuk resimleri, kuklalar, gerçek nesneler gibi materyallerin çocukla kurulan etkileşimlerde kullanılmasının çocuğun dil-bağlam-yaşantı eşleştirme fırsat oluşturdukları vurgulanmaktadır (Luckner vd., 2001; Ponce vd., 2019; Zarrillo, 2012).

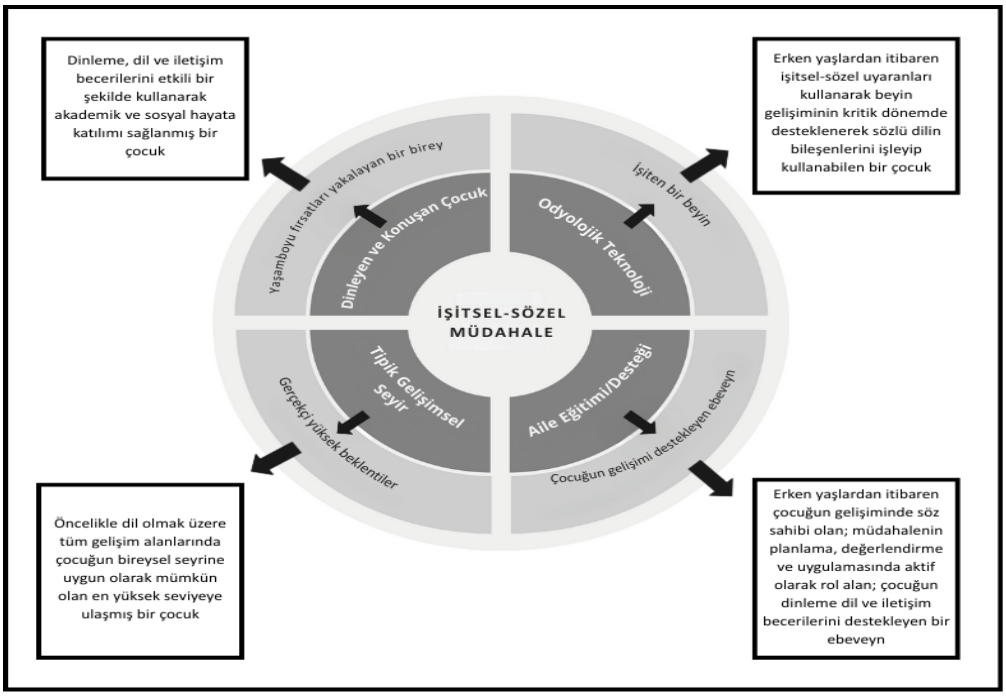
Dinleme, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanılan müdahalelerde çocuğun özellikle işitsel-sözel girdilere nitelikli ve yoğun biçimde maruz kalması önem taşımaktadır (Hayes vd., 2009; Zupan ve Sussman, 2009). Bu noktada niteliği belirleyen faktörler arasında erken müdahale sürecinden başlayarak çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklendiği müdahale oturumlarına katılım ve çocukların cihaz kullanma sürelerinin vurgulandığı görülmektedir (Szagun ve Stumper, 2012; Ching vd., 2018a; Wiggin vd., 2021). Müdahalelere katılım sıklığı ve süresi ile ilgili bir altın standart olmamakla birlikte yapılan çalışmalar çocukların katılım sıklıkları ve süreleri arttıkça sözlü dil becerilerinde daha iyi performanslar elde ettiklerini raporlamaktadır (McManus vd., 2019; Meinzen-Derr vd., 2020a). Benzer biçimde çocukların cihaz kullanım sürelerinin artmasının hem dinleme becerileri hem de buna bağlı olarak sözlü dil becerilerin desteklediği vurgulanmaktadır (Soman ve Nevins, 2018; Walker vd., 2015). Dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde cihaz kullanım ve eğitsel müdahalelerden yararlanma süresi, erken çocukluk dönemi müdahaleler için oldukça kritik bir nitelik olarak ifade edilebilir.

Erken çocukluk dönemine ait bir diğer önemli ilke ise uygun eğitsel müdahaleden yararlanmadır. Özellikle dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde işitsel-sözel modaliteye dayalı müdahalelerin (İşitsel-Sözel Terapi, Doğal İşitsel Sözel Yaklaşım) işitme kaybı olan çocukların dinleme ve sözlü dil becerilerinin desteklenmesinde etkili bir şekilde kullanması vurgulanmaktadır (Yoshinaga-Itano vd., 2017b; Soman ve Nevins, 2018). Bu müdahalelerde ise dinleme ve sözlü dil stratejilerinin kullanımının çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil, iletişim ve akademik becerilerini desteklemede etkiliğini ortaya koyan araştırmalara dikkat çekilmektedir (Rotfleisch ve Martindale, 2021; Richlin vd., 2025). Model olma, bekleme süresi, genişletmeler yapma, akustik vurgulama gibi dinleme ve sözlü dil stratejilerinin çocukların anılan alanlarda ihtiyaç duydukları becerileri kazanmalarını desteklediği vurgulanmaktadır (Martin-Prudent vd., 2016). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amaçlanan müdahalelerde işitsel-sözel modaliteye dayalı uygulamalarda dinleme ve sözlü dil stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu noktaya kadar anılan ilkeler ve alanyazının önerdiği uygulama içerikleri erken çocukluk döneminin tamamı için önerilen bileşenlerdir. Erken çocuklukta özel eğitim bağlamında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların; kritik dönemde sözlü dile ait girdilerin en iyi şekilde anlamlandırılabilmesi adına erken tanı, erken cihazlandırma ve takiben aile eğitimi; işitsel-sözel müdahalelerde dinleme ve sözlü dil stratejilerinin birinci bakıcılar ve uzmanlar tarafından etkili bir şekilde kullanılması; gelişimin rutin seyrinde ilerlemesi adına müdahalenin veriye dayalı planlanması; ailenin sürece katılımının uygulama, planlama ve değerlendirme aşamalarının tamamında sağlanması; çocuğun cihazlarını erken dönemden başlayarak düzenli ve yoğun şekilde kullanması; çocuk ve ebeveynin erken müdahale sürecinden başlayarak eğitsel müdahalelere düzenli ve yoğun biçimde katılması; işitsel-sözel uyaranların nitelikli kullanımı için dinleme merkeze alınsa da beraberinde görsel ve dokunsal uyaranların da çeşitli materyaller aracılığıyla kullanılmasını içerdiği söylenebilir. Şekil 1.1 üzerinde işitsel-sözel müdahaleler aracılığıyla işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin prensipler sunulmuştur.

Şekil 1.1

*Erken Çocukluk Döneminde İşitsel-sözel Müdahalelerin Sahip Olması Gereken Temel Prensipler ve Amaçlanan Çıktılar**



*Not**: Cole ve Flexer, (2019)' dan uyarlanmıştır.

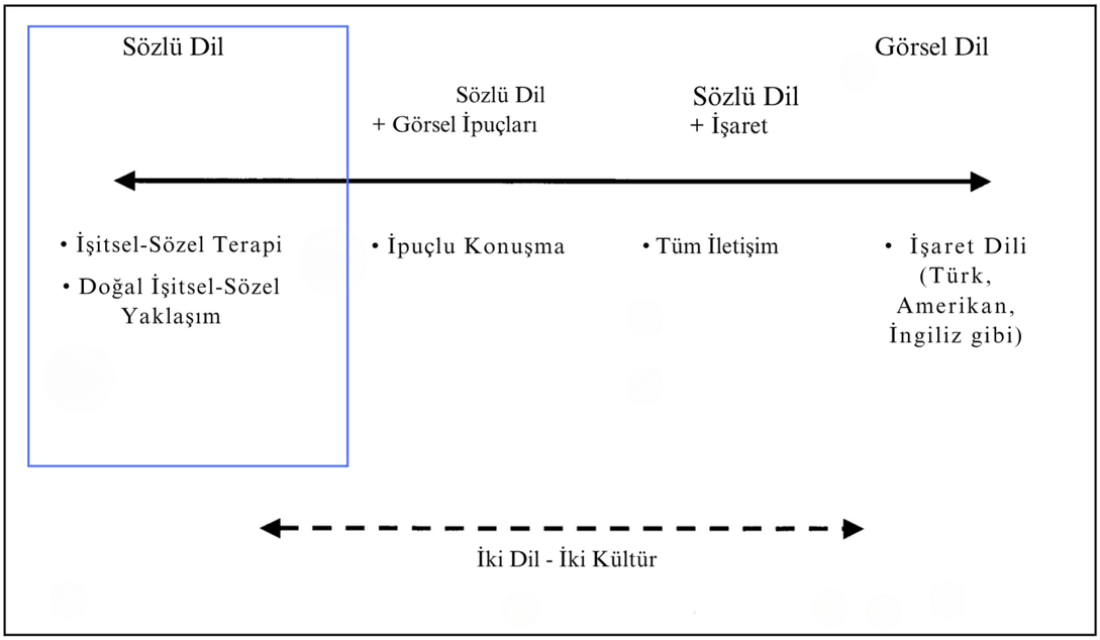
İşitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin bu ana kadar sözü edilen ilkeler; iletişim modalitesi olarak işitsel-sözel modaliteye yönlendirilmiş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde kullanılan müdahale yaklaşımlarının ön koşulları, müdahale sunma biçimleri, paydaşları gibi noktalar için dayanak oluşturmaktadır (Estabrooks vd., 2016; Yoshinaga-Itano vd., 2020).

1.4.2 Erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel müdahaleye dayalı dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde müdahale yaklaşımları

İşitme kaybı olan çocukların sözlü dil becerilerini dolayısıyla dinleme, dil ve iletişim becerileri işitsel-modaliteye dayalı müdahale yaklaşımları ile desteklenmektedir. Şekil 1.2 üzerinde işitme kaybı olan çocukların kullandığı iletişim modalitelerine dayalı müdahale yaklaşımları sunulmaktadır.

Şekil 1.2

İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil Becerilerini Desteklemede Kullanılan Müdahale Yaklaşımları



*Not**: Gravel ve O'Gara, (2003)' dan uyarlanmıştır.

1.4.2.1 Doğal işitsel-sözel yaklaşım

Doğal işitsel-sözel yaklaşım, Birleşik Krallık'ta 60'lı yıllarda ortaya çıkan İngiltere, ABD, Türkiye, Güney Afrika, Ekvador gibi birçok ülkede merkezler aracılığıyla uygulanan bir yaklaşımdır [Deaf Education Listening and Talking (DELTA), 1999; Clark, 2007). Yaklaşımın gelişiminde büyük pay sahibi olan Morag Clark (2007), "etkileşimci işitsel-sözel yaklaşım" olarak da bilinen doğal işitsel-sözel yaklaşımın bir yöntemden çok işitme kaybı olan çocuklar için yaşam tarzı olarak tanımlamaktadır. Doğal işitsel-sözel yaklaşım, bir programdan çocuğun erken tanılanması, uygun cihazlandırılması, büyüdüğü çevrede doğal bir dilin kullanılması, işaret dilinin kullanılmadığı bir çevrede bulunması, çocuğun ebeveynlerinin ve çocukla çalışan uzmanların çocuğun dilini destekleyecek bilgi ve kapasitelerinin arıtılması ve çocukların tipik işiten akranlarıyla aynı dil öğrenme fırsatlarının sunulması ilkelerine dayanmaktadır (Clark, 2007). Doğal işitsel-sözel yaklaşım bu yaklaşımı kullanan merkezlerden, bu yaklaşıma dayalı öğretmen eğitimi sunan lisans programlarından

veya yaklaşımı kullanan uzmanların danışmanlığı altında öğrenilebilmektedir (Clark, 2007; DELTA, 1999).

1.4.2.2 İşitsel-sözel terapi

İşitsel-sözel terapi ise işitme kaybı olan çocukların sözlü dili kullanarak iletişim kurabilmelerini sağlamak adına dinleme ve sözlü dili öğrenmelerini sağlamak adına bir dizi tekniğin, uygulama adımının ve teknolojinin kullandığı bir program olarak tanımlanmaktadır (Estabrooks vd., 2016a). İşitsel-sözel terapi ilkeleri; erken tarama programlarıyla çocuğun mümkün olan tanılanarak çocuğun uygun işitme cihazlarından yararlanarak düzenli takibinin yapılması, çocukların sözlü dil gelişimlerini desteklemek adına ebeveynlerin ve birincil bakıcılara danışmanlık yapmak, çocukların dinleme becerilerini kendi iletişim becerilerini kullanmaları için desteklemek, çocukların konuşmalarının anlaşılırlığını desteklemek geliştirebilmeleri adına kendileri veya çevrelerindeki kişilerin seslerini dinlemelerini sağlamak, doğal iletişimi desteklemek, anılan özelliklerin kazanılması adına süreğen değerlendirmeler yaparak müdahale planlarında gerektiğinde değişikliklere gitmek, çocukların formal eğitim ortamlarında eğitsel ve sosyal olarak kaynaşmaları adına destek eğitim hizmetleri sunmak şeklinde sıralanmaktadır (Goldberg, 2001). İşitsel-sözel terapi haftalık olarak gerçekleştirilen ebeveyn, çocuğun ve eğitimcinin katıldığı bir ile bir buçuk saat arasında değişen oturumlar altında düzenlenmektedir. İşitsel-sözel terapi uygulamacısı olmak için, Alexander Graham Bell Dinleme ve Sözlü Dil Akademisi ve akademinin akredite ettiği kuruluşlar tarafından (Auditory Verbal UK gibi) iki yıla yayılan bir süreç sonunda, katılımcıların ücretli eğitimlerin tamamlanması gerekmektedir. Yalnızca İngilizce olarak sunulan eğitimler sonunda Lisanslı İşitsel-Sözel Terapist unvanı alınabilmektedir. Estabrooks ve diğerleri (2020), tarafından lisanslı işitsel-sözel terapi uygulamacılarıyla işitsel-sözel terapinin güncel durumunu anlamak için gerçekleştirilen tarama araştırması sonucunda; Dünya genelinde, Asya ve Avrupa'da nispeten az olmakla birlikte, %58'lik bir oranla en yoğun uygulamacısı Birleşik Devletler'de bulunan programın yine yoğunlukla klinikler, üniversitelere bağlı ya da özel müdahale merkezlerinde uygulandığı, çocukların okula başladıklarında işitsel-sözel terapi eğitimlerine devam edilmekte zorlandığını ifade etmektedirler.

1.4.2.3 Kid-Ged: Dinleme dil ve iletişim odaklı erken müdahale programı

Koklear İmplant/Konvansiyonel İşitme Cihazı Kullanan Çocukların Gelişimini Destekleme: Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı kısa adıyla Kid-Ged; işitsel-sözel müdahaleye dayalı 0-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim alanlarındaki gelişimlerini desteklemeye odaklanan bir erken müdahale programıdır. Kid-Ged, Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemeye ilişkin gereksinimlere etkili ve yaygınlaştırılabilir bir çözüm üretmek adına; Hasan Gürgür, Çiğdem Uysal, Hilal Atlar-Yıldırım, Tezcan Çavuşoğlu ve Hülya Ceren Tutuk'un yer aldığı bir ekip tarafından geliştirilmiştir (Kid-Ged, 2024). Program, masa başı tasarım olarak ortaya koyulmuş olup pilot ve etkililik çalışmaları ile işlerliği ve akabinde etkililik çalışmalarının yapılması planlanmaktadır.

Kid-Ged Programı, işitme kaybı olan çocukların erken müdahale ve okul öncesi dönemde desteklenmeleri adına iki ayrı boyuttan oluşmaktadır; Kid-Ged 0-3 Yaş ve Kid-Ged 3-6 Yaş. Her boyut, Kid-Ged Programına ait bileşenleri kapsamakla birlikte kendi yaş dönemine ve bu dönemde sunduğu hizmetlere göre farklılıklar barındırmaktadır. Programın 0-3 yaş boyutu ebeveyn koçluğuna dayalı müdahaleyi merkeze alırken; 3-6 yaş boyutu uygulamacı ve çocuğun katıldığı bireysel oturumlar şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Kid-Ged Programı, bünyesinde dinleme ve sözlü dil stratejilerini barındıran "Kid-Ged Stratejileri", 0-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim alanlarında becerilerinin değerlendirilmesi için kontrol listelerinden oluşan "Kid-Ged İletişim Parametreleri", işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme sürecinde uzman ve ebeveynlerin oturumlarda takip edebilecekleri "Kid-Ged Etkileşim Bağlamları" ve program kullanacak uzman ve ebeveynler için "Kid-Ged Rehberi" isimli bileşenlerden oluşmaktadır. Bunun haricinde programın her boyutunun kendine ait "Oturum Plan Formu", "Uygulamacı Öz Değerlendirme Formu" ve Kid-Ged İletişim Parametreleri 'ne dayalı "Çocuk İzleme Çizelgesi" bulunmaktadır. Kid-Ged Programı 0-3 ve 3-6 yaş boyutları anılan bileşenlerin kullanılmasıyla uygulanmaktadır. Programın her bir boyutunun kendi uygulama akışı bulunmaktadır. Programın uygulanmasına ilişkin süreç detaylı olarak yöntem bölümünde açıklanmıştır (bkz. Araştırma süreci).

İşitsel-sözel modaliteye dayalı müdahale yaklaşımları genel olarak incelendiğinde; doğal işitsel-sözel yaklaşım Türkiye ve Dünya'da yaygın biçimde kullanılıyor olsa da yaklaşımın aktarımı deneyimli uzmanlar ya da lisans programları aracılığıyla sağlanıldığı görülmektedir. Ayrıca yaklaşımın nasıl uygulanacağına ilişkin yazılı dokümanların da sınırlı olduğu dolayısıyla yaklaşımı kullanmayı isteyen uygulamacıların yaklaşımın uygulandığı merkezler veya yaklaşıma dayalı lisans eğitimi sunan fakülteler aracılığıyla yaklaşımı kullanmayı öğrenebilmektedir. İşitsel-sözel terapi ise her ne kadar etkililiği detaylı biçimde raporlanmış olan; nasıl uygulanacağına ilişkin doküman ve akredite eğitimleri bulunsa da eğitimlerin yaklaşık iki yıl sürmesi, eğitim dilinin İngilizce olması ve terapist unvanı almak için gerekli eğitimlerin nispeten pahalı olması nedeniyle yaygın olarak kullanılması açısından sınırlılıklar barındırdığı söylenebilir. Ayrıca işitsel-sözel terapinin yoğunlukla özel klinikler ve merkezlerde kullanılıyor olması; çoğunlukla çocukların okul ortamına başladığında uygulamaların kesilmesi ve oturumların ebeveyn koçluğuna dayalı yapılıyor olması müdahalenin özellikle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dahil oldukları kurumlarda (okul veya destek eğitim ortamları) kullanımı ile ilgili sınırlılık ortaya çıkardığı söylenebilir. Kid-Ged Programına ilişkin açıklamalar incelendiğinde ise hem erken müdahale hem de okul öncesi döneme ilişkin işitsel-sözel modaliteye dayalı, basılı dokümanlarla işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik sürdürülebilir ve yaygınlaştırılabilir bir fırsat oluşturuyor olsa da; program masa başı tasarım olarak ortaya koyulması nedeniyle öncelikle pilot çalışmayla işlerliğinin incelenerek işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkısının ortaya koyulmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Bu noktaya kadar işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin işitsel-sözel müdahalenin temel ilkeleri, erken müdahaleden okul öncesi döneme müdahale sunma biçimleri ve müdahale yaklaşımları özetlenmiştir. Böylece erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin ideal müdahalenin bileşenleri detaylı olarak betimlenmiştir. Günümüzde birçok çocuğun işitme kaybının erken dönemde tanılanması, cihazlandırma teknolojilerinin gelişmesi, aile eğitimi hizmetlerinin yaygınlaşması gibi faktörlere bağlı olarak birçok işitme kaybı olan çocuğun işitsel-sözel modaliteyi kullanarak

eğitim alabilecekleri ortamlara yönlendirildiği ifade edilmektedir (Johnson ve Goswami, 2010). Ayrıca yine anılan erken müdahale hizmetlerinin yaygınlaşması sayesinde günümüzde birçok çocuğun daha iyi düzeyde dinleme, dil ve iletişim becerilerine sahip olduğu bildirilmektedir (Yoshinaga-Itano, 2003; Geers vd., 2016). Ancak işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerine ilişkin raporlanan birçok ilerlemeye rağmen okul öncesi dönemde desteklenemeye ilişkin ihtiyaç duydukları bildirilmektedir (Estrabrooks vd., 2016). Öyle ki okul öncesi dönem işitsel-sözel modaliteyi kullanan işitme kaybı olan çocukların dil becerileri açısından performanslarının akranlarından 1.5 standart sapma fark gösterdikleri; norm referanslı ölçümlerin ötesinde bu farkın özellikle işitme kaybı olan çocuklar doğal dil bağlamlarında incelendiğinde daha şiddetli gecikmeler gözlendiği bildirilmektedir (Boons vd., 2013; Werfel ve Douglas, 2017). Öte yandan erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerindeki gecikmelerin ilerleyen yıllardaki gelişimi olumsuz etkileyerek çocukların dil, iletişim ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Moeller vd., 2010; Tomblin vd., 2015; Werfel vd, 2021). Sözü edilen bu faktörlerin işitsel-sözel modaliteye dayalı erken çocukluk dönemi nitelikli müdahalelerin sunulmasına ilişkin anlatılar ile ilişkilendirildiğinde; bu dönemde sunulan hizmetlerin ülkelerin yasal dayanaklarına bağlı olarak hizmet sunulan ortamlar, hizmet sunma biçimleri ve sunulan desteklere bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'deki erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için var olan durumu incelemek yerinde olacaktır.

1.4.3 Türkiye'de erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel modaliteye dayalı dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi

İşitsel-sözel modaliteye dayalı olarak işitmek kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin müdahale işitme kaybının erken dönemde fark edilmesi ve tanılanması ile başlamaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de işitme kaybının tanılanması Yenidoğan İşitme Taraması (YDİT) kapsamında gerçekleştirilmektedir (Turan, 2019). Türkiye'de 1994 yılında başlatılan ve 2004 yılında ulusal olarak uygulanan YDİT programlarının işitme kaybı tanı yaşını önemli ölçüde düşürdüğüne ilişkin araştırma bulguları sunulmaktadır (Aras-Öztürk vd., 2018; Erkan, 2018). Ancak ailelerin tanı merkezlerine uzak mesafede ikamet etmeleri, tanı merkezlerinde hasta sirkülasyonunun

yüksek olması gibi nedenlere bağlı olarak tanının dolayısıyla işitme kaybına müdahalenin gecikebildiği paylaşılmaktadır (Tatli vd., 2007; Erkan, 2018). Türkiye'de farklı tanı merkezlerinin bulgularının sunulduğu araştırmalarda tanı yaşının 6 ay ile 2.4 yaş arasında değiştiğine ilişkin sonuçlar mevcuttur (Ören vd., 2010; Oran vd., 2014; Erkan, 2018). İşitsel-sözel modaliteye dayalı müdahalenin önemli bir bileşeni de cihazlandırmadır. Cihazlandırılmaya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya bulgular incelendiğinde ise çocuklara işitme özellikle koklear implant önerilme yaşının dört yaşa kadar uzayabildiği görülmektedir (Ören vd., 2010; Oran vd., 2014; Erkan, 2018). Her ne kadar üniversiteye bağlı araştırma ve uygulama merkezlerine ilişkin araştırmaların tanı, cihazlandırma ve aile eğitimlerine başlama yaşının 1 yaş düzeyine kadar gerilediğine dair bulgular olsa da (Baş vd., 2019), Türkiye özelinde halihazırda tarama, tanı, cihazlandırma ve aile eğitimlerine başlama olarak sıralanan erken müdahale hizmetlerinin uluslararası alanyazında önerilen uygulama ilkelerinden geride olduğu söylenebilir (JCIH, 2018).

İşitme kaybı olan çocukların erken müdahale sürecine ilişkin bir diğer önemli aşama ise aile eğitimlerinin sunulmasıdır. Türkiye'de özellikle işitme kaybı tanısının ardından ailelerin bilgilendirilip, aile eğitimlerine yönlendirilebilecek bir sistemin olmayışı, aile eğitimi sunan kurumların yaygın olmayışı gibi sorunlarla betimlediği görülmektedir (Baş vd., 2019; Kılıç, 2020; Ertürk-Mustul, 2021; Şahlı, 2022). Öte yandan Türkiye'de 0-36 ay işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlerine sunulan aile eğitimlerinin içeriği ve niteliğine ilişkin yapılan çalışmalarda; 0-36 ayda Türkiye genelinde işitme kaybı olan çocukların sınırlı olmakla birlikte üniversitelere bağlı uygulama ve araştırma merkezlerinden yaygın olarak ise Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM)'nden aile eğitimi aldıkları fakat bu merkezlerde alanyazında önerilen aile eğitimi ilkelerine göre eğitim almakta, eğitimin sistematik olarak sürdürülmesinde sorunlar görüldüğü bildirilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2020; Kılıç, 2020; Bekar vd., 2021; Ertürk-Mustul, 2021). Ayrıca ÖERM'lerde işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerinin katılımının etkili bir şekilde sağlanmadığı, aile katılımının ebeveyni bilgilendirme düzeyinde seyrettiği, aile merkezli uygulamalara dayalı önerilen koçluk müdahalelerinin aksine ebeveynlerin oturumlara katılmadığı gibi bulgular sunulmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2020; Kılıç, 2020; Tutuk ve Gürgür, 2024).

Okul öncesi dönemde ise işitme kaybı olan çocukların MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği uyarınca çeşitli eğitim kurumlarından hizmet almaktadır. Bunlar; özel eğitim anaokulları, özel eğitim okulları bünyesindeki okul öncesi sınıfları ve okul öncesi kaynaştırma ortamları olarak sıralanmaktadır (MEB, 2018). Öte yandan işitme kaybı olan çocukların yine bu dönemde işitme kaybı olan çocuklar Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı kapsamında hizmet almaktadır (MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [ÖEKY], 2012). Türkiye'de adı anılan bu merkezlerde işitme kaybı olan çocuklara sunulan eğitimlerde İşitsel Sözel Müdahalelerin (Doğal İşitsel Sözel Yöntem ve/veya İşitsel Sözel Terapi) benimsediği belirtilmektedir (Sahli ve Belgin, 2011; Altınyay, 2016; Akçakaya ve Tavşancıl, 2016; Turan, 2019). Okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların eğitiminde farklı alanlarda eğitim alan uzmanların yer aldığı söylenebilir; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi mezunları, odyologlar ve eğitim odyologları olarak sıralanabilir (ÖEKY, 2012). Okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik anılan ortamlarda ve adı geçen uzmanlarla yapılan çalışmaların yoğun bir şekilde ÖERM'deki öğretmenlerle yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda; öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eğitimin ÖERM'lerde çalışmaya uygun olmadığı, öğretmenlerin uygun yöntem ve teknikleri uygulama konusunda sınırlılık yaşadıkları, ÖERM'lerde sunulan eğitsel müdahalelerde çocuk gelişimi ve odyoloji gibi erken müdahale ekibinde özel eğitim öğretmeniyle eş güdümlü çalışacak personelin öğretmen rolünü üstlendiğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Gürgür vd., 2016; Atmaca ve Uzuner, 2020; Bekar vd., 2021; Ertürk-Mustul, 2021; Akçakaya ve Baş, 2022). Sınırlı sayıda olsa da okul öncesi kaynaştırma ortamlarına ait öğretmen görüş ve deneyimlerini inceleyen araştırmalarda ÖERM'deki bulgularla benzer; öğretmenlerin çocukların müdahale süreçlerini planlama, değerlendirme, uygun yöntem ve teknikleri uygulama ile ilgili bilgi gereksinimlerine işaret etmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2019). Ayrıca işitme kaybı olan öğrencilerle daha üst kademelerde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş çalışmalarda da benzer sorunların ifade edildiği görülmektedir (Sarıkaya, 2011; Yazçayır ve Girgin, 2019). ÖERM'lerde işitme kaybı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin niteliği ile ilgili bir diğer önemli sorun ise 2016 yılında YÖK tarafından kategorik olarak öğretmen yetiştiren (işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, görme engelliler

öğretmenliği gibi) özel eğitim programlarının özel eğitim öğretmenliği programı altında birleştirilmesi sonucunda yeni programdan mezun olan öğretmenlerin alan bazlı olarak sınırlı deneyime sahip olarak yetişmesi ve alan bazlı uzmanlaşma şansı bulamadıkları bildirilmektedir (Büyükalan-Filiz ve Abay, 2017; Yılmaz ve Gürgür, 2023).

Bu ana kadar Türkiye'de erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin var olan durum incelendiğinde; sorunların eğitsel-müdahale üzerinde yoğunlaştığı görüldüğü söylenebilir. Özellikle işitsel-sözel müdahale yaklaşımlarına ilişkin nitelikli uygulamaların gerçekleştirilmesiyle ilgili uygulamacılar üzerine yoğunlaşmış sorunlardan özellikle sistematik bir yapının olmayışı ve çocuklarla çalışan uzmanların kendilerini geliştirebilecekleri fırsatların az olması sonucu çıkarılabilir.

Uluslararası alanyazınla benzer bir şekilde Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerine odaklanan araştırmalarda dil gelişimine atıflar benzer şekilde erken dönemde cihazlandırma, cihaz kullanım süresi, kullanılan cihaz teknolojisi, erken eğitsel müdahalelerden yararlanma gibi faktörlerle ilişkilendirilmiştir (Gündüz, 2011; Sarıkaya, 2011; Turan vd., 2012; Piştav-Akmeşe, 2014; Koşaner vd., 2017; Çelikgün ve Akdaş 2021). Sarıkaya (2011), iki yaş öncesinde koklear implant olan okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların konuşma algısı ve ortalama sözce uzunluğu açısından tipik işiten akranlarıyla aralarında anlamlı düzeyde fark olduğunu bildirmektedir. Başka bir çalışmada 4-6 yaş koklear implant kullanıcısı çocukların doğal oyun ortamlarında dil becerilerini tipik işiten akranlarıyla karşılaştırmış özellikle erken implant olan çocukların, geç implant olan çocuklara göre ortalama sözce uzunluklarının, toplam sözce sayılarının, tam ve anlaşılır sözce sayılarının daha iyi durumda olduğu bildirilmiştir (Gündüz, 2011). Turan vd. (2012) tarafından okul öncesi dönem 25 işitme kaybı olan çocukla gerçekleştirilen araştırmada kelime ayırt etme açısından koklear implant kullanıcısı çocukların daha yüksek puanlar elde ettikleri; bu puanların ise koklear implant kullanım süresi ve aile eğitimine başlama yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Piştav-Akmeşe (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise 30 işitme kaybı olan ve tipik işiten çocuğun dil becerilerinin öyküleme yoluyla karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; işitme kaybı olan çocukların tipik işiten akranlarına oranla alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dile ilişkin bileşik

puanlarının düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca işitme kaybı olan çocukların ortalama sözce uzunluklarının, farklı sözcük sayılarının, toplam sözcük sayılarının tipik işiten akranlarından düşük olduğu; işitmek kaybı olan çocukların sözcük atma, yerine koyma gibi hataları daha fazla sayıda yaptığı belirtilmiştir. Çelikgün ve Akdaş (2021) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise koklear implant müdahalesinden geç ve erken yararlanmış çocuklarla tipik işiten akranlarının dil becerilerini karşılaştırılmıştır. Özellikle aile eğitimi ve erken dönemde eğitim almanın çocukların konuşma, telaffuz ve genel dil gelişimini etkilediği bildirilmiştir. Başka bir araştırmada ise işitme kaybı olan çocuklarla koklear implant yaşı ve kullanım süresinin alıcı dil ve ifade edici dil üzerindeki etkisi beş yaşından önce koklear implant 119 çocuk üzerinden değerlendirilmiştir. 24 aydan önce ve sonra koklear implant olmuş çocukların koklear implant olma zamanları ve kullanım süreleri incelendiğinde koklear implant kullanma süresinin arttıkça çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin performanslarının artış gösterdiği 24 aydan önce koklear implant olan çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin 24 aydan sonra koklear implant olan çocuklara oranla daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Koşaner vd., 2017).

Bu noktaya kadar anılan ulusal alanyazın Türkiye'deki işitme kaybı olan çocukların da uluslararası alanyazında betimlenen çocuklarla benzer şekilde tipik gelişim gösteren akranlarına oranla dinleme, dil ve iletişim becerileri açısından gecikmeler yaşadığını göstermektedir. Bu noktada okul öncesi dönemde de işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin işitsel-sözel müdahalelere dayalı olarak desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Takip eden başlıkta işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde işitsel-sözel müdahalelere dayalı olarak dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemeye ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara değinilecektir.

1.5 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin destekleme adına işitsel-sözel müdahalelere dayalı araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalara ayrı paragraflar halinde verilmemiş aksine sentezlenerek odaklandığı dinleme, dil ve iletişim becerisi, kullandığı yöntem ve temel sonuçlar özelinde özetlenerek sunulmuştur. Ulusal alanyazında ise okul öncesi döneme odaklanan müdahale çalışmalarının azlığı dolayısıyla işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde desteklenme

ilkeleri bağlamındaki temel araştırma bulguları sentezlenerek Türkiye için var olan durum hakkında genel bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

1.5.1 Uluslararası araştırmalar

Okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan araştırmalar genel olarak incelendiğinde odaklandıkları dinleme, dil ve iletişim becerileri (dinleme, alıcı dil, ifade edici dil, sosyal iletişim gibi), kullanılan işitsel-sözel yöntem (İşitsel-Sözel Terapi, İşitsel-Sözel Yaklaşım gibi), kullanılan dinleme ve sözlü dil stratejileri (bekleme süresi, genişletmeler yapma, işitsel vurgulama gibi) ve müdahaleyi sunan kişiye göre (ebeveyn, öğretmen gibi) farklı alt temalar altında gruplandığı görülmektedir (Hogan vd., 2008; Baldassari vd., 2009; Fairgray vd., 2010; Hogan vd., 2010; Moog ve Geers, 2010; Dettman vd., 2013; Talebi vd., 2015; Bunta vd., 2016; Chen ve Liu, 2017; Nanjudaswamy vd., 2017; Percy-Smith vd., 2018b; Costa vd., 2019; Davidson vd., 2021; Arumugam vd., 2021). Araştırmaların 8'i İşitsel Sözel Terapi'ye dayalı sunulan müdahalelerle gerçekleştirilmiştir (Hogan vd., 2008; Baldassari vd., 2009; Fairgray vd., 2010; Hogan vd., 2010; Dettman vd., 2013; Bunta vd., 2016; Chen ve Liu, 2017; Percy-Smith vd., 2018b). Araştırmaların ikisinde çevrimiçi olarak sunulan işitsel-sözel müdahalelerin (Telepractice) etkililiği incelenmiştir (Chen ve Liu, 2017; Nanjudaswamy vd., 2017). İki araştırmada ise işitsel-sözel müdahalelere dayalı eğitim paketlerinin etkililiği incelenmiştir (Moog ve Geers, 2010; Arumugam vd., 2021).

Araştırmalar amaçlarına göre genel olarak ele alındığında işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde yoğunlukla işitsel-sözel modaliteye dayalı müdahalelerle dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine odaklanılmıştır. Bu noktada araştırmalarda yoğun olarak işitsel-sözel terapiye dayalı müdahalelerin yüz yüze ve çevrimiçi olarak kullanıldığı söylenebilir. Az da olsa dinleme ve sözlü dil stratejileri içeren işitsel-sözel müdahalelere dayalı eğitim paketlerinin etkililiğine odaklanan araştırmaların olduğu görülmektedir. Öte yandan işitsel-sözel terapiye dayalı araştırmalarda ebeveyn aracılı müdahalelerin yoğunlukta olduğu; işitsel-sözel müdahalelere dayalı araştırmalarda müdahalelerin işitme engelliler öğretmenleri tarafından sunulduğu görülmüştür. Bu noktada işitsel-sözel müdahalelere dayalı paketlerin ve işitsel-sözel terapi haricindeki programların uygulanmasına ve okul öncesi

dönemde işitme kaybı olan çocukların dahil oldukları ortamlardaki diğer paydaşlara yönelik araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Araştırmalarda odaklanılan dinleme, dil ve iletişim becerilerine göre incelendiğinde; araştırmalarda yoğun olarak işitme kaybı olan çocukların eş zamanlı olarak alıcı ve ifade edici dil becerilerine odaklanılmıştır (Hogan vd., 2008; Baldassari vd., 2009; Fairgray vd., 2010; Hogan vd., 2010; Moog ve Geers, 2010; Dettman vd., 2013; Talebi vd., 2015; Bunta vd., 2016; Chen ve Liu, 2017; Davidson vd., 2021). Araştırmalardan üçünün ise dinleme becerilerine odaklandığı görülmektedir (Talebi vd., 2015; Nanjudaswamy vd., 2017; Arumurgam vd., 2021).

Araştırmalar odaklandıkları dinleme, dil ve iletişim becerileri açısından incelendiğinde; araştırmalarda dinleme, dil ve iletişim becerilerini bütüncül olarak odaklanılmadığı söylenebilir. Ayrıca dinleme becerilerinin desteklenmesine ilişkin çabaların ise araştırmalarda nispeten sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda dinleme, dil ve iletişim becerilerine bütüncül olarak odaklanılan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

İlgili araştırmalar işitme kaybı olan çocukların alıcı dil becerilerini destekleme açısından incelendiğinde; araştırmaların yedisi işitsel-sözel müdahaleye dayalı oturumlar sonrasında işitme kaybı olan çocukların alıcı dil becerilerinde tipik gelişim gösteren akranların ortalama gelişim düzeyi veya bir standart sapma içinde olduklarını vurgulamaktadırlar (Hogan vd., 2008; Fairgray vd., 2010; Hogan vd., 2010; Moog ve Gers, 2010; Bunta vd., 2016; Chen ve Liu, 2017; Davidson vd., 2021). Davidson vd. (2021), işitsel-sözel müdahale programından yararlanan erken müdahaleden yararlanmış 32 ve erken müdahaleden yararlanmamış 16 işitme kaybı olan çocuğun alıcı dil becerilerini incelemişlerdir. Alıcı dil becerileri Peabody Resim Kelime Testi-IV (PPVT-IV) ve Okul Öncesi Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi-2 (CELF-P2) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Erken tanı, cihazlandırma devamında işitsel-sözel müdahaleye dayalı üç yaş öncesi uygulamalardan yararlanan çocukların üç yaş sonrası müdahalelerden yararlanan çocuklara göre alıcı dil becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Başka bir araştırmada ise işitsel-sözel terapiye dayalı sunulan müdahale alan ve almayan 130 çocuğun alıcı dil becerileri incelenmiştir (Percy-Smith vd., 2018b). Çocukların alıcı dil becerileri PPVT-IV ve Reynell Gelişimsel Dil Ölçeği-III (Reynell III) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda işitse-sözel terapi alan

grubun alıcı dil becerilerinin diğer gruba oranla daha yüksek olduğu; özellikle sözcük dağarcığı üzerinde işitsel-sözel terapinin çok yüksek etkiye sahip olduğu raporlanmıştır. Hogan vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise farklı gelir gruplarından bir yıl süreyle işitsel-sözel terapi alan çocukların alıcı dil performansları incelenmiştir. Beş koklear implant kullanıcısı çocuğun katıldığı araştırmada çocukların alıcı dil performansları Okul Öncesi Dil Ölçeği-IV (PLS-IV) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların alıcı dil skorlarının tipik işiten akranlarının düzeyine yaklaştığı hatta bazı çocukların ortalama alıcı dil skorlarının üzerine çıktıklarını bildirilmiştir.

Araştırmalar, sunulan müdahalelerin işitme kaybı olan çocukların alıcı dil becerilerine etkisi açısından genel olarak incelendiğinde; işitsel-sözel müdahalelerin çocukların müdahale sonrası alıcı dil performanslarının tipik işiten akranların alıcı dil performanslarıyla benzer düzeylere ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir. Her ne kadar çocukların performanslarının erken tanı, uygun ve düzenli cihaz kullanımı ve erken eğitim uygulamalarından yararlanma gibi faktörlere bağlı olduğu vurgulansa da genel olarak araştırma sonuçlarının çocukların alıcı dil becerilerine ilişkin performanslarını önemli ölçüde desteklediği söylenebilir.

İşitsel-sözel müdahalelere dayalı oturumlar sonucunda işitme kaybı olan çocukların ifade edici dil becerilerindeki değişimi inceleyen çalışmalar alıcı dil becerileriyle benzer şekilde çocukların uygulamalar sonunda tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim döneminde performans sergilediğini ortaya koymaktadır (Hogan vd., 2008; Fairgray vd., 2010; Hogan vd., 2010; Moog ve Geers, 2010; Bunta vd., 2016; Chen ve Liu, 2017; Davidson vd., 2021). Fairgray vd. (2010), 20 hafta süreyle birer saatlik oturumlar halinde gerçekleştirdikleri müdahale sonucunda işitme kaybı olan çocukların ifade edici dil performanslarını CELF-4 (Clinical Evaluation of Language Fundamentals 4) aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Uygulama sonunda işitme kaybı olan çocukların ifade edici dil skorlarının ilerleyerek tipik işiten akranlarıyla aynı düzeye geldiğini raporlanmıştır. Benzer bir şekilde Hogan vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bir yıl süreyle işitsel-sözel terapi alan çocukların uygulama öncesi ve sonrası ifade edici dil skorları PLS-IV kullanılarak karşılaştırılmış; uygulama sonunda işitme kaybı olan çocukların tipik işiten akranlarıyla benzer ortalamalara ulaştıklarını bildirmişlerdir.

İşitme kaybı olan çocuklara sunulan işitsel-sözel müdahalelere dayalı uygulamaların çocukların ifade edici dil becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar genel olarak uygulama sonrası çocukların tipik işiten akranlarıyla benzer gelişim döneminde performans gösterdiklerini vurgulamaktadır. Bu noktada işitsel-sözel müdahalelere dayalı uygulamaların çocukların ifade edici dil becerilerini destekleme noktasında etkili olduğu söylenebilir.

İşitme kaybı olan çocukların dinleme becerilerine odaklanan araştırmalar sayıca az olsa da uygulama sonrası işitme kaybı olan çocukların konuşma algısı, dinleme becerileri, sesli harf tanıma ve yanıt verme becerilerindeki değişime odaklanıldığı görülmüştür (Talebi vd., 2015; Nanjudaswamy vd., 2017; Arumurgam vd., 2021). Arumugam vd. (2021), koklear implant kliniği ve uyduları adı verilen klinik şubelerinde verilen sesi tanıma ve fark etmeye ilişkin bir dizi standart egzersizin çocukların konuşma algısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda her iki ortam arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; her iki merkezde müdahaleye katılan çocukların işitsel performans ve konuşma anlaşılırlığı skorlarının anlamlı ölçüde arttığı raporlanmıştır. Nanjudaswamy vd. (2017) ise, dinleme becerilerinin beş modül içerisinde (işitsel farkındalık, fark etme, ayırt etme, işitsel bellek ve anlama) sunulduğu yazılımın çocukların dinleme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda yazılım aracılığıyla müdahaleden yararlanan çocukların dinleme performanslarının almayanlara oranla daha iyi düzeyde olduğu bildirilmiştir. Talebi vd. (2015) ise, geleneksel işitsel-sözel müdahaleye sesli harf tanıma eğitimi eklediği altı aylık paket program sonucunda çocukların sesli harfleri daha kısa sürede ve yüksek doğrulukla tanıdıklarını raporlamıştır.

Her ne kadar sayıca araştırmalar arasında az yer kaplıyor olsa da işitsel-sözel müdahalelere dayalı dinleme becerilerinin desteklendiği araştırmalar da işitme kaybı olan çocukların sunulan uygulamalar sonrasında hiyerarşik olarak dinleme becerilerini edinme ve kullanmada çocukların iyi derecede performans gösterdikleri söylenebilir. Ancak araştırmaların çocukların dili doğal olarak kullandıkları bağlamlarda iletişim becerileriyle birlikte dinleme becerilerinin bütüncül olarak desteklendiği araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Bu noktaya kadar okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklendiği işitsel-sözel müdahalelere dayalı uluslararası araştırmaların

sonuçları genel olarak çocukların müdahale öncesi tipik işiten akranlarından bir ile iki standart sapma farklılık gösteren becerilerinin işitsel-sözel müdahaleler sonucunda tipik işiten akranlarla benzer ortalama ve standart sapma içerisine eriştiğini raporlamaktadır. İzleyen başlıkta konuyla ilgili ulusal araştırmalara yer verilecektir.

1.5.2 Ulusal araştırmalar

Okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine odaklanan ulusal araştırmalar incelendiğinde konuyla ilgili iki araştırmaya rastlanmıştır (Sahli ve Belgin, 2011; Altınyay, 2016). Sahli ve Belgin (2011), işitsel-sözel terapi alan 12-56 ay aralığındaki koklear implant kullanıcısı 15 çocuğun işitsel algı gelişimlerini incelemişlerdir. Bebek/Çocuklarda Anlamlı İşitsel Deneyim Skalası (IT-MAIS), Dinleme Profili (LIP), Ling 5 testi ve Çok Heceli Kelime Testi (MTP) araçları kullanılarak koklear implant sonrası 1, 3, 6 ve 12. aylarda işitme kaybı olan çocukların işitsel algı gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, işitsel-sözel terapi müdahalesinden yararlanan çocukların işitsel algı gelişimlerinin koklear implant sonrası 1 ve 3. Aylarda artış gösterdiği; çocukların maksimum performansa ile 12. Ayla birlikte ulaştıkları raporlanmıştır. Araştırmacılar düzenli şekilde katılım gösterilen işitsel-sözel terapi müdahalesinin çocukların işitsel algı gelişimini desteklediğini vurgulamışlardır.

Ulusal alanyazındaki bir diğer araştırma ise Altınyay (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma işitsel-sözel terapi eğitiminin yaşları 2 yaş 8-10 ay arasında değişen üç işitme kaybı olan çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sunulan işitsel-sözel terapi eğitiminin annelerin işitsel-sözel terapi stratejilerini uygulamalarındaki etkililiğin belirlenmesi ve annelerin uyguladıkları stratejiler ile işitme kaybı olan çocukların anlamsız ses üretimlerinin azalması, sözcük üretimlerinin artması ve sözcük dağarcıklarının gelişmesine etkisi incelenmiştir. Dinleme Beceri Kontrol Listesi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri kullanılarak çocukların odaklanılan alanlardaki performansları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, annelerin işitsel-sözel terapi stratejilerinin kullanım düzeyleri süreç boyunca artış gösterdiği görülmüştür. Çocukların ise müdahale sonunda anlamsız ses üretimi sayılarında azalma; sözcük üretim sayılarında artış ve sözcük dağarcıklarında artış gözlendiği bildirilmiştir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde okul öncesi işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemeye odaklanan müdahale çalışmalarının çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin bütüncül olarak desteklendiği görülmektedir. Ancak her iki araştırmada da işitsel-sözel terapinin kullanıldığı; işitsel-sözel terapinin her ne kadar uluslararası olarak işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel modalite bağlamında desteklenmelerinde etkililiği belirlenmiş bir uygulama olsa da hem sertifikasyonunun Türkiye bağlamında sunulmuyor oluşu nedeniyle; her iki araştırmanın da üniversite ortamındaki araştırmacıların sunduğu uygulamalar bağlamında gerçekleştiği söylenebilir. Öte yandan araştırmaların erken müdahale sürecinden başlayarak erken çocukluk döneminin tümüne yayılan bir katılımcı kitlesiyle çalışmaları ve müdahaleleri işitsel-sözel terapinin uygulama ilkeleri gereği ebeveyn aracılı olarak sunulduğu görülmektedir.

1.6 Araştırma Gereksinimi

Günümüzde yenidoğan işitme tarama programlarının yaygınlaşması, cihaz teknolojisindeki gelişmeler, erken eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, işitme kaybı olan çocukların büyük çoğunluğunun işiten ailelere doğması gibi nedenlere bağlı olarak giderek artan sayıda ebeveynin işitme kaybı olan çocukları için işitsel-sözel modalite ve buna dayalı eğitim opsiyonlarını tercih ettiği bildirilmektedir (Grey vd., 2022; Rudge vd., 2022). Erken tanı, cihazlandırma ve uygun işitsel-sözel müdahaleden yararlanmaya bağlı olarak birçok çocuğun dinleme, dil ve iletişim becerilerinin daha iyi düzeye ulaştığı vurgulansa da (Geers vd., 2016); özellikle okul öncesi dönemde tipik işiten akranlarını dinleme, dil ve iletişim becerilerinin 1.5 standart sapma geriden takip ettikleri, norm referanslı araçlarla elde edilen bu performansa ilişkin tablonun çocukların dili kullandıkları bağlamda yapılan incelemelerde ise daha büyük destek gereksinimine ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmektedir (Boons vd., 2013; Werfel ve Douglas, 2017). Bu durumun Türkiye'de okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin incelendiği araştırmalarda benzer şekilde olduğu görülmektedir (Gündüz, 2011; Sarıkaya, 2011; Turan vd., 2012; Piştav-Akmeşe, 2014; Koşaner vd., 2017; Çelikgün ve Akdaş 2021). Her ne kadar uluslararası araştırmalarda özellikle okul öncesi dönemde işitsel-sözel müdahaleye dayalı (işitsel-sözel yaklaşım veya işitsel sözel terapi) müdahalelerin çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklediğine ilişkin bulgular mevcut olsa da Türkiye'de konuyla ilgili yalnızca

iki çalışmanın var olduğu bu çalışmalarında işitsel-sözel terapiye dayalı olarak ebeveyn koçluğuna dayalı olarak sunulduğu görülmektedir (Sahli ve Belgin, 2011; Altınyay, 2016). Bu durum Türkiye'de okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların devam ettiği eğitim ortamları bağlamında düşünüldüğünde işitsel-sözel müdahaleye dayalı olarak işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Ayrıca Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin alanyazın incelendiğinde özellikle işitsel-sözel müdahaleye dayalı müdahalelerin sunulmasına ilişkin sorunların vurgulandığı görülmektedir (Baş vd., 2019; Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020; Şahlı, 2022). Bu sorunların erken müdahale sürecinden başlayarak uygun şekilde aile eğitimi sunma, farklı eğitim ortamlarında öğretmenlerin değerlendirme, planlama, materyal hazırlama, uygun yöntem ve teknikleri kullanma gibi işitsel-sözel müdahalenin sistematik olarak gerçekleştirilmesine odaklandığı görülmektedir (Gürgür vd., 2016; Atmaca ve Uzuner, 2020; Bekar vd., 2021; Ertürk-Mustul, 2021; Akçakaya ve Baş, 2022). Öte yandan yine erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde, özellikle özel eğitim öğretmenliği lisans programının birleştirilmesinden sonra alan bazlı uzmanlaşma noktasında sorun yaşadıkları ifade edilmektedir (Büyükalan-Filiz ve Abay, 2017; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bunu destekler biçimde işitme kaybı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin bilgi gereksinimlerinin etkili bir şekilde işitsel-sözel müdahale sunma ile ilgili bileşenlere odaklandığı görülmektedir (Sarıkaya, 2011; Pıştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Pıştav-Akmeşe ve Kayhan, 2019; Yazçayır ve Girgin, 2019). Bu bilgiler, Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede kullanılacak sistematik bir yapının gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada kullanılan Kid-Ged: Dinleme, Dil ve İletişim Gelişimine Odaklı Erken Müdahale Programı, Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek adına geliştirilmiş bir erken müdahale programıdır. Öte yandan Kid-Ged Programı masa başı tasarım olarak hazırlanmış olup, bilimsel araştırmalarla programın tüm bileşenlerinin işlerliğinin incelenerek sahada yaygınlaştırılmadan önce gerekli görülen değişim ve gelişimlerin ortaya koyulasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.7 Araştırma Amacı

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini Kid-Ged: Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı'nın 3-6 Yaş Boyutu ile destekleme sürecini incelemektir. Ayrıca masa başı tasarım olarak geliştirilmiş Kid-Ged programının 3-6 yaş boyutunun tüm bileşenlerini sahada uygulayarak işlerliğinin incelenmesiyle gerekli iyileştirme ve geliştirmelerin yapılacağı bir pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1) 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme süreci nasıldır?
2) Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutuna dayalı gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ile;
    a. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve geliştirilen çözümler nelerdir?
    b. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde hangi değişimler gerçekleşmiştir?
    c. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla uygulanılan Kid-Ged Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programın işlerliği ve değişimi nasıldır?
3) Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutuna dayalı 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemek için sunulan eğitim uygulamalarında araştırmacının gelişimi nasıldır?

1.8 Araştırmanın Önemi

İşitme kaybı olan çocukların, erken dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin sistematik bir şekilde desteklenmesi öncelikle dil gelişimi adına önem taşımakla birlikte çocuğun ilerleyen yıllarda hayata katılımı ve akademik başarısı için de oldukça önem taşımaktadır. Günümüzde pek çok işitme kaybı olan çocuk için işitsel-sözel modaliteye ve ilgili eğitim opsiyonlarının tercih edildiği; erken tanı, erken cihazlandırma ve eğitsel müdahaleler ile çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde oldukça iyi gelişmeler elde edildiği paylaşılmaktadır. Ancak uluslararası alanyazın incelendiğinde özellikle okul öncesi dönemde

işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin tipik işiten akranlarıyla anlamlı ölçüde fark olduğu dolayısıyla okul öncesi dönemde de işitme kaybı olan çocukların desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemeye odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Öte yandan var olan müdahale çalışmalarında dinleme, dil ve iletişim becerilerinin bir arada çalışılmadığı görülmektedir. Bu noktada bu araştırmanın hem okul öncesi dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine ilişkin uluslararası müdahale alanyazınını genişletmesi hem de Türkiye'de sınırlı olan çalışmalara katkı sağlaması nedeniyle önemlidir.

Ayrıca Türkiye'de erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişi becerilerini desteklemeye yönelik sistematik ve işler bir müdahale programının bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan Türkiye'de var olan işitsel sözel müdahale yaklaşımlarının yaygınlaştırıla bilirlikle ilgili sorunları göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini sistematik olarak desteklemede var olan sorunlara yanıt verecek bir programın sahada uygulanarak işlerliğinin artırılması açısından oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın eylem araştırması ile kurgulanması masa başı tasarım olarak geliştirilmiş programın her aşamasının gözden geçirilerek karşılaşılan sorunların çözülmesi, gerekli geliştirmelerin yapılması ve programın iyileştirilmesine imkân tanıyacağı düşünülmektedir. Ek olarak özel eğitimde öğretmen yetiştirme programlarının birleştirilmesi sonucunda alan bazlı uzmanlaşma ile ilgili sorunların paylaşıldığı gözlenmektedir. Bu noktada Kid-Ged programının yaygınlaştırma çabalarının alan bazlı uzmanlaşmayı desteklemesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, katılımcıların rolleri, araştırma süreci, veri toplama teknikleri, analizi, inandırıcılık ve etik unsurların sağlanması adına atılan adımlara yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Deseni

3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklemek adına geliştirilmiş bir programa dayalı müdahale sunarak programın işlerliğinin incelenmesini kapsaması nedeniyle bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmaları farklı araştırma geleneklerince geleneklere özgü özellikleri ön plana çıkartılarak tanımlanmış olsa da eylem araştırmalarının temel odağına sistematik ve planlı uygulamalarla meydana getirilen değişim ve gelişimi aldığı ifade edilmektedir (Elliott, 1991; Bogdan ve Biklen, 2007; Cohen vd., 2007; Glanz, 2014). Sagor (2010), eylem araştırmalarının ortak olarak mevcut uygulamaları gözden geçirmeyle başlayan "bilinçli eylemleri" ortaya çıkaracak planlama, değerlendirme ve iyileştirmeler yapmak için sorunların belirlendiği döngüsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Schön (1983) ise döngüselliğin yansıtmalarla ortaya çıktığını; yansıtmaların eylem içinde veya eylem üzerine yapılarak teorinin uygulamaya dönüşmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Gürgür (2016) ise eylem araştırmasını "bir zorunluluk" olarak tanımlayarak; günümüz toplumundaki yapısal ve teknolojik değişimlerin ortaya çıkardığı bilgi ve uygulama gereksinimlerini karşılamak için araştırmacıların değişim ve gelişim çabası olduğunun altını çizmektedir.

Eylem araştırmaları klasik, işbirlikli, katılımcı, bireysel, grup veya politik eylem araştırması olmak üzere bağlama, katılımcılara ve katılımcıların süreçteki rollerine göre değişebilmektedir (Burns, 2005; Coghlan ve Brannick, 2010; McIntyre-Mills vd., 2011). Farklı türler altında toplanmasına rağmen eylem araştırmalarının farklılıklardan çok benzerlikleri paylaştıklarına vurgu yapılmaktadır (McTaggart, 1997). Benzer biçimde bu araştırmada birden fazla eylem araştırması türüne ait özellikleri barındırmaktadır. Araştırma kapsamında işitme kaybı olan ebeveynlerin süreç içerisinde katılımlarını desteklemek için gerçekleştirilen toplantılarla çocuklarının eğitim sürecinde aktif rol almalarının

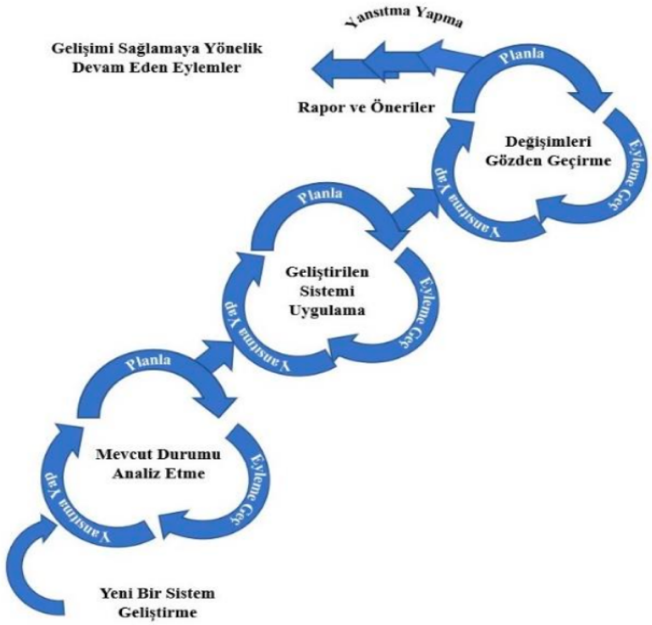
desteklenmesi yönüyle katılımcı eylem araştırmalarının bir topluğunun üyelerini kendi sorunlarının çözümüne aktif katılmaları için desteklemek özelliğiyle ilişkili olduğu söylenebilir (McIntyre-Mills vd., 2011). Öte yandan 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik geliştirilmiş olan uygulanacak programın araştırma süreci içerisinde inandırıcılık komitesinde yer alan birden fazla uzmanın desteği ile programda iyileştirmeler ve geliştirmeler yapılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle işbirlikli eylem araştırmasının farklı uzmanların bir sorunun çözümü için ekip halinde çalışmaları, araştırmacıya koçluk sunulması ve araştırmacının gelişiminin desteklenmesi yönleriyle ilişkili olduğu söylenebilir (Coughlan vd., 2014). Ancak eylem araştırmalarının bir tür altına alınmasından çok önemli olanın eylem araştırması sürecinde sorunun, çözüm gayretlerinin açık, anlaşılır ve sistematik bir biçimde anlatılması olduğu vurgulanmaktadır (Uzuner, 2005).

Eylem araştırması sürecinde takip edilecek adımları açıklayarak bu adımların hangi koşullar altında ve ne şekilde atılacağına ilişkin yönlendirmeler yapan bazı modellerden söz etmek mümkündür (MacNaughton ve Huges, 2009; McIntyre-Mills vd., 2011; Gürgür, 2016). McNiff (2013) döngüsel modellediği eylem araştırması sürecini; gözlemleme, yansıtmalar yapma, eylemi gerçekleştirme, değerlendirme, gözden geçirme ve yeni yönlere hareket etme adımlarıyla oluşturmuştur. Stringer (2008) ise eylem araştırması sürecini sarmal yapıda modelleyerek sarmal yapının her bir aşamasında bak, düşün, eyleme geç adımları ile sürecin gerçekleştirilmesini önermiştir. Piggot-Irvine (2006) ise eylem araştırmasının sarmal bir yapıda olduğunu vurgulayarak bu sarmal yapıyı oluşturan döngülere dikkat çekmiştir. Yeni bir sistem geliştirme çabası ile başlayan sürecin mevcut durumu analiz etme, geliştirilen sistemi uygulama, değişimleri gözden geçirme ve gelişimi saplamaya yönelik devam eden eylemler adımlarından oluşmakta ve her bir adımda planla, yansıtma yap alt adımlarını içeren döngülerden oluşmaktadır. Var olan araştırma süreci diğer modellerden izler taşıyor olsa da Piggot-Irvine'ın önerdiği sarmal ve döngüsel modelin araştırma sürecini daha iyi betimlediği düşünüldüğü için araştırmada bu model izlenmiştir.

Araştırma süreci Şekil 2.1 üzerinde yer alan Piggot-Irvine (2006) modeli ile anlamlandırıldığında; araştırma gereksinimini de ortaya çıkaran araştırmacının inandırıcılık komitesi ile birlikte yer aldığı program işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim

Şekil 2.1

Piggot-Irvine (2006) Eylem Araştırması Modeli



becerilerini desteklemek amacıyla ortaya çıkarılan programın geliştirilme süreci yeni bir sistem geliştirme adımına karşılık gelmektedir. Mevcut durumu analiz etme adımı ise bilgi toplama ve uygulamaya hazırlık sürecinde araştırmacının İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) 3-6 yaş çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğini inceleme sürecine karşılık gelmektedir. Geliştirilen sistemi uygulama adımı ise geliştirilen programın uygulama sürecini yansıtmaktadır. Bu adımda araştırmacı mevcut programı uygulayarak çocukların gelişimi, programın bileşenlerinin işlerliğini inceleyerek süreçte iyileştirmeler yapmak adına yansıtmalar yapmıştır. Değişimleri gözden geçirme adımı ise hem uygulama sürecinde ortaya koyulan iyileştirme ve geliştirmeleri hem de uygulama süreci sonundaki değerlendirmeleri içermektedir. Sürecin döngüsel ve aynı zamanda sarmal yapıda olması birçok adımın iç içe gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Rapor ve öneriler ile gelişimi sağlamaya yönelik devam eden eylemler adımı ise uygulama sonunda geliştirilen programa yönelik iyileştirme, geliştirme önerilerinin sunulması ve programın yaygınlaştırma çabalarına karşılık gelmektedir.

2.2 Araştırma Ortamı

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi kısa adıyla İÇEM, Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1979 yılında kurulmuştur. Kurulma amacı işitme kaybı olan çocuklara işitsel-sözel yaklaşımla çağdaş bir eğitim programı sunmaktır. İÇEM kapsamında sunulan eğitsel hizmetler erken çocukluk döneminde aile eğitim programları ile başlayıp sırasıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul kademesinde devam etmektedir. İÇEM bünyesinde eğitsel hizmetlerin yanı sıra odyolojik değerlendirme, odyoloji kontrolleri, gelişimsel değerlendirme gibi çeşitli hizmetler sunulmaktadır (İÇEM, 2024; Araştırma Günlüğü, 02.09.2022).

İÇEM'in okul öncesi bölümü 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş gruplarına yönelik eğitim veren Yuva 1, 2 ve 3 sınıflarından oluşmaktadır. Bu sınıflarda çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra akademik becerilerinin de desteklendiği bireysel ve grup eğitimleri sunulmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin düzenli aralıklarla bireysel olarak bilgilendirildikleri oturumlar gerçekleştirilmektedir. Araştırma sürecindeki uygulamalar bireysel eğitim ortamlarında gerçekleştirildiği ve bu süreç Kid-Ged kapsamında sunulan uygulamalarla karşılaştırıldığı için bulgular başlığı altında detaylı olarak paylaşılmıştır (Bkz. Bulgular/Uygulamaya Hazırlık/ Yuva sınıflarında sunulan bireysel eğitim uygulamaları). Bu başlık altında uygulama ortamı olan İÇEM yuva sınıflarının fiziki özellikleri ve genel uygulama akışı sunulmuştur.

İÇEM'de yuva sınıflarında çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin bireysel olarak desteklendiği bağlamlar "bireysel eğitim odası" veya "kişisel sınıfı" olarak adlandırılmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Bu bağlamlarda, grup dil derslerinde odaklanılan akademik hedeflerin aksine çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerine bireysel olarak odaklanılarak bu becerilerin desteklenmesi amaçlanan "bireysel dil dersleri" gerçekleştirilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022). Her sınıfın bireysel dil dersleri kendine ait bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 06.09.2022). Bireysel eğitim odaları, bulunduğu yuva sınıfının hemen yanında yer almaktadır. Bireysel eğitim odalarının duvarları yumuşak yalıtım malzemesi, yerler ise halı ile kaplıdır. Böylece hem akustik yalıtım hem de yer etkinlikleri için imkân oluşturulmaktadır. Tüm bireysel eğitim odalarında ilgili sınıfın bireysel dil derslerinde

kullanılan malzemelerinin depolandığı çekmeceli dolaplar bulunmaktadır. Bu dolaplar içerisinde materyallerin yanı sıra bireysel dil derslerine ait değerlendirmelerin işlendiği her çocuğa özgü oluşturulan defterler bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 06.09.2022). Odalarda yer alan dolap veya görsellerin (poster, mevsim panosu gibi) üzerinde erken okuryazarlık gelişimini desteklemek adına etiketler kullanılmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Bireysel dil dersleri, her bir yaş grubunun fiziksel özelliklerine uygun masa ve sandalyelerde gerçekleştirilmektedir. Yuva 1 ve Yuva 2 özelinde ise öğretmenler tarafından 0-3 yaş dönemi çocuk ve ebeveynlerine aile eğitimi verildiği için yer etkinlikleri için minderler, bebek sandalyeleri bulunmaktadır. Ortak özelliklerin yanı sıra her bir bireysel eğitim odasının, sınıf yaş grubunun özelliklerine yönelik tasarım farklılıkları bulunmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022; Araştırmacı Günlüğü, 06.09.2022).

Yuva 1, işitme kaybı olan çocukların İÇEM kapsamında ilk kez rutin okul ortamıyla tanıştıkları bağlam olduğu için bireysel eğitim odası daha ilgi çekici olarak tasarlanmıştır (Öğretmenle Görüşme, 30.12.2022). Bu sebeple oda içerisindeki eşyalar renkli tercih edilmiş, odanın duvarlarında çocukların ilgisini çekecek poster veya resimler kullanılmıştır. Oda içerisinde bireysel dil dersleri ve aile eğitimlerinde kullanılan materyallerin temalar halinde gruplandığı çekmeceler bulunmaktadır. Yuva 1 (Görsel 2.1) kalabalık bir sınıf olduğu ve çocukların düzeylerinin birbirinden farklılık gösterebildiği için grup dil derslerinde sınıfın

Görsel 2.1

Yuva 1 Bireysel Eğitim Odası

ikiye bölündüğü durumlarda kullanılmak üzere çocukların boylarına uygun küçük sandalyeler bulunmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 06.09.2022). Yuva 2 (Görsel 2.2) bünyesinde iki tane bireysel eğitim odası bulunmaktadır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması dolasıyla odalardan biri grup dil dersleri için de kullanılmaktadır. Bireysel dil dersleri çoğunlukla daha küçük olan odada gerçekleştirilmektedir. Yuva 1'in aksine erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemek adına çocukların daha da olgunlaşmasıyla beraber duvarlarda da var olan resimler etiketlendiği görülmektedir (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022).

Son olarak Yuva 3 (Görsel 2.3)'e ait bireysel eğitim odasında artık bu sınıf ilkokula geçiş aşaması olduğu için duvarlarda rakamlar, ses çalışmalarına ilişkin tablolar ve okuma-yazma çalışmalarına ilişkin ürünler bolca yer almaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Bununla ilişkili olarak, diğer bireysel eğitim odalarının aksine, Yuva 3'ün bireysel eğitim odasında bir yazı tahtası da bulunmaktadır. Öğretmenler bu tahtayı bireysel eğitimlerde ortaya çıkan okuma-yazma fırsatlarını değerlendirmek için kullanmaktadır (Video Gözlem, 06.12.2022). Yaş grubunun ilerlemesiyle birlikte Yuva 3'ün bireysel eğitim odasında normal boyda masa ve sandalyeler kullanılmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022).

Görsel 2.2

Yuva 2 Bireysel Eğitim Odası

Görsel 2.3

Yuva 3 Bireysel Eğitim Odası

2.3 Katılımcılar

Araştırma katılımcılarını 3-6 yaş işitme kaybı olan çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcıların tümü İÇEM'de halihazırda eğitim alan çocuklar ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmacı İÇEM yuva sınıflarında eğitim alan tüm çocukları potansiyel katılımcı adayları olarak bireysel dil derslerinde gözlemlemiştir. Bu bağlamda Yuva 1'de 13, Yuva 2'de 14 ve Yuva 3'te 8 çocuk incelenmiştir. Çocuklara ait doğum tarihi, tanı yaşı, cihazlandırma yaşı, aile eğitimi süresi ve kullanılan cihaz türü olmak üzere bilgiler toplanmıştır. Bunun dışında çocukların öğretmenleriyle gerçekleştirilen informal görüşmelerde ailelerin iş birliğine yatkınlığı, okula devam durumları gibi durumlara ilişkin bilgi edinilmiştir. Elde edilen bilgiler inandırıcılık komitesine sunularak katılımcı belirlemede kullanılacak bir dizi katılımcı dahil etme ve dışlama kriteri oluşturulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2022). Alınan kararlar uyarınca; 3-6 yaş, ek engel tanısı almamış, 0-3 yaşta erken eğitim uygulamalarından faydalanmış, işitme cihazı ve/veya koklear implant kullanıcısı olan, iletişim modalitesi olarak sözlü dil kullanan, birincil bakıcısının sözlü dil kullanıcısı olduğu ve işitme kaybı olan olmadığı, üç çocuğun ve ebeveyninin araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Buna göre her bir yuva sınıfından bir öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Etik ilkeler uyarınca çocukların ve ebeveynlerin isimleri değiştirilmiştir. Araştırma katılımcıları; Kayra Hanım ve torunu Aslı, Umay Hanım ve kızı Ceren ile Tilbe Hanım ve oğlu Ali'dir. Tablo 2.1 üzerinde çocuklara ait genel bilgiler aktarılmıştır.

Tablo 2.1

Çocukların Genel Bilgileri

Adı	Doğum Tarihi	Tanı Yaşı	Kayıp Tür/Derece	Kullandığı Cihazlar	Ailede İK varlığı	Aile Eğitimi/ Süre	Eğitim Durumu
Aslı	14.06.2019	21 Mart 2021 (2.5 yaş)	Duyu-Sinirsel Sağ:84dB Sol:108dB	Sağ: Kİ* (Phonak Naida 70) Sol: Kİ (Phonak Naida 70)	Yok	Var 3 Ay	İÇEM* (7/5) ÖÖERM* (7/2)
Ceren	27.07.2018	Taramada	Duyu-Sinirsel Sağ: 94dB Sol: 104dB	Sağ: Kİ (Resound) Sol: Kİ (Resound)	Var (Anneanne, dede,amca, hala sağır kültürü)	Var 12 Ay	İÇEM (7/5) ÖÖERM (7/2)
Ali	11.09.2017	11.02.2018	Duyu-Sinirsel Sağ: 85dB Sol: 92dB	Sağ: Kİ (Phonak Naida 70) Sol: Kİ (Phonak Naida 70)	Var (Abisi, çok engelli)	Var 28 Ay	İÇEM (7/5) ÖÖERM (7/2)

*: Kİ: Koklear İmplant, İÇEM: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, ÖÖERM: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

2.3.1 Kayra Hanım ve Aslı

Kayra Hanım 64 yaşındadır ve emeklidir. Lise mezunu olan Kayra Hanım, uzun yıllar bir üniversitede görev yaptıktan sonra emekli olmuştur. Eskişehir'de yaşamaktadır. Aslı'nın anneannesidir. Aslı'nın bakımını kızıyla birlikte yürütmektedir. Uygulama sürecinin başında Aslı 44 aylıktır. Normal bir gebelik ve doğumun ardından dünyaya gelen Aslı'nın YİTP kapsamındaki taramadan geçmiştir. 24 aya kadar gelişimi normal ilerleyen Aslı, dinleme ve iletişim becerilerinde gerilemenin gözlenmesi üzerine doktora başvurulmuş ve işitme kaybı tanısı konmuştur. Çift taraflı duyu-sinirsel tip işitme kaybından etkilenen Aslı'nın sağ kulağında ortalama 84dB, sol kulağında ise 108dB işitme kaybı bulunmaktadır. Aslı tanı aldığı süreden itibaren işitme cihazı kullanmaktadır. Tanıdan koklear implant ameliyatına kadar geçen üç aylık sürede konvansiyonel işitme cihazı kullanan Aslı, 33. aydan itibaren çift taraflı koklear implant kullanmaktadır. Aslı tanı sonrasında başladığı İÇEM'de üç ay süreyle aile eğitimden yararlanmış ve halihazırda 3 yaş grubu olan İÇEM Yuva-1 sınıfında haftanın

5 günü eğitim almaktadır. Ayrıca bir ÖÖERM'den de haftanın iki günü destek eğitim almaktadır (Kayra Hanım'la Görüşme, 01.03.2023).

2.3.2 Umay Hanım ve Ceren

Umay Hanım, 46 yaşındadır ve ev hanımıdır. İlkokul mezunu olan Umay Hanım Ceren dünyaya gelene kadar eşi ile, annesi, babası kardeşlerinin de olduğu geniş bir aile evinde yaşamıştır. Umay Hanım'ın annesi, babası ve kardeşlerinde işitme kaybı vardır. Ayrıca Ceren'in babasının kardeşi de işitme kaybından etkilenmiştir. Umay Hanım ve eşi, kızları Aslı'nın eğitimi için Eskişehir'e taşınmışlardır. Ailenin Eskişehir'e taşınmasına kadar geçen sürede Ceren'in ev ortamında sağır kültüründen olan aile üyeleriyle vakit geçirmiştir. Uygulama sürecinin başında Ceren 55 aylıktır. Normal bir gebelik sonunda dünyaya gelen Ceren, YİTP kapsamındaki taramada yakalanmış ve doğumundan üç ay sonra çift taraflı çok ileri derecede işitme kaybı tanısı almıştır. Ceren'in sağ kulağında ortalama 94dB, sol kulağında ise 104 dB işitme kaybı bulunmaktadır. Altı aylıkken konvansiyonel işitme cihazı kullanmaya başlayan Ceren ilk koklear implant ameliyatını 13 aylıkken sol kulağından, ikincisini ise 43 aylıkken sağ kulağından geçirdiği operasyonlarla kullanmaya başlamıştır. İki ameliyat arasında uzun süre olması Covid-19 pandemisinden kaynaklandığı bildirilmiştir. Benzer biçimde aile eğitimlerine de 24 aylıkken başlayan Ceren'in pandemi nedeniyle aile eğitimi oturumları çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmiştir. 36 aylıkken başladığı İÇEM'de 4-5 yaş grubu olan Yuva-2'de eğitim alan Ceren, haftanın iki günü bir ÖÖERM'den destek eğitim almaktadır (Umay Hanım'la Görüşme, 27.02.2023).

2.3.3 Tilbe Hanım ve Ali

Tilbe Hanım 34 yaşındadır ve ev hanımıdır. İlkokul mezunu olan Tilbe Hanım üç erkek çocuk annesidir. Tilbe Hanım'ın büyük oğlu işitme kaybının yanı sıra zihinsel ve fiziksel yetersizlikten etkilenmiştir. Aile Ali'nin İÇEM'de yuva eğitimine başlaması sebebiyle bir köyünde yaşadıkları Afyon'dan Eskişehir'e taşınmıştır. Uygulama sürecinin başında Ali 65 aylıktır. Ali YİTP kapsamındaki taramalarda fark edilmemiştir. Ancak Tilbe Hanım büyük oğlundaki deneyimleri nedeniyle Ali beş aylıkken gelişimindeki farklılıkları gözlemleyerek doktora başvurmuş ve Ali çift taraflı çok ileri derecede işitme kaybı ile tanılanmıştır. İlk cihazlarını 10 aylıkken takan Ali, konvansiyonel işitme cihazlarını iki ay süreyle kullandıktan

sonra 12 aylıkken koklear implant ameliyatı olarak çift taraflı koklear implant kullanmaya başlamıştır. Ali'nin sağ kulağında 85dB, sol kulağında ise 92dB işitme kaybı bulunmaktadır. Cihazlarını kullanmaya başlamasından itibaren İÇEM'de eğitime başlayan Ali, burada 28 ay süreyle aile eğitiminden yararlanmıştır. 36 aylıkken Yuva eğitimine başlayan Ali, halihazırda 5-6 yaş grubu olan Yuva-3'te eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda haftanın 2 günü bir ÖÖERM'de destek eğitimden yararlanmaktadır (Tilbe Hanım'la Görüşme, 24.03.2023).

2.3.4 İnandırıcılık komitesi ve komite üyelerinin rolleri

İnandırıcılık komitesi, eylem araştırması boyunca verilerin incelendiği, eylem planlarına yön veren kararların birlikte alındığı bir topluluktur (Johnson, 2016). Bu araştırmada inandırıcılık komitesi üyeleri Kid-Ged Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı geliştirme ekip üyelerinden oluşmaktadır. İnandırıcılık komitesi araştırmacı, araştırma danışmanı ve üç üyeden oluşan beş kişilik bir komitedir. Komite üyelerinin tümü işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eylem araştırmaları konularında uzmandır. Üyelerin tamamı Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Eğitimi Alanında lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. İnandırıcılık komite üyeleri araştırma süreci boyunca hem veri toplama hem de uygulama sürecine ait adımlarda (uygulamaların planlanması, gerçekleştirilmesi, değerlendirilmesi) hem de süreçte karşılaşılan sorunların çözümü ve geliştirme gayretlerinde araştırmacıyla eş güdümlü çalışmışlardır. Süreçte üyeler üstlendikleri bu rollerin yanı sıra her bir üye sürece kendi deneyimleri ve diğer alan/konu uzmanlıkları doğrultusunda destek vermiştir.

Araştırma danışmanı işitme kaybı olan çocukların eğitimi alanında 25 yıllık deneyime sahiptir. Danışmanın uzmanlık alanları arasında işitme kaybı olan çocukların eğitimi, öğretmen eğitimi, bütünleştirme, nitel araştırma ve eylem araştırmaları yer almaktadır. Danışman eylem araştırmasının kullanıldığı birçok yüksek lisans, doktora ve bilimsel araştırma projelerinde danışmanlık ve yürütücülük yapmıştır. Danışman bu süreçte hem araştırmacının uygulama becerilerinin gelişmesinde süpervizörlük, süreçteki sorunların çözümü ve geliştirmelerin ortaya koyulmasındaki çözüm gayretlerinde araştırmacıyla birlikte hareket etmiş ve araştırmaya destek veren tüm uzmanların eş güdümlü çalışmasında liderlik rolü üstlenmiştir.

İnandırıcılık komitesinin ikinci üyesi, işitme kaybı olan çocukların özellikle erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve program geliştirme konularında uzmanlığı bulunan doktora derecesine sahip öğretim üyesidir. İkinci üye özellikle uygulama sürecinde etkinliklerin ve materyallerin hazırlanması konusunda araştırmacıya destek sunmuştur. Üçüncü üye lisansüstü eğitimi sürecinde işitme kaybı olan çocukların eğitim süreçlerinin planlanması ve öğretmen güçlendirme konularında uzmanlığı bulunan öğretim üyesidir. Üçüncü üye çocukların gelişimsel hedeflerinin planlanmasında, süreç boyunca gerçekleştirilen değerlendirmelerde kritik yönlendirmeler gerçekleştirmiştir. Dördüncü üye ise işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerinin desteklenmesi, aile katılımı ve ebeveyn koçluğu konularında deneyimli bir araştırma görevlisidir. Dördüncü üye özellikle ebeveyn katılımının desteklenmesi sürecinde uygulamaların hazırlanması ve ebeveyn katılım oturumlarındaki etkinliklerin sunulmasında destek sağlamıştır (Araştırma Günlüğü, 08.06.2022).

2.3.5 Araştırmacı ve araştırmacının rolü

Eylem araştırmasının sağlamlığı ve inandırıcılığının önemli koşullarından birinin de araştırmacının deneyimi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Mertler, 2014). Öyle ki eylem araştırmalarında araştırmacı hem katılımcı hem de veri toplama aracı rolünde olduğu vurgulanarak araştırmacı rolünün altı çizilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Lisans eğitimini 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programını tamamlayan araştırmacı, aynı yıl Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı'nda lisans üstü eğitime başlamıştır. Araştırmacı eş zamanlı olarak erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik araştırma ve uygulama faaliyetleri sunan Engelliler Araştırma Enstitüsü Gelişimsel Destek Birimi'nde araştırmacı ve eğitmen olarak görev yaparak erken müdahale süreçleri ile ilgili deneyim kazanmıştır. Ayrıca bu dönemde okul öncesi kaynaştırma süreçlerinde görev alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin desteklenmesiyle ilgili TÜBİTAK 1001 Projesi kapsamında uygulama ve araştırma sürecine katılmıştır. Araştırmacı yüksek lisans tezinde işitme kaybı ve otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş çocukların erken çocukluk döneminde tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerini inceleyerek yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitiminde İÇEM'de bir yıl süreyle okul öncesi işitme kaybı olan çocuk gruplarıyla

uygulamalar gerçekleştirerek düzenli olarak geribildirim aldığı uygulamalar yapmıştır. Ayrıca üç yıl süreyle İÇEM'de görev yaparak bu dönemde erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlerine sunulan uygulamalarda rol almış ve bu süreçte araştırmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı lisansüstü eğitim sürecinde; nitel araştırmalar, erken müdahale, işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi, erken çocuklukta değerlendirme konularında derslerini tamamlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 2018-2022). Araştırmacı bu çalışmada işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek için işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlere destek veren eğitimci rolündedir.

2.3.6 Tez izleme komitesi ve komite üyelerinin rolleri

Tez izleme komitesi; araştırma danışmanı ve iki öğretim üyesinden oluşmaktadır. İkinci üye gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ebeveynlerin erken çocukluk döneminde desteklemesi konusunda deneyimli öğretim üyesidir. Özellikle iletişim becerilerinin desteklenmesi konusunda çalışmaları bulunmaktadır. Üçüncü üye ise erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi, teknoloji destekli öğretim alanlarında uzman öğretim üyesidir. Araştırma sürecinde komite beş kez bir araya gelerek elde edilen bulguları, eylem planlarını, gerçekleştirilen geliştirmeleri ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm gayretlerini inceleyerek araştırmacıya yol göstermişlerdir. Tablo 2.2 üzerinde gerçekleştirilen toplantılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.2

Tez İzleme Komite Toplantılarına Ait Bilgiler

Tarih	Süre	Yer
18.01.2023	42:00	Çevrimiçi (Mergen)
29.05.2023	38:00	Çevrimiçi (Mergen)
18.01.2024	51:00	Çevrimiçi (Mergen)
07.06.2024	41:00	Çevrimiçi (Mergen)
23.01.2025	31:00	Çevrimiçi (Mergen)

2.4 Veri Toplama Teknikleri

Araştırma süreci boyunca, konu ve problemin belirlenmesi aşamasından başlayarak, araştırma amacı doğrultusunda çeşitli veriler toplama teknikleri kullanılarak veriler toplanmıştır (Creswell, 2014). Bu bağlamda; gözlemler, görüşmeler, ürünler, belgeler, ölçekler, kontrol listeleri, yansıtmalı araştırmacı günlüğü süreç boyunca araştırma sorularını daha iyi cevaplama ve derinlemesine nitelikli veri sağlamak adına eş güdümlü olarak kullanılmıştır (Johnson, 2016). Tablo 2.3 üzerinde araştırma soruları ve araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan veri toplama tekniklerini betimleyen matris sunulmuştur.

2.4.1 Gözlemler

Gözlem araştırma sürecinde katılımcıların etkileşimleri, davranışları ve araştırma bağlamında gerçekleşen olayları, araştırma amacına yönelik izlenerek kayıt altına alınan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (James vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Christensen vd., 2015). Gözlem yardımıyla araştırmacının odaklandığı bileşenlerin daha detaylı incelenmesi ve ayrıntılarının betimlenebilmesi adına gözlemlerin video ve ses kayıtlarıyla elde edilmesinin faydalı olduğu bildirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlemler farklı amaçlarla gerçekleştirilebilmekte öğrencilerin davranışları, öğretmen/araştırmacının kullandığı teknikler, stratejiler ve materyaller gibi farklı odaklarda veri sağlayabilmektedir (Tomal, 2010). Bu amaçla araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık süreci, uygulama ve izleme değerlendirme sürecinde gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Bilgi toplama ve hazırlık sürecinde; araştırmacı İÇEM yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğini inceleyerek Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu ile karşılaştırmak amacıyla bireysel eğitim oturumlarını ve aile eğitimi oturumlarını video ve ses kaydı ile gözlemlemiştir. Araştırmacı bireysel eğitim oturumlarında; oturumun sunum biçimi, süresi, öğretmenlerin kullandığı stratejiler, materyaller, çevresel düzenlemeler, değerlendirmeleri incelemiştir. Aile eğitim oturumlarında ise; oturum akışı, oturumun planlanması, oturumun süresi, oturum sunma biçimi, ebeveyn bilgilendirme, strateji ve etkinlik paylaşımı konuları incelenmiştir. Bunun

Tablo 2.3

Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Göre Dağılımı

	Veri Toplama Teknikleri					
Araştırma Soruları	***Görüşme***	***Gözlem***	***Belge ve ürün***	***Kontrol listeleri***	***Ölçek***	***Araştırmacı günlüğü***
1. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme süreci nasıldır?	✓	✓	✓	✓		✓
2. Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutuna dayalı eğitim uygulamaları ile;						
2a. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve geliştirilen çözümler nelerdir?	✓	✓	✓	✓		✓
2b. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde hangi değişimler gerçekleşmiştir?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2c. 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla uygulanan Kid-Ged Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı'nın işlerliği ve değişimi nasıldır?	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Kid-Ged Programının 3-6 Yaş Boyutuna dayalı 3-6 ya işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek için sunulan eğitim uygulamalarında araştırmacının gelişimi nasıldır?	✓	✓	✓	✓		✓

yanı sıra araştırmacı eğitim ortamına ilişkin fiziki gözlemler gerçekleştirerek ortamın yapısı ile ilgili detaylı veri toplamıştır (Bkz. Bulgular/Uygulamaya Hazırlık). Araştırmacı, Yuva 1/3-4, Yuva 2/4-5 ve Yuva 3/5-6 yaş olmak üzere her bir yuva düzeyinde aynı gözlem sürecini işletmiştir. Tablo 2.4 üzerinde araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık aşamasında gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Uygulama aşamasında ise araştırmacı haftalık olarak çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirilen söyleşi oturumlarındaki gözlemlerini Kid-Ged Söyleşi Oturum Plan Formu üzerindeki "Oturumu Değerlendirme" bölümüne; ebeveynlerle gerçekleştirilen ebeveyn katılım toplantılarına ilişkin gözlemlerini ise "Ebeveyn Katılım Toplantı Formu" üzerinde yer alan "Ebeveynin Gündeme Getirdiği Konular ve Gelecek Eğitim İçin Planlamalar" bölümlerine yazılı olarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Ayrıca süreç boyunca gerçekleştirilen tüm oturumların video ve ses kaydı alınmıştır.

2.4.2 Görüşmeler

Görüşmeler, eylem araştırmalarında araştırmacıya katılımcının araştırma amacıyla ilgili sözel ve sözel olmayan ifadelerini keşfetmesine yardımcı olarak derinlemesine, yoğun ve zengin bilgi sağlayan güçlü veri toplama tekniklerinden biri olarak ifade edilmektedir (Tomal, 2010). Eylem araştırması süreci boyunca görüşme tekniği farklı amaçlarla (anlama,

Tablo 2.4

Bilgi Toplama ve Hazırlık Sürecinde Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Gözlem Türü	Gözlem Amacı	Bağlam	Tarih	Sayı	Toplam Süre
Fiziki Gözlem	Bireysel eğitim ortamlarının fiziki özelliklerinin incelenmesi	Bireysel eğitim odası	06.09.2022-08.09.2022	3	3:00' Ort. 01:00'
Video gözlem	Bireysel eğitimlerinin incelenmesi	Bireysel eğitim odası	26.09.2022-26.12.2022	129	23:60' Ort. 00:11''

betimleme, doğrulatma) ve biçimlerde (yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış) kullanılabilmektedir (Wengraf, 2001; Glesne, 2015). Bu araştırmada da süreç boyunca yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sürecin gerektirdiği bilgi ve metodolojik gerekliliklere uygun olarak kullanılmıştır.

2.4.2.1 Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırma sürecinde araştırmacıya esneklik sağlayan, süreçte ortaya çıkan yeni bilgi gereksinimlerini sorgulamasına imkân tanıyan bir veri toplama tekniği olarak ifade edilmektedir (Glesne, 2015). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin bu esnek yapısı araştırmacıya süreçte yeni sorular eklediği veya var olan soruları araştırma gerekliliklerince değiştirebilme olanağı tanımaktadır (Silverman, 1998). Tablo 2.5 üzerinde araştırmacının süreç boyunca gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Araştırmacı bilgi toplama ve hazırlık aşamasında İÇEM Yuva Sınıflarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği bireysel eğitim gözlemlerine ilişkin analizlerini doğrulatmak adına bireysel görüşmeler; uygulamalar başlamadan önce ise ebeveynlerle "Kid-Ged Ebeveyn Ön Görüşme Formu 'nu" kullanarak çocuk ve ebeveynle ilgili bilgi toplamış; uygulama sonunda ise ebeveynlerle uygulama sürecine ilişkin görüşmeler gerçekleştirmiştir.

2.4.2.2 Yapılandırılmamış görüşmeler

Araştırma sürecinin uygulamaya hazırlık aşamasından başlayarak araştırmacı katılımcılarla girdiği katılımcıların bilgi gereksinimlerini yanıtladığı, süreçte fark ettiği durumları sorguladığı veya araştırmacının süreçte fark ettiği fakat doğrulatmaya gereksinim duyduğu tüm etkileşimler yapılandırılmamış görüşme kapsamında gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2015). Katılımcıların yanı sıra araştırma danışmanı ve inandırıcılık komite üyeleriyle süreç boyunca girilen etkileşimler yapılandırılmamış görülme kapsamında ele alınmıştır. Araştırma sürecindeki yapılandırılmamış görüşmeler yüz yüze, telefon ve Whatsapp üzerinden yazışmalar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı yapılandırılmamış görüşmelere ait bilgileri ise görüşmelerin hemen ardından araştırmacı günlüğüne süreç boyunca düzenli olarak yansıtmıştır.

Tablo 2.5

Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Katılımcı	Araştırma Süreci	Görüşme Amacı	Görüşme Bağlamı	Tarih	Süre
Yuva 1 Öğretmeni	Uygulamaya Hazırlık	Bireysel eğitimlerin işleyişi	İÇEM Yuva 1 Sınıfı	23.12.2022	34.31’
Yuva 2 Öğretmeni	Uygulamaya Hazırlık	Bireysel eğitimlerin işleyişi	İÇEM Yuva 2 Sınıfı	23.12.2022	39.51’
Yuva 3 Öğretmeni	Uygulamaya Hazırlık	Bireysel eğitimlerin işleyişi	İÇEM Yuva 3 Sınıfı	27.12.2022	45.25’’
Umay Hanım	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön görüşme	İÇEM araştırmacının ofisi	27.02.2023	31.27’
Tilbe Hanım	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön görüşme	İÇEM araştırmacının ofisi	25.02.2023	30.58’
Kayra Hanım	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön görüşme	İÇEM araştırmacının ofisi	01.03.2023	40.58’
Yuva 1 Öğretmeni	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön değerlendirmelerin doğrulanması	İÇEM Yuva 1 Sınıfı	07.03.2023	50.25’
Yuva 2 Öğretmeni	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön değerlendirmelerin doğrulanması	İÇEM Yuva 2 Sınıfı	08.03.2023	49.14’
Yuva 3 Öğretmeni	Uygulama	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen ön değerlendirmelerin doğrulanması	İÇEM Yuva 3 Sınıfı	07.03.2023	48.35’
Kayra Hanım	İzleme & Değerlendirme	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi	İÇEM araştırmacının ofisi	12.06.2023	33.29’
Umay Hanım	İzleme & Değerlendirme	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi	İÇEM araştırmacının ofisi	12.06.2023	25.21’
Tilbe Hanım	İzleme & Değerlendirme	Kid-Ged bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi	İÇEM araştırmacının ofisi	12.06.2023	20.27’

2.4.3 Belgeler ve ürünler

Belge ve ürünler, araştırmacının araştırma sürecinde araştırma sorularını derinlemesine anlamak, veri kaynaklarını çeşitlemek ve araştırılan odakları farklı açılardan incelemek

amacıyla araştırma ortamından toplanan çeşitli dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Flick, 2018). Süreç boyunca çeşitli türlerde belge ve ürün toplanarak araştırma sürecindeki sorunları anlama, çözümleri destekleme ve gerçekleştirilen çözümleri takip etme amaçlarıyla kullanılmıştır. Araştırmada sürecinde toplanan belgeler; çocukların değerlendirme raporları, saf ses odyogramları, aile eğitimi raporlarıdır. Ürünler ise; çocuklar ve ebeveynlerle gerçekleştirilen oturumlara ait plan formları, etkinlikler, materyaller, oturumlara ait fotoğraflar, çocuklara ait kontrol listeleri ve araştırmacının süreçte gerçekleştirdiği öz değerlendirme formlarıdır. Bunların dışında ebeveynlerin çocukların ev ve diğer eğitim kurumlarındaki yaşantılarına ait paylaştıkları videolar ve fotoğraflarda araştırma kapsamında değerlendirilen ürünler arasındadır.

2.4.4 Ölçek

Eylem araştırmalarında standart ölçme araçlarının kullanımın özellikle araştırma amacını desteklemek ve veri çeşitlemeyi sağlamak adına niceliksel ölçümlerden yararlanılabilmekte bu sebeple testler, gelişim envanterleri gibi norm referanslı araçlar kullanılabilmektedir (Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada çocukların uygulama öncesi ve sonrası Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı gerçekleştirilen dinleme, dil ve iletişim alanlarındaki değerlendirmelerini desteklemek adına norm referanslı iki araç kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk kullanılan araç Hresko vd. (1999) tarafından geliştirilen; Güven ve Topbaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış orijinal adı TELD (Test of Early Language Development) olan TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi) olmuştur. TEDİL, A ve B formu olan ve 37 madde ile alıcı ve ifade edici testlerinden oluşmaktadır. Diğer araç ise Temel vd. (2004) tarafından geliştirilen Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) olmuştur. GEÇDA, 0-6 yaş çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarında toplam 249 maddeden oluşmaktadır. Her iki araç, aracın uygulama belgesi olan ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.4.5 Kontrol listeleri

Eylem araştırmalarında veri çeşitliliğinin sağlanarak araştırma amacını desteklemek adına kullanılan bir diğer veri toplama tekniği ise kontrol listeleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında uygulamaya hazırlık, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarında Kid-Ged Programı ve 3-6 Yaş Boyutuna ait kontrol listeleri kullanılmıştır. Bu bağlamda çocukların ön ve uygulama sonu değerlendirmelerinde Kid-Ged İletişim Parametreleri; söyleşi oturumları sonrasında araştırmacının kendi uygulamasını değerlendirerek yansıtmalar yapması adına "Söyleşi Oturumu Öz Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

2.4.6 Yansıtmalı araştırmacı günlüğü

Araştırma günlüğü veya yansıtmalı araştırmacı günlüğü, tek başına kullanılabildiği gibi nitel araştırmalarda diğer veri toplama tekniklerini desteklemek adına kullanılabilen oldukça güçlü bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2015). Eylem araştırmaları katılımcılar üzerinden gerçekleştirilen bir araştırmadan çok katılımcılarla birlikte gerçekleştirilen bir araştırma olduğu için araştırma sürecinde sürecin doğal bir katılımcısı olan araştırmacının yansıtmalarının büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Brook ve Watkins, 1994; Trondsen ve Sandaunet, 2009). Özellikle eylem araştırması sürecinde araştırmacının dahil olduğu bilgi ve anlam üretim sürecinin kendi içerisinde araştırmacının katılımcılarla, alanyazınla ve mekanla etkileşimlerini, araştırmacının kendi öğrenmesini yansıtmalı araştırmacı günlükleri aracılığıyla izleyebileceği, tartışabileceği ve analiz edebileceği bir fırsat haline getirmektedir (Phelps, 2005). Araştırmacı günlüğü bu yönüyle eylem araştırmasında yalnızca detaylı bir veri kaynağı değil ayrıca inandırıcılığın desteklenmesine hizmet ederek araştırma sürecinin izinin sürüldüğü bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Nadin ve Cassell, 2006; Glesne, 2015). Dolayısıyla eylem araştırmalarında araştırmacı, araştırma sürecinin farklı safhalarında farklı amaçlarla yansıtmalı araştırmacı günlüğünü kullanabilmektedir.

Bu araştırmada araştırmacı yansıtmalı araştırma günlüğüne konu ve problemin belirlenmesi aşamasında araştırma danışmanı ile yaptıkları toplantı sonrasında başlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.05. 2022). Araştırmacı bu süreçte alanyazın okumaları, araştırma danışmanı ile araştırma tasarımına ilişkin tartışmalar ve öneri sürecindeki yazım süreçlerini günlüğe yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Mayıs-Haziran 2022). Araştırmacı uygulamaya hazırlık aşamasında inandırıcılık komitesi ve araştırma danışmanı ile paylaşımlarını, katılımcıların belirlenmesi, uygulama ortamındaki eğitsel süreçlerin incelenmesi ve ön değerlendirmelerin

gerçekleştirilmesi sürecinde atılan; ölçme araçlarına karar verilmesi, katılımcıların dahil etme ve dışlama kriterlerine göre seçilmesi; İÇEM yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiği, ebeveynlerin bu sürece nasıl katıldıklarına ilişkin birçok bileşene ait saha notları, yapılandırılmamış görüşmeler ve kendi yansıtmalarını günlüğe detaylı ve düzenli şekilde not etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, Eylül-Aralık 2022). Uygulama sürecinde ise araştırmacı çocuklarla gerçekleştirdiği haftalık uygulamaların ve ebeveynlerle aylık olarak gerçekleştirilen katılım toplantılarına ait oturumların planlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerini günlüğe düzenli olarak yansıtmıştır. Bu süreçte karşılaştığı sorunları anlamlandırması, bu çabayla inandırıcılık komitesi ve araştırma danışmanı ile girdiği etkileşimleri, araştırmacı gelişimi adına araştırma danışmanından aldığı geri bildirimleri düzenli olarak günlüğüne yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Mart-Haziran 2023). Araştırmacı izleme ve değerlendirme sürecinde sürecin planlanması, çocukların değerlendirmelerinin gerçekleştirilmesi, ebeveynlerle süreç hakkındaki deneyimlerinin konuşulduğu bireysel yarı-yapılandırılmış görüşme oturumlarının gerçekleştirilmesi ve izleme sürecinde ebeveynlerin etkileşimlerini günlüğe not etmiştir (Araştırma Günlüğü, Haziran-Eylül 2023). Araştırmacı günlüğü araştırma raporunun tamamlandığı evreye kadar düzenli olarak tutulmuş bu süreçte araştırmacı özellikle raporlama aşamasındaki okumaları, araştırma danışmanı ile yazım üzerine gerçekleştirdiği etkileşimleri ve attıkları adımları günlük üzerinde işlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, Eylül 2023-Mayıs 2025). Araştırma raporunun tamamlanması ile araştırma günlüğü 15.05.2025 tarihinde tamamlanmış ve toplam 215 sayfa sürmüştür.

2.5 Araştırma Süreci

Eylem araştırmalarında araştırma süreci döngüsel veya sarmal adımlardan oluşabilmekte ve bu adımlar eş zamanlı veya tekrarlanarak gerçekleştirilebilmektedir (Mertler, 2014; Gürgür, 2016). Johnson (2016), eylem araştırmalarında adımların tekrarlanabileceği, bazı adımlara geri dönülebileceği veya akış araştırmanın amacını daha anlamlı bir biçimde gerçekleştirebilmek adına yeniden sıralanabileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırma temel olarak planlama, uygulama değerlendirme ve yansıtmalar yapma basamaklarının döngüsel olarak tekrarlanmasıyla beş temel adımda gerçekleştirilmiştir (Mills, 2003; Stringer, 2008; Mertler, 2014; Johnson, 2016). Bu adımlar; a) konu ve problemin belirlenmesi, b) bilgi

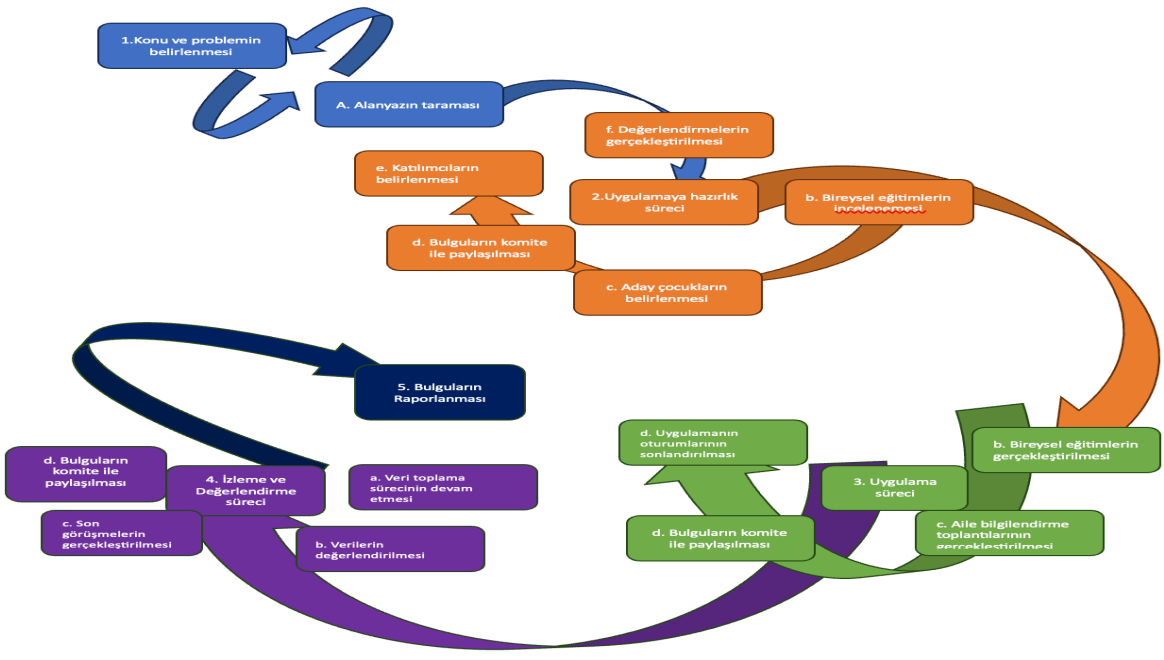
toplama ve hazırlık süreci, c) uygulama süreci, d) izleme ve değerlendirme süreci ve e) sonuçların raporlanması şeklinde izleyen alt başlıklarda sıralanmıştır. Araştırma deseni başlığında betimlenen eylem araştırması modeli kapsamında, araştırma sürecinde ortaya çıkan adımları döngüsel biçimde içeren eylem araştırması döngüsü görselleştirilerek Şekil 2.2 üzerinde sunulmuştur.

2.5.1. Konu ve problemin belirlenmesi

Araştırma sürecinin ilk adımı, konu ve problemin belirlenmesidir. Araştırmacı lisansüstü eğitimi boyunca Türkiye'de erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesiyle ilgili uygulama bağlamlarında gözlem ve uygulama şansı yakalamıştır. ÖÖERM'ler, özel eğitim anaokulları, okul öncesi kaynaştırma ortamları olmak üzere farklı bağlamlarda işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlerine yönelik sunulan hizmetleri gözlemlemiştir. Araştırmacı bu süreçte sahada görev yapan öğretmenlerin işitme kaybı olan çocukların eğitimi ile ilgili bilgi ve beceriler noktasında sınırlılık yaşadığını gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 2016-2020).

Şekil 2.2

Araştırma Süreci Döngüsü



Öte yandan 2014 yılında Yüksek Öğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın aldığı karar doğrultusunda kategorik olan özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci (işitme engelliler, zihin engelliler öğretmeni gibi) terk edilerek alan özel eğitim öğretmenliği çatısı altında birleştirilmiştir (YÖK, 2014). Alanda çalışan öğretmenler ve öğretmen yetiştirme sürecinde görev alan öğretim üyelerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada alınan bu kararın her ne kadar var olan özel eğitim öğretmeni açığını niceliksel açıdan giderse de özellikle alan bazlı uzmanlaşmayı olumsuz etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Büyükalan-Filiz ve Abay, 2017; Aydın ve Şentürk, 2021). Benzer bir şekilde özel eğitim öğretmen adaylarının atama sonrası deneyimlerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin uygulama deneyimi oldukları okulları tercih etme eğiliminde oldukları, süreçte deneyim bazlı sorunlarla (deneyim sahibi olmadığı özel gereksinim grubu ile çalışmak) daha yoğun karşılaştıklarını ifade etmektedir (Aydın ve Şentürk, 2021). Bunun doğrultusunda yeni yetişen öğretmen adaylarının işitme kaybı olan çocukların eğitimi noktasında uzmanlaşma fırsatları ve uygulama şansları azalmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının alan bazlı uzmanlaşmaları üniversite kadrolarının imkanlarına bağlı hale gelmiştir.

Doktora ders aşamasında ise danışmanı ve inandırıcılık komite üyelerinin dahil olduğu araştırma grubu ile Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalara ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye'de işitme kaybı olan çocuklara erken çocukluk döneminde sunulan eğitsel müdahalelere ilişkin alanyazının sınırlı ve son derece dağınık olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yine çocukların eğitiminde kullanılabilecek (sistematik, bilimsel bilgiye dayalı) bir müdahale programına da rastlanmamıştır. Araştırma grubu bu gereksinimi karşılamak adına işitme kaybı olan çocuklara erken çocukluk döneminde işitsel-sözel yaklaşıma dayalı 0-3 ve 3-6 yaş olmak üzere iki boyuttan oluşan bir müdahale programı geliştirmiştir. Araştırmacı ve danışman, 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek adına Kid-Ged programına dayalı olarak müdahale sunarak programın işlerliğinin incelenmesini araştırmanın konusu olarak belirlemişlerdir (Araştırma Günlüğü, 12.05.2022).

2.5.1.1 Kid-Ged dinleme, dil ve iletişim odaklı erken müdahale programı 3-6 yaş boyutu

Koklear İmplant/Konvansiyonel İşitme Cihazı Kullanan Çocukların Gelişimini Destekleme: Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı'nın 3-6 Yaş Boyutu, 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirilen söyleşi oturumları aracılığıyla desteklemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra süreçte rutin olarak ebeveynlerle gerçekleştirilen katılım toplantılarıyla ebeveynlerin sürece aktif katılımı sağlanmaktadır (Kid-Ged, 2024). Takip eden paragraflarda Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutunun uygulama süreci ve bu süreçte kullanılan araçlar açıklanacaktır.

Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu, ebeveyn ön görüşmesi ile başlamaktadır. Bu görüşmeler "*Ebeveyn Ön Görüşme Formu*" kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Form içinde aileye ilişkin bilgiler, çocuğun odyolojik bilgileri, gelişim öyküsü, çocuğun eğitim geçmişine ilişkin bilgiler, çocuğun dinleme, dil ve iletişim becerilerine ilişkin ebeveynin temel gözlemlerine ilişkin bilgilere odaklanan 30 soru bulunmaktadır. Ön görüşme sonrası "*Kid-Ged İletişim Parametreleri Formu*" kullanılarak çocuğun ön değerlendirmesi gerçekleştirilmektedir. Kid-Ged İletişim Parametreleri, dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim alanlarına ait dört alandan oluşan bir kontrol listesidir. Kontrol listesinde 0-6 yaş aralığında dinleme alanı için 73, alıcı dil alanı için 58, ifade edici dil alanı için 73 ve iletişim/oyun alanı için ise 109 madde bulunmaktadır. Form kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirme çocuğun takvim yaşından başlayarak önceki aylarda kazandığı becerileri belirleyene dek geriye dönük olarak devam eder. Çocuğun gelişim alanlarına ilişkin becerileri üç düzeyde görülmüyor (0), bazen görülüyor (1) ve görülüyor (2) olmak üzere üç düzeyde puanlanır. Her bir beceri "*Çocuk: İletişim Parametreleri Madde Açıklamaları*" tablosunda detaylı biçimde açıklanan gözlem kriterlerine göre puanlanmaktadır. İletişim Parametrelerine dayalı değerlendirmenin ardından desteklenmesi gereken beceriler "*Çocuk İzleme Çizelgesi*" üzerine işlenmektedir. Çizelge üzerinde amaçlar, amaçları sergileme düzeyi (görülmüyor, bazen görülüyor, görülüyor) genel değerlendirme ve değerlendirme tarihi bölümleri bulunmaktadır. Değerlendirmenin tamamlanması ardından uygulayıcı çocuğun oturumunu planlamaktadır. Oturum "*Kid-Ged Söyleşi Oturum Plan Formu*" kullanılarak planlanmaktadır. Plan formu oturum amaçları, oturumda kullanılacak stratejiler, oturum etkinlikleri, oturumda çocuğa ilişkin gözlemler ve gelecek oturum için planlamalar bölümlerinden oluşmaktadır. Oturum

planlanırken "*Kid-Ged Stratejileri*" ve "*Kid-Ged Etkileşim Bağlamları*" kitapçıklarından yararlanılmaktadır. Kid-Ged Stratejileri, 19 ana ve 16 alt olmak üzere toplam 35 dinleme ve sözlü dil stratejisinden oluşmaktadır. Kid-Ged Etkileşim Bağlamları ise, işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklerken uygulamacıların kullanabilecekleri etkinlikler, rutinler, materyallerin örneklenerek açıklandığı çocukla gerçekleştirilecek söyleşiler için oluşturulmuş bir rehberdir. Oturum plan formuna çocuğun izleme çizelgesinin işaret ettiği güncel amaçları, bu amaçları çalışırken kullanılacak stratejiler ve oturumda gerçekleştirilecek etkinlikler betimlenir. Kid-Ged 3-6 Yaş Boyutu kapsamındaki söyleşi oturumları 45 dakika ile 1 saat arasında üç etkinlikten (dinleme, sanat, söyleşi, drama, oyun gibi) oluşmaktadır. Uygulamacı her oturum sonrasında plan formu üzerinde yer alan çocuğa ilişkin gözlemler oturumda çocuğa ilişkin gözlemlerini paylaşır. Ayrıca yine her oturum sonunda gelecek eğitim için planlamalar bölümüne bir sonraki oturumun planlanırken dikkat edeceği noktaları betimler. Her bir oturum sonrasında uygulamacı rutin olarak izleme çizelgesine çocuğun hedeflenen becerileri hakkındaki değerlendirmelerini gerçekleştirir. Yine her oturumun tamamlanmasıyla uygulamacı kendi profesyonel gelişimine katkı sağlamak ve programı önerilen biçimde kullanmak için "Kid-Ged Söyleşi Oturumu Uygulamacı Öz Değerlendirme Formu' nu" kullanarak kendini değerlendirir. Form; oturuma hazırlık, açılış, uygulama, geçiş, özetleme ve sonlandırma adımlarında 29 maddeden oluşmaktadır. Uygulamacı her madde için kendini evet (2), kısmen (1) ve hayır (0) olarak puanlar ve oturumu planlamadan uygulamaya genel olarak kendini açıklamalar kısmında değerlendirir. Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu'ndaki çocukla gerçekleştirilen söyleşi oturumları sözü edilen adımların tekrarlanması ile rutin olarak devam eder.

Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu kapsamında uygulayıcı çocukla gerçekleştirilen her iki oturumu takiben üçüncü oturum haftasında yaklaşık 45 dakika ile 1 saat arasında süren "*Ebeveyn Katılım Toplantısı*" gerçekleştirir. Katılım toplantıları, ebeveynlere çocuğun güncel durumu hakkında bilgi, uygulama örnekleri, öneriler paylaşılan ve ebeveynlerin bilgi gereksinimlerinin karşılandığı oturumlardır. Oturumlar "*Ebeveyn Katılım Plan Formu*" kullanılarak planlanmaktadır. Plan formu üzerinde oturumda ebeveynle gerçekleştirilecek genel noktaların özetlendiği oturum gündemi; ebeveynin talep ettiği bilgi veya soruların

yanıtlandığı bilgi paylaşımı; ebeveynin oturum sırasında gündeme getirdiği sorular, gelişmeler veya diğer konuların not edildiği ebeveynin gündeme getirdiği konular; çocuğun güncel amaçları hakkında örnek etkinliklerin paylaşıldığı etkinlik paylaşımı ve son olarak ebeveynle birlikte oturumun değerlendirilerek gelecek oturum için planlamaların not edildiği gelecek oturum için planlamalar kısmı yer almaktadır. Ebeveyn Katılım Plan Formu, katılım oturumlarının planlandığı ve oturum sırasında uygulayıcının ebeveynin katkılarını not ettiği bir araçtır. Ebeveyn katılım oturumlarında oturum gündemi paylaşılarak başlanır. Akabinde çocuğun güncel performansına ilişkin ebeveyne bilgi paylaşılır. Ardından ebeveynin talep ettiği bilgi veya sorunlarına ilişkin bilgi paylaşımı gerçekleştirilir. Bu süreçte ebeveynin gündeme getirdiği sorular, paylaşmak istediği gelişmeler alınır. Bu sürecin sonunda ebeveyne evde çocuğun güncel amaçlarını destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji kullanımlarına ilişkin bilgi paylaşımı yapılır. Oturum sonunda oturum özetlenir ve gelecek oturum için ebeveynle birlikte yapılacaklar konuşularak oturum sonlandırılır.

Bu noktaya kadar Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu kapsamında uygulama ve uygulama sürecinde kullanılan Kid-Ged Programına ait araçlar açıklanmıştır. Burada betimlenen araçların uygulamada nasıl kullanıldığına ilişkin görseller bulgular bölümünde detaylı biçimde sunulmuştur (Bkz. Bulgular).

2.5.2 Bilgi toplama ve hazırlık

Araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde araştırmacı İÇEM yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenme sürecini incelemiş ve katılımcıları belirleyerek ön değerlendirmeleri gerçekleştirmiştir.

Bilgi toplama ve hazırlık aşamasında araştırmacı, İÇEM yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğini anlamak için öncelikle fiziksel gözlemler gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.08.2022). Ardından her bir yuva grubunda rutin olarak gerçekleştirilen ve çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerine odaklanılan çocuklara sunulan bireysel eğitimleri ve ebeveynlerle gerçekleştirilen aile eğitimlerine ilişkin video gözlemler gerçekleştirmiştir. Video gözlemlere ek yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ortam ürünleri ve belgeler aracılığıyla veri toplamıştır. Süreç boyunca her bir yuva düzeyinde 43'er bireysel eğitime ve 10'ar aile eğitim oturumuna olmak

üzere 155 oturuma ait video gözlem gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.08.2022-23.12.2023). Araştırmacı bütüncül olarak analiz ederek yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğine ilişkin dokuz alanda değerlendirmeler yapmıştır. Elde ettiği bu değerlendirmelerle ilgili yuva sınıflarında görev yapan öğretmenlerle doğrulatma görüşmeleri gerçekleştirmiştir (Öğretmenle Görüşme, 08.03.2023; 13.03.2023; 13.03.2023). Ardından sırasıyla; sunum biçimi, oturum süresi, materyal ve etkinlik çeşitliliği, ortam düzenlemesi, strateji kullanımı, akademik amaçlar edinme ve destekleme, değerlendirme, aile katılımının sağlanması alanlarındaki uygulamaları Kid-Ged Dinleme, Dil ve İletişim Odaklı Erken Müdahale Programı'nın 3-6 Yaş Boyutu ile karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgular uygulamaya hazırlık bölümünde detaylı biçimde sunulmuştur (Bkz. Uygulamaya Hazırlık).

Araştırmacının uygulamaya hazırlık aşamasında gerçekleştirdiği bir diğer adım ise katılımcıların belirlenerek ön değerlendirmelerin gerçekleştirilmesidir. Araştırmacı İÇEM yuva sınıflarında eğitim alan tüm çocukları inceleyerek çocukların tanı yaşı, kayıp türü, derecesi, eğitim geçmişlerine ait veriler toplamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 26.12.2022). Ardından inandırıcılık komitesi ile bir dizi katılımcı dahil etme kriteri belirlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2023). Araştırmacı dahil etme kriterlerini kullanarak her bir yuva sınıfı düzeyinden araştırmaya katılacak birer çocuk belirlemiştir. Çocukların belirlenmesinin ardından araştırmacı Kid-Ged değerlendirme formlarını kullanarak çocukların ebeveynleriyle bireysel görüşmeler ve çocuklarla değerlendirme oturumları gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2023). Bu süreçte gerçekleştirilen değerlendirmeleri doğrulamak ve çocuklarla ilgili daha detaylı bilgi elde etmek için norm referanslı gelişim araçlarıyla değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) araçlarını kullanma sertifikası olan bir öğretim üyesi tarafından değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2023). Uygulamaya Hazırlık aşamasında gerçekleştirilen adımlar bulgular başlığı altında detaylı biçimde sunulmuştur (Bkz. Uygulamaya Hazırlık).

2.5.3 Uygulamaların gerçekleştirilmesi

Uygulama süreci araştırma olan İÇEM yuva sınıflarının bireysel eğitim odalarında Kid-Ged Programı'nın 3-6 Yaş Boyutuna dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 12 hafta

sürmüş her bir çocukla haftalık birer söyleşi oturumu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2023; 05.06.2023). Çocukların hastalık, kayıp gibi nedenlerle uygulamaya katılamadığı haftalar için ise takip eden haftalarda telafi oturumları gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen oturumlar ön değerlendirme sürecinde İletişim Parametrelerine dayalı gerçekleştirilen değerlendirmeler; çocuk takip çizelgeleri; söyleşi oturum plan formu üzerinde yer alan değerlendirmeler ışığında haftalık olarak planlanmıştır. Her bir söyleşi oturumu öncesinde çocuklar için alınan amaçlar, amaçlardaki değişim, eşleştirilen stratejiler ve hazırlanan etkinlikler inandırıcılık komitesinin onayına sunulmuştur. Her bir söyleşi oturumu sonunda araştırmacı kendini özdeğerlendirme formu ile değerlendirmiş ve yansıtmalar yapmıştır. Ayrıca araştırmacı her bir uygulama haftası sonunda o haftaki söyleşi oturumlarına ait video kayıtlar, oturum planları, materyaller araştırma danışmanına sunularak bireysel geribildirimler almıştır. Uygulama sürecinde ayrıca aylık olarak ebeveynlerin sürece katılımlarını artırmak amacıyla ebeveyn katılım toplantıları gerçekleştirilmiştir. Her bir ebeveyn katılım oturumu öncesinde ebeveynlerin katıldıkları geçmiş katılım oturumları, çocuğun güncel oturumlarına ilişkin değerlendirmeler incelenerek planlama yapılmıştır. Planlama için ebeveyn katılım oturum plan formu kullanılmış; ebeveynle paylaşılacak içerikler inandırıcılık komitesinin onayına sunulmuştur. Bulgular başlığı altında uygulama sürecine ilişkin işletilen süreç; Kid-Ged programı kapsamında yapılan iyileştirme ve geliştirmeler; süreçte yaşanan sorunlara yönelik çözüm gayretleri detaylı biçimde sunulmuştur. Uygulama sürecinde çocuklar ve ebeveynlerle gerçekleştirilen tüm oturumlar EK-1 ve EK-2'de alan uygulama çizelgelerinde detaylı biçimde sunulmuştur.

2.5.4 İzleme ve değerlendirme

Araştırma süreci boyunca video kayıtlar, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görümeler, belge ve ürünler, yansıtmalı araştırmacı günlüğüne kaydedilen verilerin tamamı betimsel ve tümevarımsal olarak süreç boyunca bir bütün olarak analiz edilmiştir. Çocukların program aracılığıyla sunulan müdahalede dinleme, dil ve iletişim becerilerinin rutin olarak geliştiği, ebeveynlerin süreçteki bilgi gereksinimlerinin yanıtlanarak becerilerinin rutin olarak gelişmeye devam ettiği ve Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu üzerinde yapılan iyileştirme ve geliştirmelerin süreç içerisinde rutin olarak işlediği inandırıcılık komitesi ile

yapılan incelemeler sonunda kararlaştırılmış ve veri doyumu sağlandığına karar verilerek uygulamalar 06.06.2023 tarihinde sonlandırılmıştır.

İzleme ve değerlendirme süreci inandırıcılık komitesi ile alınan karar uyarınca 7.06.2023 ile 15.09.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.06.2023). Süreç öncelikle çocukların uygulama sonu değerlendirmeleri ile başlamıştır. Bu bağlamda öncelikle her bir çocukla Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı değerlendirmeleri gerçekleştirilmiş, uygulama sonu norm referanslı araçlar olan TEDİL ve GEÇDA ile gelişim alanlarındaki durumları belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 12.06.2023). Çocukların değerlendirmelerinin ardından ebeveynlerle sürecin işleyişi, süreçte sunulan destekler, kendilerinin ve çocuklarının gelişimi ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Kayra Hanım Görüşme, 11.06.2023; Umay Hanım Görüşme, 12.06.2023; Tilbe Hanım Görüşme, 13.06.2023). Bu süreçte elde edilen veriler bulgular başlığı altında detaylı biçimde sunulmuştur (Bkz. Bulgular/İzleme ve Değerlendirme Süreci). İzleme sürecinde araştırmacı ebeveynlerle, ebeveynler iletişime geçmediği sürece iletişim kurmamıştır. Bu süreçte ebeveynlerin talebi doğrultusunda iletişime geçilerek çocukların ve ebeveynlerin süreçte gelişimleri izlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.08.2023; Ürün, 14.09.2023).

2.5.5 Sonuçların raporlanması

Araştırma süreci boyunca toplanan veriler, inandırıcılık komitesi ile paylaşılmış oluşan döngüler içerisinde gerçekleşen gelişmeleri yansıtan verilerle düzenli olarak paylaşılmıştır. Ayrıca her altı ayda bir araştırma sürecinde meydana gelen gelişimler detaylı biçimde raporlanarak tez izleme komitesinin onayına sunulmuştur. İnandırıcılık ve tez izleme komitesi kararları uyarınca çocukların ve ebeveynlerin gelişimi, Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu üzerinde gerçekleştirilen iyileştirme ve geliştirmelerin ele alındığı sürecin yaşanan gelişmeleri adım adım yansıtan açık, anlaşılır ve detaylı bir biçimde sunulmasına karar verilmiştir (Tez İzleme Komitesi, 23.01.2025; İnandırıcılık Komitesi, 25.01.2025). Alınan karar uyarınca araştırma sürecinde ortaya çıkan her bir döngü, içerdiği gelişim ve iyileştirmeleri betimler bir biçimde araştırma raporuna yansıtılmıştır. Yapılan yansıtmalar her bir adımda inandırıcılık komitesi ile paylaşılarak geçerlik alınmış ve komitenin paylaştığı

düzenleme önerileri rapora yansıtılmıştır. Raporlama süreci boyunca bu uygulama gerçekleştirilerek rapora son hali verilmiştir.

2.6 Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarının analizi, birçok araştırma türünün aksine, veri toplama süreci ile eş zamanlı başlayarak süreç içerisinde yaşanan gelişmeler, karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara karşı geliştirilen çözüm önerilerinin her bir eylem döngüsü içerisinde analiz edilerek döngüleri oluşturan örüntülerin oluşturulduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Altrichter ve Gstettner, 1993; Mills, 2003; Johnson, 2016). Sistematik analiz süreci olarak isimlendirilen bu süreç; temel olarak eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilecek olan döngüdeki eylemlere rasyonel, güvenilir ve etkili adımlar oluşturarak bu süreçten elde edilen bulgularla yeni döngüler ve yeni eylem adımlarının oluşturulmasına olanak tanımaktadır (Mills, 2003; Johnson, 2016). Şekil 2.3 üzerinde verilerin analizinde araştırma boyunca kullanılan sistematik analiz süreci sunulmuştur.

Araştırmanın verileri, her bir araştırma adımı ve döngüsünde sistematik analiz sürecine dayalı olarak analiz edilmiştir. Bilgi toplama ve hazırlık sürecinde; araştırmacı İÇEM'de

Şekil 2.3

Sistematik Analiz Süreci

yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğine ilişkin bireysel eğitimlerin video ve ses kaydı ile gözlemlerini gerçekleştirmiş, uygulama ortamının fiziki yapısına ilişkin gözlemler yapmış, 3-6 yaş çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen aile eğitimi oturumlarını gözlemlemiş buradan elde edilen verileri doğrulatmak ve derinleştirmek adına yuva sınıflarının öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırma katılımcılarını belirlemek adına ön incelemeler yapmış aday çocuk ve ebeveynleri belirleyerek ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bilgi toplama ve hazırlık sürecinde, süreç boyunca araştırmacı topladığı gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, belge, ürünler ve yansıtmalı araştırmacı günlüğü ait inceleyerek inandırıcılık komitesi ve araştırma danışmanı ile paylaşarak İÇEM yuva sınıflarında 3-6 yaş çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğini betimlemiş, Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu ile karşılaştırmış ve aday katılımcıları belirlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 14.02.2023; İnandırıcılık Komitesi, 14.02.2023). Uygulama sürecinde araştırmacı öncelikle ön değerlendirme bağlamında Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı değerlendirmelerini, ebeveynlerle gerçekleştirdiği ön görüşmeleri, çocukların uygulama öncesi norm referanslı araçlarla gerçekleştirilen değerlendirme sonuçlarını tümevarımsal ve betimsel olarak analiz ederek inandırıcılık komitesi ile paylaşmıştır. Araştırmacı çocukların ön değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak her bir döngüdeki söyleşi oturumlarını planlamış, uygulamalarını gerçekleştirerek video ve sesli gözlemler yapmış, her bir uygulama sonunda çocuğun gelişimini ve kendi uygulamasını Kid-Ged formları aracılığıyla değerlendirmiştir. Benzer şekilde ebeveynlerle gerçekleştirilen katılım toplantılarına ilişkin oturum planları, oturumlara ait video gözlem kayıtları uygulama süreci boyunca veriler elde edilmiştir. Bunların dışında süreçte uygulama sürecinden belge ve ürünler toplanmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde de elde ettiği verileri eş zamanlı olarak inandırıcılık komitesi ile paylaşarak geçerliliğini almıştır. Süreç boyunca toplanan veriler tümevarımsal olarak analiz edilerek uygulama sürecindeki her bir döngü altında raporlanmıştır. İzleme ve değerlendirme aşamasında ise araştırmacının Kid-Ged İletişim Parametreleri aracılığıyla gerçekleştirdiği değerlendirmeler, süreç boyunca tutulan izleme çizelgelerine ait dökümler, çocukların uygulama sonu norm referanslı araçlarla gerçekleştirilen değerlendirmeleri, ebeveynlerle sürece ilişkin gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve izleme sürecinde tutulan belge ve ürünler betimsel ve

tümevarımsal olarak analiz edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.06.2023; İnandırıcılık Komitesi, 07.06.2023). Araştırmacı izleme ve değerlendirme süreci boyunca gerçekleştirdiği uygulamaları düzenli olarak araştırma danışmanı ve inandırıcılık komitesi ile paylaşarak geçerlik almıştır (Araştırmacı Günlüğü, Haziran 2023-Eylül 2023).

Araştırmacı süreci boyunca gerçekleştirilen tüm analiz adımları araştırma danışmanıyla eş zamanlı paylaşılarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın raporlanması aşamasında da bu süreç devam ettirilerek; bulguların sunumu ve gerçekleştirilen eylemlerin süreç boyunca nasıl gerçekleştiğini zengin ve okur dostu bir anlatımla sunmak için araştırma danışmanından geri bildirimler alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, Eylül 2023-Mayıs 2025). Araştırma verilerinin analizinde konu ve problemin belirlenmesi aşamasından başlayarak uygulamaya hazırlık, uygulama ve izleme-değerlendirme sürecinde alınan önlemler inandırıcılık başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırma amacına uygun olarak gerçekleştirilen eylemler ve bu eylemlerin oluşturduğu döngülerin anlatımında hem analiz hem de inandırıcılık ve etiğe ilişkin atılan adımlar inandırıcılık komitesi ile alınan karar uyarınca gömülü olarak anlatılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 15.08.2024).

2.7 İnandırıcılık ve Sağlamlık

Nitel araştırmalarda araştırmanın inandırıcılığı başka bir değişle de sağlamlığı araştırmacının araştırmanın planlama, uygulama, değerlendirme ve raporlama olmak üzere çeşitli adımlarda attığı adımların oluşturduğu bütüncül bir özelliktir (Gürgür, 2016). Bütüncül bir özellik olarak tanımlanan inandırıcılığın sağlanması için ise araştırma sürecinde; doğruluk, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik özelliklerine özgü birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1985). Eylem araştırmaları özelinde ise sağlamlık kavramının inandırıcılıkla birlikte vurgulandığı; hatta inandırıcılığa ait bileşenleri içeren bir terim olduğu vurgulanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Mertler, 2014; Gürgür, 2016). Bu yönüyle sağlamlık; bir konu bağlamında çalışılan konu hakkında deneyimli bir araştırmacının düzenli veri toplanması (Mertler, 2014), eylem araştırması sürecindeki döngülerin tekrarlanması (Melrose, 2019), araştırmacının eylem sürecine uzun süreli katılım göstermesi ve bu sürede saha gözlemleri yapması (Stringer, 2008), yapılan saha gözlemlerini destekleyecek veri çeşitlemesi sağlaması ve çalışılan konu ile ilgili süreç boyunca atılan adımların uzman bir komite tarafından üye denetlenmesinin sağlanması

olarak özetlenebilir (Mertler, 2014; Johnson, 2016). Araştırma kapsamında inandırıcılık ve sağlamlık adına atılan adımlar bulguların sunumunda kronolojik akışta sunulmuştur. Bu akışta atılan adımlar ise bu başlık altında sırayla ele alınmıştır;

- Doğruluk niteliğinin sağlanması adına araştırmacı araştırmanın uygulamaya hazırlık aşamasından başlayarak tüm süreçlerde görüşme, gözlem, yansıtmalı araştırmacı günlüğü, ölçekler, kontrol listeleri, belgeler ve ürünler yoluyla veri toplayarak veri çeşitlemesini sağlamıştır. Araştırma süreci boyunca farklı veri kaynaklarından toplanan veriler üye denetimine sunularak hem doğrulaması hem de süreç boyunca alınan kararlar ve yapılan çıkarımların nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Öte yandan araştırma sürecinde toplanan veriler araştırmanın başlamasından itibaren yürütülen sistematik analiz süreci ile analiz edilmiştir. Araştırmacı veri toplama ve analize, araştırma danışmanı ve inandırıcılık komitesinin ortak kararınca veriler doygunluğa ulaşıncaya kadar devam etmiştir. Doğruluk niteliğinin sağlanmasıyla ilgili olarak araştırmacı, elde ettiği bulgulara kaynak oluşturacak ve tartışacak alanyazını araştırmanın kuramsal çerçevesi ve tartışma bölümünde araştırma amacı ile ilişkilendirerek sunmuştur.
- Aktarılabilirlik niteliğinin sağlanması adına araştırmacı süreçte karşılaşılan sorunların, gereksinimlerin, bu bileşenlere karşı girilen çözüm gayretlerinin ve süreçte gerçekleştirilen uygulamalar araştırma raporunda detaylı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamalar ve alınan kararları yansıtan belge ve ürünler rapora yansıtılmıştır. Bunun yanı sıra süreç boyunca toplanan veriler sınıflanarak bir veri seti oluşturulmuştur. Bu veri seti ise birden fazla ve yalnızca araştırmacının erişiminin olduğu dijital bir ortamda muhafaza edilmiştir.
- Güvenilebilirlik niteliğinin sağlanması adına araştırmacı araştırma konusunun belirlendiği günden araştırma raporunun tamamlandığı güne kadar karşılaştığı durumları, sorunları, gelişmeleri araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Öte yandan diğer veri tekniklerinden topladığı verileri elde edilen sonuçları doğrulamak için kullanmıştır. Ayrıca her bir döngüde alınan bir karar ya da gelişimi takip eden döngülerde izleyerek raporlamıştır.

- Onaylanabilirlik niteliğinin sağlanması için araştırmacı süreç boyunca yansıtmalı araştırmacı günlüğünü ve inandırıcılık komitesi ile gerçekleştirdiği etkileşimlerle yansız, objektif ve nesnel bir şekilde durumlara yaklaşmıştır. Süreç boyunca karşılaştığı bu durumları günlüğüne yansıtırken belge ve ürünlerle desteklemiştir. Ayrıca araştırmacı süreç içerisinde belge ve ürünlerle desteklediği yansıtmaları düzenli olarak araştırma danışmanı ve inandırıcılık komitesinin görüşlerine sunarak etkileşimli bir biçimde gerçekleştirmiştir.
- Sağlamlık adına ise inandırıcılığı içeren adımların yanında araştırmacı deneyimi ve döngülerin tekrarlanması niteliklerini içermektedir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen eylemlerle oluşan döngüler müdahale sürecinin bileşenlerini (planla, uygulama, değerlendir) içermekle birlikte her döngü bu bileşenlerin tekrarını ve bu bileşenlerde gerçekleştirilen iyileştirmeler, geliştirmeler veya çözüme kavuşturulan sorunları tekrarlı bir biçimde yansıtmaktadır. Araştırmacı deneyimi ise araştırmacının rolünün veya konu/problemin belirlenmesi aşamasındaki deneyimlerinin anlatıldığı bölümlerde detaylı olarak sunulmuştur.

2.8 Etik

Araştırmanın etik unsurlarının karşılanması için bazı adımlar atılmıştır. Öncelikle araştırma sürecinin başında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (EK-3). Ardından uygulama ortamı İÇEM'e alınan etik kurul izni ve araştırma önerisiyle başvurularak uygulama izni alınmıştır (EK-4). Araştırmaya katılan çocuklar ve ebeveynler için ebeveynler bilgilendirilerek; katılımın gönüllülük esasına göre olduğu ve dilediklerinde araştırmadan ayrılabileceklerine ilişkin bilgilendirilerek izinleri alınmıştır (EK-5, EK-6). Katılımcı çocuk ve ebeveynlerin isimleri değiştirilerek gerçek katılımcı gizliliği sağlanmıştır.

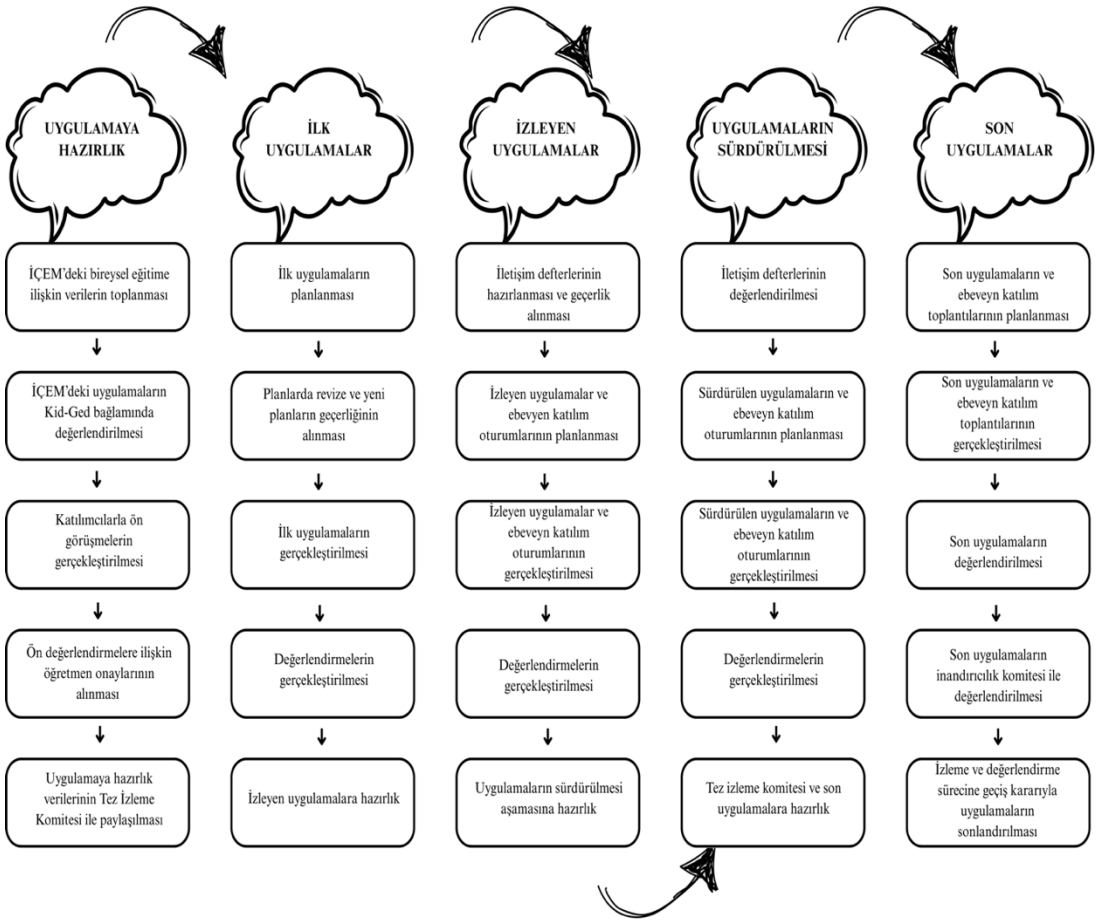
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 BULGULAR

Bu bölümde uygulamaya hazırlık sürecinden başlayarak izleme-değerlendirme süreci ile sonlandırılan uygulama sürecine ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Süreç altı aşamada gerçekleştirilmiş olup Kid-Ged 3-6 yaş programı kapsamında çocuk ve ebeveynlere sunulan uygulamalar detaylı biçimde betimlenmiştir. Araştırma sürecinin akışı Şekil 3.1 üzerinde sunulmuştur.

Şekil 3.1

Araştırma Süreci Akışı

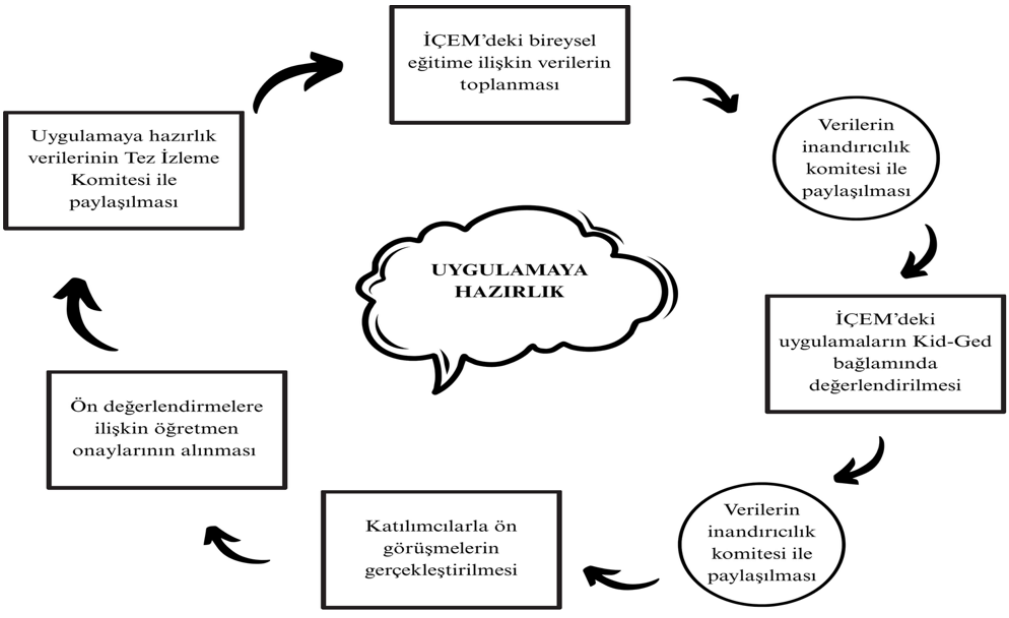


3.1 Uygulamaya Hazırlık Süreci

Uygulamaya hazırlık sürecinde, uygulama ortamı olan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiği incelenmiştir. Sürecin başında araştırma danışmanıyla İÇEM'de gerçekleştirilen uygulamaların nasıl inceleneceği planlanmıştır. Buna göre; çocuklara ve ebeveynlere sunulan hizmetlerin gözlenerek video kayıtlarının tutulması, uygulamaya ilişkin ürünlerin toplanması, uygulamaların gerçekleştirildiği ortamların incelenmesi, uygulamalardan yararlanan çocukların özelliklerinin incelenmesi, uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerle yarı yapılandırılmış gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır (Araştırma Günlüğü, 01.09.2022). Bu amaçla araştırma önerisinin ek olarak yer aldığı bir başvuru hazırlanarak İÇEM Yönetim Kurulu'na sunulmuş ve kurumda araştırma ve uygulama izinleri alınmıştır (Ek-4). Şekil 3.2 üzerinde uygulamaya hazırlık sürecine ilişkin döngü sunulmaktadır.

Şekil 3.2

Uygulamaya Hazırlık Süreci Döngüsü



3.1.2 Yuva sınıflarında yürütülen bireysel eğitim uygulamaları

İÇEM bünyesinde sunulan tüm bireysel dil dersleri, ayrı seanslar ya da oturumların aksine, destek bir hizmet olarak sunulmaktadır. Bu oturumlarda grup dil derslerinde odaklanılan konuların dışında çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanılmaktadır (Video Gözlem, 26.09.2022; 23.11.2022). Konuşulan konuların doğası gereği akademik içerikler barındırsa da (örn. Kış temasında kar topu oynayan çocuklarla ilgili kitap) bu oturumların temel amacı çocukların dili kullanımlarını zenginleştirmeyi hedeflemektedir (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022; Ürün, 29.12.2022).

Bireysel dil dersleri, yuva sınıflarının grup dil dersleri sırasında ya da sonrasında sunulmaktadır. Öğretmenler bir hafta boyunca sınıfta yer alan tüm çocukları sırayla alarak bireysel dil dersi sunmaktadır. Grup dil dersleri sırasında ya da ders sonrası etkinliklerde bir öğretmen grup çalışması gerçekleştirirken diğer öğretmen ise her bir çocukla ortalama 15 dakika bireysel dil dersi gerçekleşmektedir. Bu süre çocuğun düzeyine göre değişebilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 30.12.2022). Ayrıca derslerin süresi çocukların o günkü hastalık veya motivasyonlarına bağlıdır (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022).

Bireysel dil derslerinde öğretmenler çeşitli materyaller kullanmaktadırlar. Olayların birbirini izlediği sıralama kartları, tek kartlar ve hikâye kitapları bireysel eğitimlerin temel materyallerini oluşturmaktadır. Sınıfların düzeyi değiştikçe materyal türleri aynı kalsa da düzeyler ve tercih edilen materyal türleri farklılaşabilmektedir. Örneğin, Yuva 1 düzeyinde hayvan karakterlerin yer aldığı doğal seslerin üretimi ve taklidini kolaylaştıracak sıralama kartları ve basit hikâye kitapları tercih edilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 30.12.2022). Daha zor olan tek kart ve hikâye kitaplarının ise Yuva 2 ve 3'te daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022; 29.12.2022). Materyal seçiminde temel unsur ise çocuğun gelişim yaşı ve dil düzeyidir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022). Bunu destekler biçimde dil düzeyi ve gelişimi daha iyi olan Yuva 1 çocuklarıyla hikâye kitabı ve tek kart materyallerinin kullanıldığı da görülmektedir (Video Gözlem, 26.09.2022; 29.09.2022; Ürün, 26.09.2022). Öğretmenler bireysel dil derslerinde bu materyallerin yanı sıra destekleyici materyal de kullanmaktadır. Destekleyici materyal, tek kart, sıralı kart veya hikâye kitabında yer alan olayların canlandırılması, çocuğun dil-bağlam-yaşantı eşleştirebilmesi için kullanılan oyuncaklar ve gerçek objelerdir (örn. kedi oyuncağı, süt

şişesi, kaşık, oyuncak araba). Materyal türlerinde olduğu gibi destekleyici materyallerin kullanımında da düzeye göre farklılıklar gözlenmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 11.10.2022; Ürün, 11.10.2022). Yuva 1'de çocuklar bireysel dil derslerine alıştırılmaya çalışıldığı ve karşılıklı söyleşilerde dili kullanmaya yeni başladıkları için destekleyici materyal kullanımının oldukça fazla olduğu ifade edilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022). Yuva 1 düzeyinde hemen her durumda destekleyici materyal kullanılırken bu çeşitlilik ve yoğunluk Yuva 2'de azalmaktadır. Yuva 3'e gelindiğinde ise hem çocukların karşılıklı söyleşide katılımının artması hem de Yuva 3'ün ilkokula hazırlık sınıfı olduğu için destekleyici materyal kullanımı gözlenmemektedir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022; 29.12.2022).

Materyal kullanımı açısından bir diğer nokta ise materyal üzerinde gerçekleştirilen uyarlamalardır. Çocuğun materyaldeki olay örgüsünü daha kolay anlaması ve odağını kaybetmemesi için bir dizi uyarlama gerçekleştirildiği görülmektedir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022; 29.12.2022). Olaya odaklanma ve olay örgüsünü daha kolay anlaşılması noktasında olayların birbirini izlediği sıralama kartlarında kart azaltma (5 karttan 4'e düşürme gibi), hikaye kitaplarında çocuğun düzeyinin üzerinde bilgi veren ya da olay örgüsünü karmaşıklaştıran sayfaları kapatma [Ürün, 26.09.2022 (Dişçiye giden çocuğun yaşantısında gişeden işlem yaptırma yoksa kapatma gibi)] ya da tek kartlar üzerinde açılır kapanır renkli bölmeler [(Ürün, 29.11.2022 (mutfakta kek yapan bir aile ile ilgili tek kartı flip-flop)] yaparak bir bütün olayı parça parça konuşma gibi uyarlamaların yapıldığı görülmektedir.

Bireysel dil derslerinde öğretmenler çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Stratejiler her sınıf düzeyinde kullanılsa da seçilen stratejiler ve kullanım sıklıklarında çocukların yaş ve gelişim düzeyleri açısından farklılıklar bulunmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022). Yuva 1'de çocuk henüz bireysel eğitim konseptine alışmakta olduğu için dil düzeltme (sözcük düzeltme, ek düzeltme gibi) stratejilerinin kullanımı gözlenmiyorken bu stratejilerin kullanımı Yuva 2'den Yuva 3'e artarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin bireysel eğitimlerde telaffuz/sözcük düzeltme ve ek düzeltme/ekleme gibi dil düzeltmelerini gerçekleştirdiği gözlenmektedir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; Video Gözlem, 06.10.2022; 23.11.2022). Bireysel dil

derslerinde yaşamla ilişkilendirme, öğretmenlerin kullandığı bir diğer stratejidir. Yaşamla ilişkilendirme, düzeye bağlı olarak kullanımı çeşitlenen; küçük yaşlarda sadece olaydaki karakterleri çocuğun yakın çevresinde yer alan kişilerin isimleriyle adlandırma ile sınırlıyken ilerleyen yaşlarda çocuğun benzer yaşantılarını anlattığı fırsatlara dönüşmektedir (Video Gözlem, 23.11.2022). Öğretmenlerin kullandığı bir diğer strateji ise dil tekrarları vermedir. Dil tekrarları verme, her dönemde kullanılan ve tıpkı diğer stratejilerde olduğu gibi yaş ve gelişim düzeyine bağlı olarak karmaşıklaşan bir içeriğe sahiptir. Çocuğun kayıp, gelişim ve dil düzeyi tekrarların sayısı ve sahip olduğu bileşenleri etkilemektedir. Örneğin Yuva 3 düzeyi çocuklarda 6-7 sözcükten oluşan fiilimsi ve zamirlerin kullanıldığı karmaşık tekrarlar kullanılırken Yuva 1 düzeyinde şimdiki zaman ve 3 kelimeden oluşan daha basit tekrarların olduğu görülmektedir. Dil tekrar fırsatlarının sıklığı da yaşla beraber artmaktadır. Hedeflenen dil düzeyindeki tekrarlar küçük yaşlarda daha az görülürken ilerleyen yaşlarda daha sık bir şekilde sunulmaktadır. Bunun hem çocuğu dersten kopmamasını sağlamak hem de karşılıklı etkileşimin doğal akışını bozmamak için önemli olduğu ifade edilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 29.12.2022). Kullanımı gözlenen bir diğer strateji soru çeşitlerini kullanmadır. Yaş düzeyine göre erken yaşlarda daha çok bildirme türü sorulara odaklanılırken yaş ilerledikçe yansıtma ve mantık yürütme soru türlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir (Video Gözlem, 06.10.2022; 23.11.2022). Benzer şekilde Yuva 2'de gelişim düzeyi iyi olan çocuklarda başlayarak Yuva 3'te ise rutin bir bireysel dil dersi stratejisi olarak tahmin ve mantık yürütme sorularının kullanılmaktadır. Özellikle metnin arka planını konuşarak çocukların yaşantıyla ilişkilendirme fırsatı oluşturmayı öğretmenler çocuğun kendi dili üzerine konuşmayı inşa etmek ve ilgisini karşılıklı etkileşime daha çok odaklamak için kullanmaktadırlar (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 27.12.2022). Bireysel dil derslerinde erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerini desteklemek için öğretmenlerin belirli uygulamalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Yuva 1'de bireysel eğitimlerin doğrudan bir odağı değilken Yuva 2 ve özellikle 3'te kitap başlıklarını okutma, kitap kapağını inceleme, sıralama kartlarına bakmadan önce arkalarını çevirip saydırma gibi örnekleri oturumda gözlenmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerini değerlendirme fırsatlarını çocukların ilkokula giderek daha hazır hale gelmeleri için fırsatlar içinde kullandıkları görülmektedir (Video Gözlem, 26.09.2022). Öğretmenlerin dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede kullanılan stratejileri, temel stratejiler

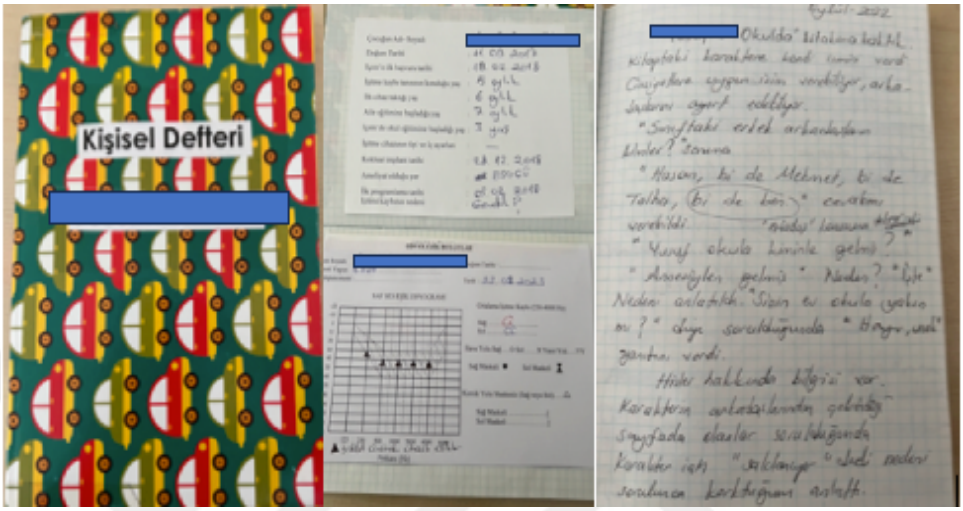
(model olma, soru çeşitlerini kullanma, dil düzeltme gibi) dışında, adlandırmasalar da doğal bir biçimde uygulama esnasında kullandıkları görülmektedir (Video Gözlem, 26.09.2022; 07.11.2022; 30.11.2022; Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 29.12.2022).

Bireysel dil derslerinin değerlendirilmesi öğretmenlerin düzenli olarak her bir çocuk için özel olarak tuttuğu günlüklere kaydedilmektedir. Bu günlük içerisinde bireysel dil dersinin yapıldığı tarih, dersi gerçekleştiren öğretmen ve derste kullanılan materyaller not edilmektedir (Belge, 03.10.2022). Öğretmenler bu günlükte yer alan çizelgeye göre çocukları bireysel dil derslerine almaktadır. Böylece bireysel dil derslerinden tüm çocukların eşit şekilde yararlanmaları sağlanmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022). Sunulacak bireysel dil dersinin içeriği ise çocuğun var olan düzeyi ve sınıfta işlenen konu temasına göre belirlenmektedir. Çocuğun var olan düzeyi öğretmenin bireysel dil dersinde odaklanacağı dil, dinleme ve iletişim becerileri (sözcük sayısı, tekrar düzeyi, kullandığı zamanlar gibi) belirlerken sınıfta işlenen konu teması materyalin içeriğini [Ürün, 12.10.2022 (sonbahar teması işlenirken yağmurda ıslanan çocuklar ile ilgili sıralama kartı bakma)] belirlemede temel alınmaktadır. Çocukların düzeyi öğretmenlerin dönem başında ve dönem içerisinde çocuğun gelişiminde değişim gözlendiği zamanlarda tuttukları kişisel defterlere kaydedilmektedir. Kişisel defterler, çocukların Yuva 1'e başladıkları zaman adlarına oluşturulan ve her üç sınıf düzeyi boyunca sınıftan sınıfa aktarılan defterlerdir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Bu defterler hem çocuğun zaman içerisindeki gelişimini anlama hem de gelecek eğitimleri planlamada yol gösterici olmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022).

Defterlerin içerikleri incelendiğinde yazım biçiminde farklılıklar (uzunluk, biçim, örnek yoğunluğu) gözlenmektedir. Örneğin bir Yuva 3 öğrencilerinin bireysel defterindeki açıklamalar dile ilişkin kanıtların daha yoğun olduğu biçimdeyken (dil örneği-değerlendirme-dil örneği) biçimindeyken Yuva 1 düzeyinde öğrencilerin performansı özetlenerek sunulmuştur (Belge, 11.10.2022). Bireysel defterinin yazımı *öğretmenin yazmak istediği uzunluğa, yaptığı gözlem süresine ve öğretmenin yazma tarzına* bağlı olduğu ifade edilmiştir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 27.12.2022).

Görsel 3.1

Kişisel Defter Örneği



Yuva sınıflarında öğretmenlerin rutin olarak gerçekleştirdiği bir diğer uygulama ise ebeveynlerle gerçekleştirilen eğitimleridir. *Aile Katılımlı Dil Eğitimi* veya *Aile Eğitimi* olarak adlandırılan oturumların, İÇEM'de 0-3 yaş döneminde gerçekleştirilen aile eğitimi oturumlarından bazı *farklılıklarının olduğu* ifade edilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022). 3-6 yaş yuva sınıflarındaki aile eğitim oturumlarının *temel amacı ebeveyne çocuğun gelişimi, sınıftaki genel durumu, güncel performansı ve akranlarıyla ilişkileri gibi konular hakkında* rutin olarak bilgi sunmak ve ebeveynin gündeme getirdiği sorularını cevaplamaktır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). 0-3 yaşta sunulan aile eğitimi oturumlarındaki yoğunlukta olmasa da 3-6 yaş döneminde sunulan aile eğitimi oturumlarında da öğretmenlerin çocuğun güncel amaçlarını ebeveynin evde destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji kullanımı hakkında anlatımlar yaptığı görülmüştür (Video Gözlem, 26.09.2022). Çocuklar rutin olarak okula devam ettikleri için bu eğitim oturumlarının 3-6 yaş dönemindeki işlevlerinin ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını artırmak ve çocuğun okulda öğrendiklerinin ev ortamına genellemesini sağlamak olduğu paylaşılmaktadır (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 27.12.2022). Aylık olarak düzenlenen bu oturumlara ebeveyn ve çocuk birlikte katılmakta ve oturumlar yaklaşık bir saat süreyle gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler bu oturumları "Aile Katılımlı Dil Eğitimi (Okul Öncesi)" isimli bir plan formu kullanarak planlamaktadır. Bu plan formu üzerine çocuğun ve

ailenin bilgileri, oturumda gerçekleştirilen etkinlikler, çocuğun ev ortamında kullandığı dile ilişkin örnekler, çocuk ve ailenin oturumda sunulan etkinliklere katılımı ve gelecek eğitim için ailenin hazırlayacağı etkinlikler bölümü bulunmaktadır (Ürün, 26.09.2022). Görsel 3.2 üzerinde yuva 1 düzeyindeki bir öğrenciye ait aile eğitimi planı yer almaktadır.

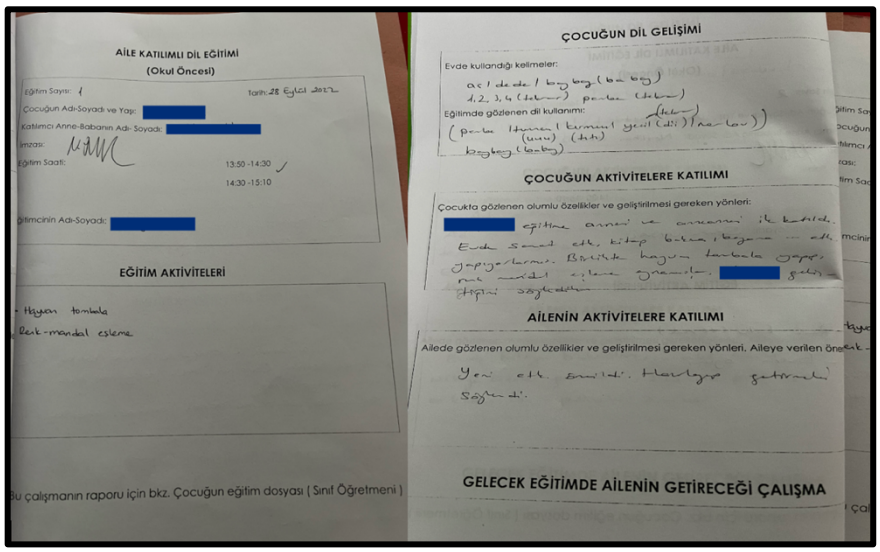
3.1.3 Yuva sınıflarındaki bireysel eğitim uygulamalarına Kid-Ged açısından bir bakış

İÇEM yuva sınıflarında 3-6 yaş çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla sunulan bireysel dil dersleri Kid-Ged programı açısından incelendiğinde çeşitli benzerlik ve farklılıklar gözlenmektedir. Bunlar; sunum biçimi, süre, ortam düzenlemesi, oturum yapısı, materyal ve etkinlik çeşitliliği, strateji kullanımı, akademik amaçlar edinme ve destekleme, değerlendirme, planlama ve ebeveyn katılımıdır.

Sunum biçimi. İşitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi bireysel olarak gerçekleştirilen dil dersleri ile sağlanmaktadır. Kid-Ged kapsamında çocukların dinleme, dil ve iletişim becerileri bireysel olarak sunulan oturumlar kapsamında desteklenmektedir. Bu açıdan İÇEM'de sunulan programın benzer olduğu söylenebilir.

Görsel 3.2

İÇEM Yuva Sınıflarında Aile Eğitim Oturumlarında Kullanılan Plan Formu



Oturum süresi ve sıklığı. İÇEM'de bireysel dil dersleri yaşa ve gelişim düzeyine göre farklılaşmakla birlikte ortalama 15 dakikalık oturumlarda gerçekleştirilmektedir. Bu oturumlarda ise bir etkinlik gerçekleştirilmektedir. Kid-Ged kapsamında gerçekleştirilen oturumlar 45 dakikalık oturumlar şeklinde sunulmaktadır. Oturumlarda birbiri ile ilişkilendirilmiş iki ila üç etkinlik sunulmaktadır. Bu açıdan Kid-Ged ve İÇEM'de sunulan program açısından farklılık olduğu söylenebilir. Fakat İÇEM'de çocuklar aynı zamanda okulda kaldıkları süre boyunca grup dil dersleri ve diğer etkileşime imkân tanıyan etkinliklerde desteklenmektedirler (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022; Video Gözlem, 06.10.2022).

Materyal ve etkinlik çeşitliliği. İÇEM'de bireysel dil derslerinde, grup dil derslerinde takip edilen temalarla ilişkili içeriklerin yer aldığı sıralama kartları, tek kartlar ve hikâye kitapları tercih edilmektedir (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; Ürün, 04.10.2022). Yaş ve gelişim düzeyine göre bu materyallerde yer alan olayları canlandırarak çocukların dil-bağlam-yaşantı eşleştirmesini sağlayacak destekleyici materyaller de kullanılmaktadır (Video Gözlem, 27.09.2022). Kid-Ged kapsamında sunulan bireysel dil dersleri; söyleşi etkinlikleri bağlamında tek kart, sıralı kart ve hikâye kitabı gibi materyalleri bulundurmakla birlikte bünyesinde çocuğun dil ve iletişim becerileri ile ilgili farklı alanlarda destekleyecek çeşitli etkinlikler (dinleme etkinlikleri, drama etkinlikleri ve sanat etkinlikleri vb.) barındırmaktadır. İÇEM bünyesinde yürütülen uygulamalarda bu etkinlikler grup dil dersleri içerisinde gömülü olarak yer almaktadır (Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022)

Ortam düzenlemesine ilişkin bileşenler. İÇEM'de kurum temelli bir uygulama sunulması sebebiyle bireysel dil dersleri akustik olarak yalıtılmış odalarda gerçekleştirilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 06.09.2022). Bu odalarda çocukların bireysel dil derslerine daha aktif katılmasını sağlayacak çevresel düzenlemeler (oturma düzeni, sınıf duvarlarının yalıtımla kaplanması gibi) yer almaktadır (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Kid-Ged benzer şekilde hem strateji (çevresel düzenleme ve dinleme stratejileri) hem de uygulama rehberinde önerilen ortam düzenlemelerine yer vermektedir.

Strateji kullanımı. İÇEM kapsamında sunulan uygulamalarda bilimsel dayanaklı dil ve iletişim becerilerini geliştirme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir (düzeltmeler ve genişletmeler yapma, açıklamalar yapma, ortam düzenlemeleri yapma, dinlemeye ilişkin

ipuçları sağlama, model olma). Fakat öğretmenler, kullandıkları stratejileri isimlendirmekten çok uygulamalarında doğal bir şekilde yer vermektedirler (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022; Video Gözlem, 04.09.2022). Bu noktada İÇEM'de öğretmenler tarafından dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme stratejilerinin kullanımı öğretmen deneyimine bağlı olduğu görülmektedir. Kid-Ged kapsamında İÇEM'le benzer şekilde doğal dil bağlamlarında dil ve iletişim becerilerini destekleyici stratejiler kullanılmaktadır. Ek olarak Kid-Ged kapsamındaki stratejilerin daha kapsayıcı ve çeşitli olduğu görülmektedir. Örneğin, İÇEM'deki uygulamalarda öğretmenlerin kullandığı ipucu verme stratejisi Kid-Ged programı içerisinde var olmakla birlikte dinleme işareti sunma, beklenti bakışı, yetişkinin veya nesnenin model olması, ilgili görseli veya nesneyi işaret etme olmak üzere alt stratejilere ayrıldığı görülmektedir (Kid-Ged, 2024).

Akademik amaçlar edinme ve destekleme. İÇEM bünyesinde sunulan bireysel dil derslerinde kitap ismini uyarlama, dikkat çekme gibi erken okuryazarlığı destekleme uygulamalarına yer verilmektedir (Video Gözlem, 10.10.2022; Ürün, 29.11.2022). Bunun yanı sıra konuşulan materyallerde bulunan nesneleri sayma, değer atfetme gibi erken matematiği desteklemeye ilişkin bileşenler görülmektedir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Kid-Ged kapsamında sunulan uygulamalar temel olarak bir ders saati/seans olarak kurgulanması ve çocuğun gelişimsel düzeyine göre birden fazla etkinliği barındırması sebebiyle erken matematik ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik daha fazla fırsatı barındırmaktadır. Bu bileşenleri kapsaması bakımından benzerlik gösterirken, her iki uygulama, fırsat ve etkinliklerin genişliği bakımından farklılık göstermektedir. Fakat İÇEM kurum temelli bir müdahale sunması sebebiyle grup dil dersleri bünyesinde erken okuryazarlık ve erken matematik gibi akademik becerilerin destekleneceği bağlamlara sunmaktadır. Ancak Kid-Ged, İÇEM dışında Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların işitsel-sözel eğitim aldığı bağlamlarda dinleme, dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra akademik becerilerinde desteklenebilmesine ilişkin uygulama önerileri, ilkeler ve stratejiler barındırmaktadır.

Değerlendirme. İÇEM bünyesindeki değerlendirmeler gözleme dayalı olarak gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin bu değerlendirmelerde "günlük tutmak" vasıtasıyla değerlendirmelerini yaptıkları görülmektedir (Belge, 11.10.2022). Bunlar kimi zaman ders esnasında kısa notlar çoğu zamanda ders sonrasında çocuğun kullandığı dile ilişkin

özetlemelerdir (Öğretmenle Görüşme, 27.12.2022). Kid-Ged bağlamında sunulan uygulamalarda biçiminde değerlendirmeyi süreç boyunca ve yapılandırılmış araçlarla sürekli tutulmaktadır. Bunun için hem kontrol listeleri hem de takip formları temel alınmaktadır. Bunların haricinde plan formlarında yer alan açıklama bölümleri değerlendirme için kullanılmaktadır.

Planlama. İÇEM kapsamında öğretmenler bireysel dil derslerini planlamada günlük defterlere tuttukları kısa değerlendirmeler ve bireysel dil derslerine ilişkin kayıt çizelgelerini kullanmaktadır. Ancak bireysel dil dersleri için kullanılan standart, değerlendirilebilir ve izlenebilir bir plan formu bulunmamaktadır (Öğretmenle Görüşme, 29.12.2022; Araştırmacı Günlüğü, 06.09.2022). Kid-Ged kapsamında ise süreç; değerlendirmenin doğal bir uzantısı olarak her bir oturumun, oturumdaki stratejiler, etkinlikler ve paydaşlarla paylaşılacak bilgilerin not edildiği plan formları üzerinden planlanmaktadır.

Aile katılımı. İÇEM yuva sınıflarında uygulamanın rutin bir gereği olarak aile eğitimleri gerçekleştirilmektedir. Aylık olarak gerçekleştirilen bu eğitimlerde çocuğun gelişimi, sınıfa ve etkinliklere katılımı gibi konularda ebeveyne bilgi sunulmaktadır. Ayrıca ebeveynin bilgi gereksinimleri karşılanarak ebeveynlere çocukların dil gelişimlerini destekleyebilecek etkinlikler ve stratejiler paylaşılmaktadır (Video Gözlem, 26.09.2022; Öğretmenle Görüşme, 21.12.2022; 27.12.2022). Oturumlar aile eğitimi plan formu kullanılarak planlanmaktadır. Yine gerçekleştirilen aile eğitimlerine ilişkin değerlendirmeler öğretmen tarafından plan formu üzerine kısa özetlemeler halinde gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde Kid-Ged kapsamında aile katılımı aylık olarak gerçekleştirilen "Ebeveyn Katılım Oturumu" aracılığıyla sağlanmaktadır. Aylık olarak gerçekleştirilen oturumlarda ebeveynin talep ettiği bilgi gereksinimleri cevaplanmakta; çocuğun güncel amaçlarını destekleyecek etkinlik ve strateji paylaşımı yapılmaktadır. Oturumlar "Ebeveyn Katılım Oturum Plan Formu" ve "Uygulamacı Öz Değerlendirme Çizelgeleri" ile takip edilmektedir.

3.1.4 Ön değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi

Uygulamaya hazırlık sürecindeki ön değerlendirmeler, ebeveynlerle gerçekleştirilen ön görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde Kid-Ged Ön Görüşme Formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme esasına dayalı bu görüşmelerde çocukların

öyküleri, eğitim geçmişleri, ev ortamındaki rutinleri gibi farklı alanlarda veri toplanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2023).

Ebeveyn görüşmelerinin ardından çocuklarla Kid-Ged İletişim Parametreleri Formu kullanılarak sırasıyla dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun kontrol listelerine göre değerlendirmeler başlamıştır. Değerlendirme oturumları, eğitim oturumu şeklinde tasarlanmış çocuğun takvim yaşından geriye doğru giderek her bir alandaki beceriler gerçekleştirilen etkinlikler bağlamında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir çocuğun kısmen yaptığı veya hiç yapamadığı gelişimsel hedefler belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2023). Tablo 3.1. üzerinde katılımcıların Kid-Ged iletişim parametreleri kapsamındaki kontrol listelerine ilişkin değerlendirme sonuçları yer almaktadır.

Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı gerçekleştirilen ön değerlendirme sonucunda çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal iletişim alanlarındaki becerilerine ait genel bir resim elde edilmiştir. Çocukların tümü içinde bulundukları gelişim döneminin becerilerini bağımsız olarak sergilemekte güçlük yaşamaktadır. Öte yandan çocukların yoğunlukları farklılaşıyor olsa da geçmiş gelişim dönemlerinden birçok beceriyi ya sergilemek için desteğe ihtiyaç duydukları ya da becerileri destekle dahi sergileyemedikleri görülmektedir. Örneğin değerlendirmenin gerçekleştirildiği tarihte takvim yaşı 65 Ay olan Ali'nin ağırlıkla bir gelişim dönemi öncesi olan 48-60 Ay becerileri açısından desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Başka bir örnekte ise takvim yaşı 55 ay olan Ceren'in 18-24 Ay'dan başlayarak takvim yaşına kadar olan her gelişim döneminde desteklenmesi gereken becerilerinin olduğu görülmektedir. Aslı için ise durum benzerdir. Değerlendirmenin gerçekleştirildiği tarihte takvim yaşı 44 Ay olan Aslı'nın 18-24 Ay döneminden başlayarak 24-30, 30-36 ve 36-48 Ay aralıklarında desteklenmesi gereken becerilerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1 incelendiğinde çocukların ağırlıkla içinde bulundukları gelişim dönemini takip eden iki gelişim dönemi öncesine ait beceriler açısından ağırlıkla desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Örneğin Aslı'nın iletişim parametreleri dinleme alt alanında ağırlıkla 24-30

Tablo 3.1

Katılımcıların İletişim Parametreleri Kapsamındaki Kontrol Listelerine İlişkin Değerlendirmeleri

Alan	Çocuk	Dönem	Kısmen Yapabildikleri	Yapamadıkları
Dinleme	Aslı	18-24 Ay	D27	-
		24-30 Ay	D32/D33	D34
		30-36 Ay	D38/D39/D40/D41/D46	D37/D42/D43
		36-48 Ay	D47/D49/D50/D51/D52/D53	D48/D54/D55/D56/D57
	Ceren	18-24 Ay	D27	-
		24-30 Ay	D32/D33/D34/	-
		30-36 Ay	D36/D38/D40/D41/D42/D44/D45/D46	D37/D39/D43
		36-48 Ay	D47/D49/D51/D52/D53/D56	D48/D50/D54/D55/D57
	Ali	48-60 Ay	D61/D62	D63
		60-72 Ay	D64/D65/D66/D67/D72	D68/D69/D70/D71
Alıcı Dil	Aslı	18-24 Ay	AD24/AD27/AD28	-
		24-30 Ay	AD31/AD32/AD33/AD34/AD35/AD36/AD37	-
		30-36 Ay	AD38/AD43/AD44/AD45	AD42
		36-48 Ay	AD46/ AD48/AD49/AD57	AD50/AD51/AD52/AD53/ AD54/AD55/AD56/AD57
	Ceren	18-24 Ay	AD24/AD26/AD27/AD28	-
		24-30 Ay	AD31/AD33/AD35/AD36/AD37	-
		30-36 Ay	AD38/AD42/AD43/AD44/AD45	-
		36-48 Ay	AD46/AD47/AD48	AD49/AD50/AD51/AD52/AD53/AD54/AD55/AD56
		48-60 Ay	AD60	AD58/AD59 /AD61
	Ali	48-60 Ay	AD61	-
		60-72 Ay	AD62/AD64/AD65/AD67	AD63/AD66
İfade Edici Dil	Aslı	18-24 Ay	İD21/İD23/İD24/İD25/İD26/İD27/İD29/İD30	-
		24-30 Ay	İD36/İD37/İD41/İD42	İD31/İD32/İD33/İD34/İD35/İD38/İD39/İD40
		30-36 Ay	İD48/İD51	İD45/İD46/İD49/İD50/İD52
		36-48 Ay	İD58/İD61/İD64	İD55/İD56/İD57/İD59/İD60/İD62/İD63
	Ceren	18-24 Ay	İD23/İD24/İD25/İD28	-
		24-30 Ay	İD34/İD36/İD37/İD40/İD41/İD42	İD31/İD32/İD33/İD35/İD38/İD39
		30-36 Ay	İD48/İD51	İD45/İD46/İD49/İD50/İD52
		36-48 Ay	İD61/	İD55/İD56/İD57/İD58/İD59/İD60/İD62/İD63/İD64
		48-60 Ay	İD66	İD65/İD67/İD68/İD69
	Ali	48-60Ay	İD65/İD69	-
		60-72 Ay	İD70/İD73	İD71
Sosyal İletişim	Aslı	18-24 Ay	S51/S52/S55/S57/S58/S59	S53
		24-30 Ay	S61/S63/S64/S65/S69	S62/S68
		30-36 Ay	S71/S72/S74	S70/S73/S75/S76/S77/S78
		36-48 Ay	S88	S79/S80/S82/S83/S84/S87/S89
	Ceren	18-24 Ay	S51/S55/S58/S59	S52/S53
		24-30 Ay	S61/S62/S63/S64/S65/S68/S69	-
		30-36 Ay	S70/S72/S75/S77	S71/S73/S74/S76/S78
		36-48 Ay	S85/S86	S79/S80/S82/S83/S84/S87/S88/S89
	Ali	48-60 Ay	S90/S91/S92/S93/S94/S97/S98/S99	-
		60-72 Ay	S102/S103/S105	S104

ve 30-36 Ay gelişim dönemlerine ait becerilerde desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Ali'nin ise iletişim parametreleri sosyal iletişim alt alanında 48-60 Ay dönemine ait birçok beceriyi yardımla gerçekleştirdiği görülmektedir (Araştırmacı Günlüğü 01.03.2023).

Araştırma kapsamında çocukların gelişimlerini Kid-Ged kapsamındaki takip formları ve kontrol listeleri ile takip etmenin dışında norm referanslı araçlar ile de değerlendirilmesi planlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü 01.03.2023). Bu kapsamda Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) araçları ile çocuklar değerlendirilmiştir. TEDİL ve GEÇDA değerlendirmeleri, her iki aracında uygulamacı sertifikasına sahip özel eğitim alanında doktora derecesi olan bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 10.03.2023). Tablo 3.2 üzerinde katılımcıların TEDİL ve GEÇDA araçları ile elde edilen sonuçları sunulmuştur. Çocukların GEÇDA skorları incelendiğinde psikomotor ve sosyal duygusal gelişim açısından yaşa uygun gelişim sergiledikleri görünmektedir. Ne var ki aynı durum bilişsel ve dil gelişimi için geçerli değildir. Skorlar incelendiğinde özellikle bu iki gelişim alanında çocukların 1 veya 2 gelişim aralığı geriden takip ettikleri görülmektedir. GEÇDA skorlarını destekler bir biçimde çocukların TEDİL alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine ilişkin skorları takvim yaşının oldukça gerisinde görülmektedir. Takvim yaşı 44 olan Aslı'nın alıcı dil becerileri eş değer yaşı 16 iken ifade edici dil becerileri yaşı da 16'dır. Buna göre sözel iletişim bozukluk düzeyi ise zayıf olarak bulunmuştur. Takvim yaşı 55 ay olan Ceren ise alıcı dil becerilerinde 36 ay olan eş değer yaşının ifade edici dil becerilerinde ise 34 ay olduğu sözel iletişim bozukluk düzeyinin ise zayıf olarak bulunmuştur. Takvim yaşı 65 ay olan Ali ise alıcı dil becerilerinde 51 ay, ifade edici dil becerilerinde ise 60 ay olarak saptanmış, sözel iletişim bozukluk düzeyi ise ortalama altı olarak bulunmuştur.

Çocukların kontrol listeleri ve norm referanslı araçlarla değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen sonuçların doğrulanması ve çocukların gelişim süreçleri ile ilgili daha detaylı bilgi sahibi olunması ihtiyacıyla çocuklarla halihazırda çalışan öğretmenlerin hem çocukların genel gelişimlerine hem de yapılan değerlendirmelere ilişkin görüşlerinin alınması kararlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2023). Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tüm değerlendirme sonuçları açısından öğretmenlerle uzlaşılmıştır.

3.1.5 Uygulamaya hazırlık sürecine genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar

Uygulamaya hazırlık sürecinde araştırmacı, uygulama ortamını incelemiştir. Bu bağlamda İÇEM yuva sınıflarında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin bireysel eğitimler yoluyla nasıl desteklendiği incelenmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen bir

Tablo 3.2

Katılımcıların TEDİL ve GEÇDA Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçları

								TEDİL			
		GEÇDA				***Alıcı dil***			***İfade edici dil***		
Çocuk	**Takvim yaşı**	*Bilişsel Gelişim*	*Dil Gelişimi*	*Sosyal Duygusal Gelişim*	*Psikomotor Gelişim*	*Eşdeğer yaş*	*Standart puan*	*Bozukluk Düzeyi*	*Eşdeğer yaş*	*Standart puan*	*Bozukluk düzeyi*
Aslı	44 Ay	31-36	22-24	31-36	31-36	16 Ay	78	Zayıf	16 Ay	65	Çok zayıf
Ceren	55 Ay	31-36	31-36	61-72	49-60	36 Ay	83	Orta Altı	34 Ay	76	Zayıf
Ali	65 Ay	49-60	49-60	61-72	49-60	51 Ay	89	Orta Altı	60 Ay	92	Ortalama

diğer adım ise katılımcıların belirlenmesidir. Araştırmacı, danışman ve inandırıcılık komitesi ile belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri uyarınca üç işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynini araştırmaya dahil etmiştir. Uygulamaya hazırlık sürecinin son aşamasında ise araştırmacı Kid-Ged içerisindeki değerlendirme formlarını kullanarak çocukların uygulama öncesinde değerlendirmelerini gerçekleştirmiştir. Bu amaçla ebeveynlerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, iletişim parametreleri kullanılarak çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun alanlarındaki güncel performansları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak çocukların uygulama öncesinde iletişim parametrelerindeki gelişim alanlarıyla eşleşen norm referanslı araçlarla değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya hazırlık sürecinde Kid-Ged programı içeriğindeki formların uygulanması ve değerlendirme sürecinin daha iyi işletilmesi adına üç gelişme yaşanmıştır.

İhtiyaç:

- Ön görüşme sürecinde ebeveynlerden çocukların ev ve sosyal ortamlardaki rutinleri, ilgileri, alışkanlıkları hakkında daha fazla bilgi toplanması

Çözüm:

- Kid-Ged Ebeveyn Ön Görüşme Formu üzerine çocuğun vakit geçirmekten keyif aldığı günlük rutinler, okumayı sevdiği hikâye kitaplar, sevdiği programlar, bildiği şarkıların neler olduğuna ilişkin maddelerin forma eklenmesi (İnandırıcılık Komitesi, 14.03.2022).

Gelişim Önerisi:

- Ön değerlendirme aşamasında çocukların Kid-Ged İletişim Parametreleri kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmelerinin hem kontrolünün sağlanması hem de desteklenmesi adına uygulayıcıların norm referanslı araçları kullanarak çocukları değerlendirmeleri önerisinin Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulama Rehberine eklenmesi,
- Ön değerlendirme aşamasında programı uygulayacak uzmanların, çocukla çalışan diğer uzmanlardan ön görüşme formunda çocuğun rutinleri, dil kullanımları, içinde bulunmaktan zevk aldığı bağlamlar/etkinlikler ile ilgili soruları kullanarak çocuk hakkında daha detaylı bilgi almalarına ilişkin önerinin eklenmesidir (İnandırıcılık Komitesi, 17.03.2022).

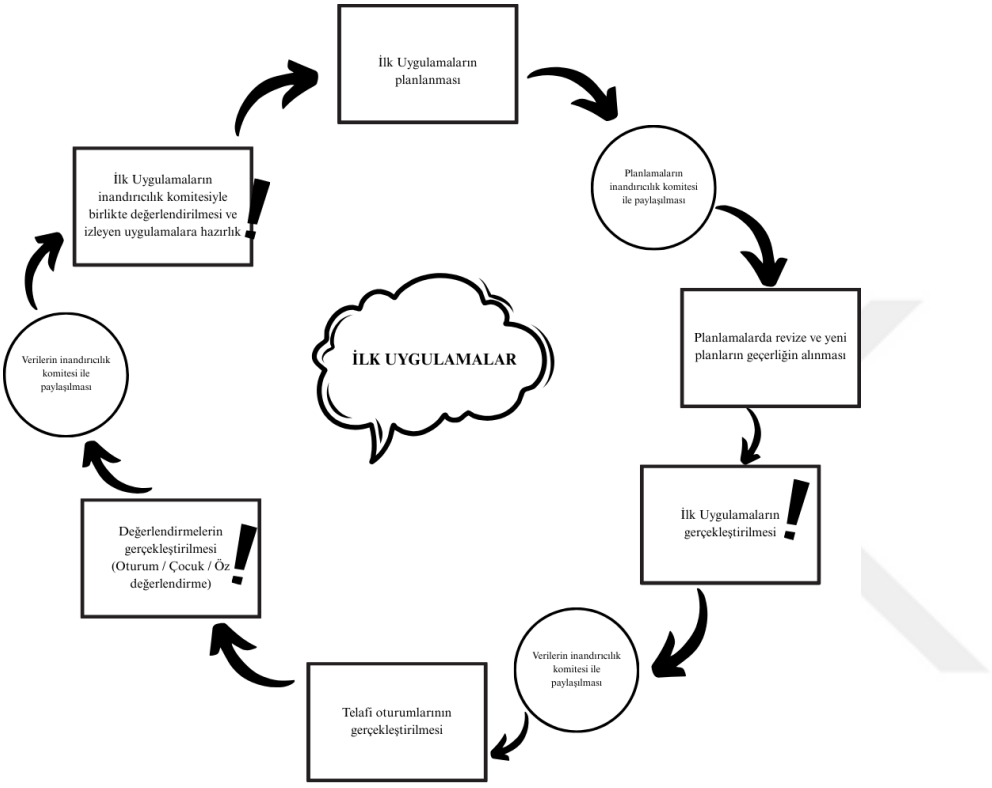
3.2 Uygulama Süreci

3.2.1 İlk uygulama aşaması

İlk uygulama aşamasında; uygulama planlarının hazırlanarak geçerliğinin alınması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, uygulamanın değerlendirilmesi, araştırmacının öz-değerlendirmeleri ve süreç içinde yaşanan sorunlar ve çözümler aktarılacaktır. Süreç boyunca yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümleri ile Kid-Ged programına yansıyan geliştirmeler akış içinde anlatılacaktır. Şekil 3.3 üzerinde ilk uygulama aşamasına ilişkin döngü sunulmuştur.

Şekil 3.3

İlk Uygulamalara İlişkin Döngü



3.2.1.1 İlk uygulamaların planlanması

İlk uygulamaların planlanması aşamasında, çocukların ön değerlendirmelerine uygun olarak uygulama amaçları belirlenmiştir. Kid-Ged İletişim Parametrelerine göre çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil, iletişim/oyun alanlarında kısmen yapabildikleri ve henüz sergileyemedikleri beceriler ele alınmıştır. Örneğin; dinleme alt alanında Ali için "Dinlenen beş ögeyi belleğinde tutar", Ceren için "Söylenen üç dört sözcüklü cümleleri tekrarlar" ve Aslı için "Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar" amaçları alınmıştır. Alıcı dil alt alanında Aslı için "Sorulduğunda eyleme ilişkin nesneyi gösterir", Ceren için "Kişi zamirlerini anlamaya başlar" ve Ali için ise "Daha karmaşık yönergeleri yerine getirir" amaçları edinilmiştir. Her bir çocuk için ilk uygulama amaçları belirlendikten sonra hazırlıklar inandırıcılık komitesi ile paylaşılmış ve geri bildirimler alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023). Amaçlarının belirlenmesine yönelik alınan geri bildirim bir sorunu ortaya çıkarmıştır.

Yaşanan Sorun:

- Gelişim alanlarına ilişkin uygulama içinde fazla sayıda amaç hedeflenmesi,

Çözüm:

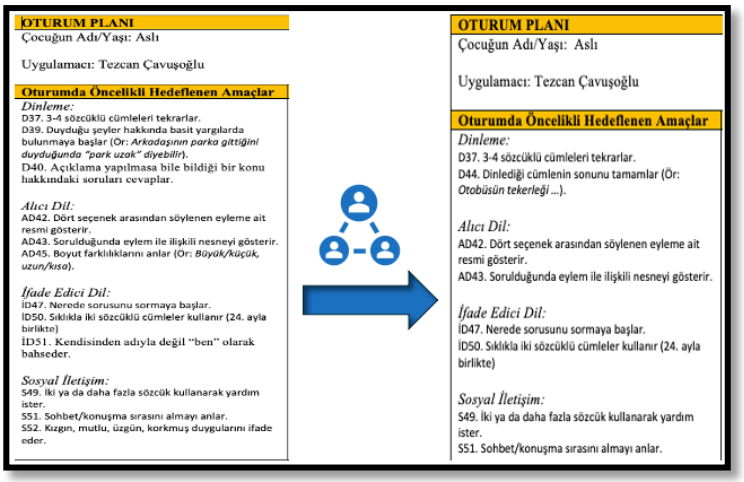
- İnandırıcılık komitesi ile alınan karar doğrultusunda her bir çocuk için gelişim alanlarına yönelik alınan fazla sayıda amaçların sadeleştirilmesi,
- Kid-Ged programı içerisinde bulunan uygulama rehberine, planlama yapılırken Kid-Ged İletişim Parametrelerindeki alt alanlar için her bir oturumda alınan amaçları çalışacak daha fazla fırsat elde etmek için en fazla iki tane alınması önerisi eklenmiştir.

İlk uygulama sürecindeki planlarda sadeleştirilen amaçlarla birlikte yapılan düzenlemeler inandırıcılık komitesi onayından geçerek son halini almıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023). Görsel 3.3'de amaçlar bölümü için yapılan sadeleştirmelere bir örnek gösterilmiştir.

İlk uygulamalara ilişkin amaçları belirlendikten sonra araştırmacı, kullanacağı Kid-Ged Stratejilerini belirlemiş ve etkinlikleri planlamıştır. Örneğin, Aslı için gerçekleştirilecek uygulamada "Dinleme oyunu için farklı türlerdeki nesneleri kutuya atma", "Söyleşi etkinliği için Bahçede bulduğu tavşanı eve getirip yıkayan kız çocuğu sıralı kartı" ve "Sanat etkinliği

Görsel 3.3

Plan Formatında Amaçlar Bölümü İçin Yapılan Sadeleştirme



için sıralama kartındaki hayvan karakterleri boyama" etkinlikleri planlanırken (2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023); Ceren için gerçekleştirilecek uygulamada "Dinleme oyunu için nesnelerle ilgili söylenen yönergeleri yerine getirme", "Söyleşi etkinliği için arkadaşı ile elma toplarken düşüp ayağı kırılan çocuk sıralı kartı" ve "Sanat etkinliği için dinleme oyunundaki karakterlerin resimlerini boyama" etkinlikleri planlanmıştır (3 No'lu Oturum Planı, 20.03.2023). Ali için gerçekleştirilecek uygulamada ise "Dinleme oyunu için söylenen kavram kartını bulma", "Söyleşi etkinliği için parkta düşüp dizini yaralayan ve doktora giden çocuk sıralaması" ve "Drama etkinliği için asansörle apartmandaki iş yerlerine gitme" etkinlikleri planlanmıştır (1 No'lu Oturum Planı, 15.03.2023). İlk uygulama aşamasındaki etkinliklerde kullanılacak stratejilerin belirlenmesi aşamasında, ilgili amaçlara uygun etkinliklerde kullanacağı stratejileri ilişkilendirme ihtiyacı doğmuştur. Araştırmacı bu önerisini inandırıcılık komitesiyle paylaşmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023). İnandırıcılık komitesiyle birlikte alınan karar doğrultusunda plan formatında düzenlemeler yapılmıştır.

Yaşanan Sorun:

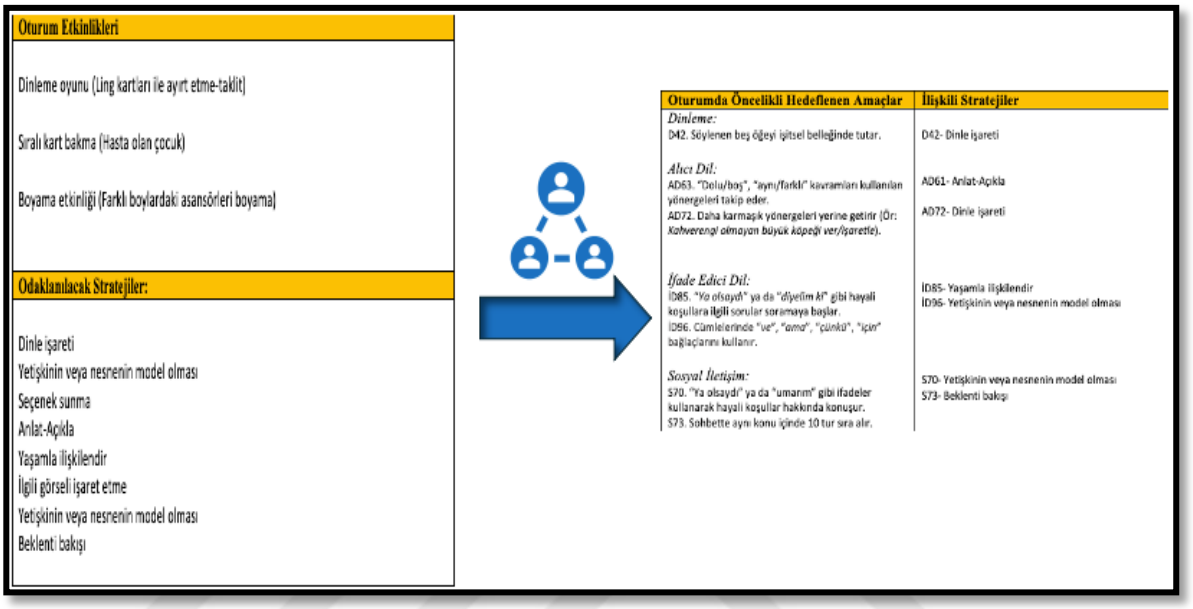
- Var olan Kid-Ged Oturum Planı Form 'unda stratejilerin amaçlarla ilişkilendirilme ihtiyacı,

Çözüm:

- İnandırıcılık komitesi ile alınan karar doğrultusunda Kid-Ged Oturum Planı Form'unun yenilenerek Oturumda Öncelikli Hedeflenen Amaçlar bölümünün karşısına İlişkili Stratejiler bölümünün eklenmesine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023). Gerçekleştirilen uyarlama sonucunda oturum plan formunda yer alan Oturumda Öncelikli Hedeflenen Amaçlar bölümünün karşısına İlişkili stratejiler bölümü açılmıştır. Bu bölümde iletişim parametrelerinde yer alan amaç kodları ve oturum için ilişkilendirilmiş stratejilere yer verilmiştir. Plan formatında gerçekleştirilen değişiklik örneği Görsel 3.4'de sunulmuştur.

Görsel 3.4

Oturum Planında Amaç-strateji Eşleştirme Bölümü İçin Yapılan İyileştirme

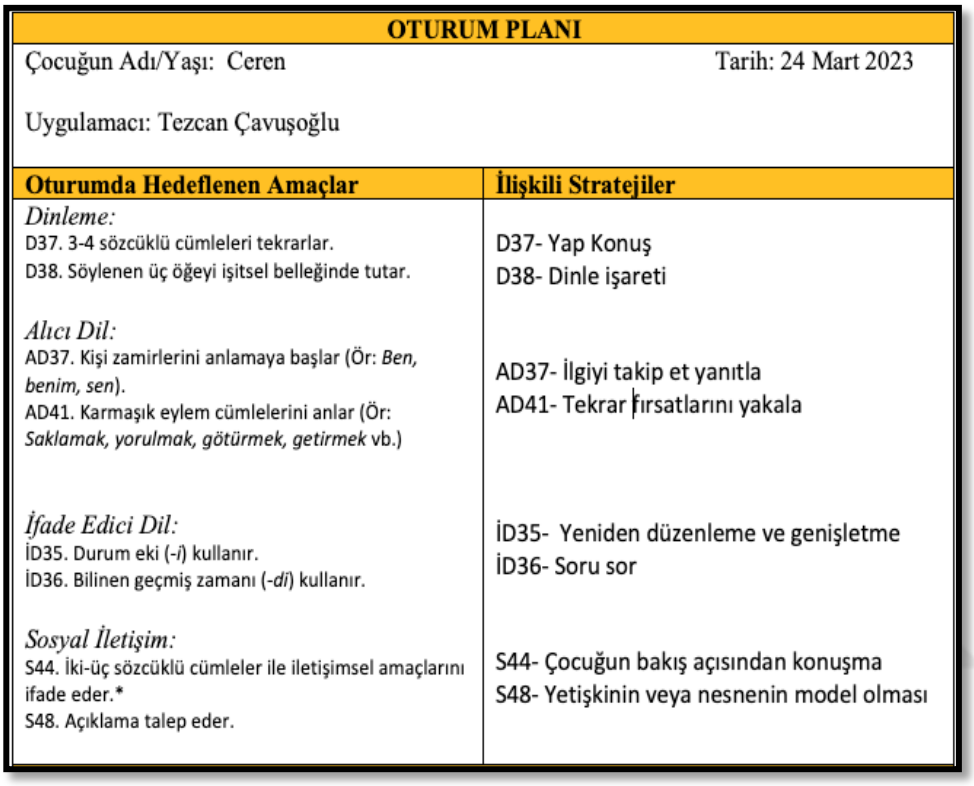


Oturum plan formatında gerçekleştirilen değişikliğin ardından araştırmacı, ilk uygulamalar kapsamında ele aldığı amaçlara uygun, etkinliklerde kullanacağı stratejileri belirleyerek eşleştirmeler gerçekleştirmiştir. Örneğin, Aslı için dinleme alt alanında "Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar" amacı için "Beklenti bakışı" stratejisini eşleştirmiştir. Ceren için ise ifade edici dil alt alanındaki "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacı için "Yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisini belirlemiştir. Ali için ise alıcı dil alt alanındaki "Daha karmaşık yönergeleri yerine getirir" amacı için "Dinle işareti" stratejisinin kullanımına karar vermiştir. Görsel 3.5'de amaç-stratejisi eşleştirmelerine ilişkin örnek sunulmuştur.

İlk uygulamalar için planlanan amaçlar ve stratejilerle ilişkilendirilerek yapılan düzenlemeler sonrasında araştırmacı uygulama materyallerini hazırlamıştır. Örneğin, Aslı için planlanan "Dinleme oyunu etkinliği için ütü, at, araba, inek oyuncakları ve beyaz bir kutudan oluşan" materyali hazırlamıştır. Ceren için planlanan "Söyleşi etkinliği için elma toplarken düşüp ayağı kırılan ve doktora giden çocukla ilgili beş kartlık sıralama kartları ve destekleyici materyalleri" hazırlamıştır.

Görsel 3.5

Amaç-strateji Eşleştirmelerine İlişkin Örnek



OTURUM PLANI

Çocuğun Adı/Yaşı: Ceren — Tarih: 24 Mart 2023

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

Oturumda Hedeflenen Amaçlar	**İlişkili Stratejiler**
Dinleme: D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar. D38. Söylenen üç öğeyi işitsel belleğinde tutar.	D37- Yap Konuş D38- Dinle işareti
Alıcı Dil: AD37. Kişi zamirlerini anlamaya başlar (Ör: *Ben, benim, sen*). AD41. Karmaşık eylem cümlelerini anlar (Ör: *Saklamak, yorulmak, götürmek, getirmek* vb.)	AD37- İlgiyi takip et yanıtla AD41- Tekrar fırsatlarını yakala
İfade Edici Dil: İD35. Durum eki (*-i*) kullanır. İD36. Bilinen geçmiş zamanı (*-di*) kullanır.	İD35- Yeniden düzenleme ve genişletme İD36- Soru sor
Sosyal İletişim: S44. İki-üç sözcüklü cümleler ile iletişimsel amaçlarını ifade eder.* S48. Açıklama talep eder.	S44- Çocuğun bakış açısından konuşma S48- Yetişkinin veya nesnenin model olması

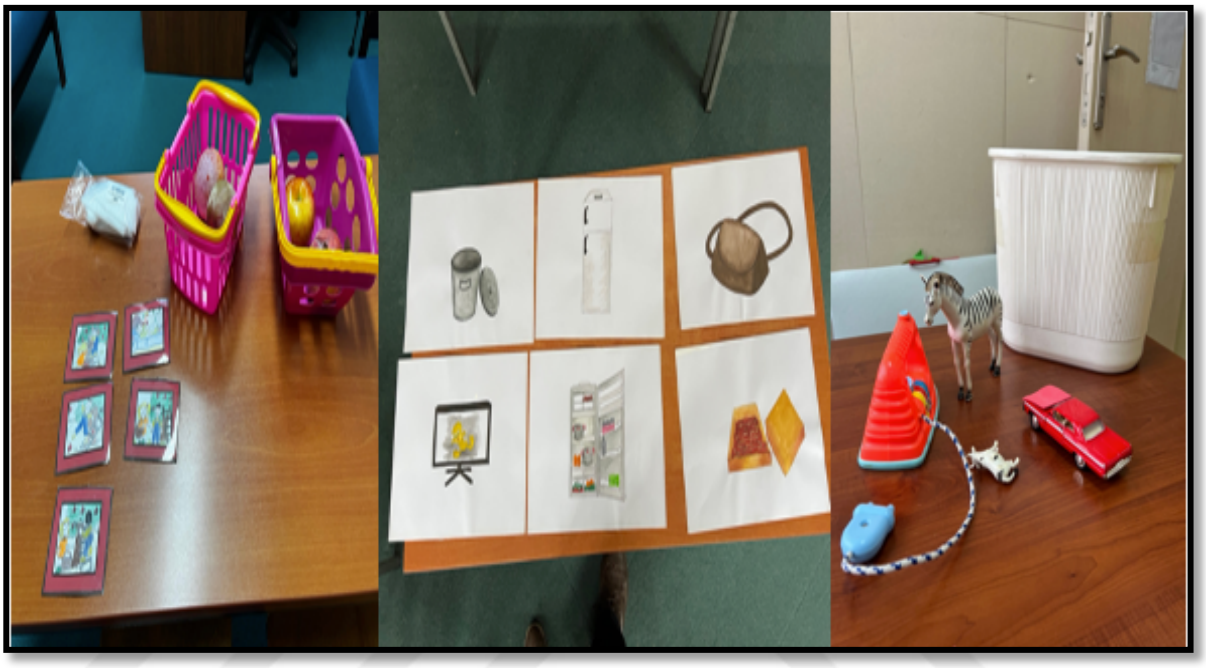
Ali için ise "Dinleme oyunu etkinliği için üzerinde çanta, buzdolabı, televizyon, çikolata kutusu resimleri olan kavram kartları" materyalini oluşturulmuştur. Görsel 3.6'da uygulama materyallerine ilişkin örnekler yer almaktadır. İlk uygulamaların planlama süreci sona erdiğinde uygulama planlarının son halleri için inandırıcılık komitesinin onayı alınmıştır ve ilk uygulama aşamasındaki oturumların gerçekleştirilmesi sürecine geçilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023).

3.2.1.2 İlk uygulamaların gerçekleştirilmesi

İlk uygulamalara ait planlamanın tamamlamasıyla birlikte uygulama süreci başlamıştır. Uygulamalar, çocuklar halihazırda İÇEM'de eğitime devam etmeleri sebebiyle sınıfların işleyişini bozmamak için bireysel dil derslerine ayrılan saatlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir yuva grubu 8.40-12.30 arasında eğitim sunduğu için oturum saatleri sınıf öğretmenleri ile her bir uygulama günü için haberleşilerek belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2023;

Görsel 3.6

İlk Uygulamalardaki Materyal Örnekleri



Araştırmacı Günlüğü, 22.03.2023). Uygulamalar 33-48 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Oturumların süresi çocukların uygulama günündeki durumlarına göre değişim göstermiştir. Örneğin, Aslı'nın ilk hafta uygulaması 48 dakika sürerken ikinci hafta gerçekleştirilen uygulamaya hastalığı yeni atlattığı için 33 dakika sürmüştür (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023; 4 No'lu Uygulama, 22.03.2023; Öğretmenle Görüşme, 24.03.2023). Gerçekleştirilen uygulamalarda, planlanan tüm amaçlar çalışılmış ve bu amaçlar için tasarlanan etkinliklerin tümü gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Aslı için "Üç-dört sözcüklü cümleleri tekrarlar" amacı "Bahçede bulduğu tavşanı eve getirip yıkayan kız çocuğu konulu sıralı kart" incelenen söyleşi etkinliğinde "Beklenti bakışı" ve "Yeniden düzenleme ve genişletme" stratejileri kullanarak çalışılmıştır. Beklenti bakışı stratejisiyle Aslı'nın sunulan tekrarları yanıtlaması için hem zaman tanınmış hem de sorulara cevap vermesi cesaretlendirilerek yeniden düzenleme ve genişletme stratejisinin kullanımına fırsat yaratılmıştır. Yeniden düzenleme ve genişletme stratejisi ile Aslı'nın kendiliğinden söylediği basit iki sözcüklü cümleleri ise üç sözcüklü cümle tekrarlarına artırılmaya çalışılmıştır (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023). Ali'nin uygulamasında ise benzer bir biçimde "Daha

karmaşık yönergeleri yerine getirir" amacı "söylenen kavram kartlarını bulma" etkinliğinde "Anlat-açıkla" ve "Dinle işareti" stratejileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamada hazırlanan farklı kavram kartları (kapısı açık buz dolabı, kahverengi büyük çanta gibi) kullanılarak Ali'nin renk, işlev ve boyut açısından farklı özelliklere sahip söylenen kavramları ifade etmesi sağlanmıştır. Anlat-açıkla stratejisi kullanılarak, Ali'nin daha karmaşık yönergeler içeren (açık olmayan buzdolabını göster gibi) ihtiyaç duyduğu anlarda kavramlar açıklanmıştır. Dinle işareti stratejisi ise, Ali'ye sunulan ve nüanslar içeren (kahverengi olmayan çanta, açık olan buzdolabı gibi) birden fazla seçenekli kartlara yönelik yönergeleri daha iyi dinlemesini destekleme için kullanılmıştır (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023). Oturum akışları genel olarak incelendiğinde ise; açılış, serbest konuşma, dinleme etkinliği, söyleşi etkinliği, drama/sanat etkinliği, özetleme ve kapanış akışında ilerlemiştir. İlk uygulamalarda, uygulamaların her çocukla sürdürülmesinde bazı sorunlar yaşanmıştır.

Yaşanan Sorunlar:

- Birinci hafta Ceren'in hastalanması sebebiyle uygulamaya katılamaması, ikinci hafta ise Ali'nin İÇEM'de çıkan salgın sebebiyle okula gelememesi nedeniyle uygulamaların yapılamaması,

Çözüm:

- İnandırıcılık komitesiyle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların uygulamalara katılamadığı durumlarda bir sonraki hafta olacak şekilde telafi derslerinin planlanmasına, olası katılım sorunlarda haftada birden fazla uygulama yapılmasına karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 17.03.2023).

3.2.1.3 Telafi uygulamalarının gerçekleştirilmesi

İlk uygulamaların gerçekleştirilmesi aşamasında yaşanan uygulamaya katılamama sorununun çözümü olarak telafi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. İkinci uygulama haftasında, ilk hafta inandırıcılık komitesi ile alınan kararlara uygun olarak uygulamalar planlanmış ve oturumlar gerçekleştirilmiştir.

Telafi uygulamalarında, çeşitli sebeplerle uygulamalara katılamamış çocukla iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Ceren ve Ali gerçekleştirilen uygulamalar ortalama 40 dakika sürmüştür. Uygulamalarda planlanan tüm etkinlikler gerçekleştirilerek, çocuklar için alınan amaçların tümü çalışılmıştır (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023; 5 No'lu Uygulama, 24.03.2023).

3.2.1.4 Uygulamaların değerlendirilmesi ve yeniden planlama yapılması

Uygulamaların değerlendirilmesi; planlamaya uygun şekilde gerçekleştirilen uygulamalarda çocukların katılımlarının değerlendirilmesi, araştırmacının öz-değerlendirmeleri ve inandırıcılık komitesinin uygulamalara ilişkin değerlendirmelerini içermektedir.

3.2.1.4.1 Çocukların değerlendirilmesi

İlk uygulamalar boyunca araştırmacı, çocuklara ilişkin değerlendirmelerini Kid-Ged Plan Form 'unda yer alan "Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler" ve "Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar" bölümlerine gerçekleştirdiği her uygulamanın hemen sonunda değerlendirmelerini paylaşmıştır. Ayrıca araştırmacı gerçekleştirdiği her uygulama sonunda çocuklar için odaklanılan amaçlarla ilgili değerlendirmelerini de Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesi 'ne kaydetmiştir.

Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlananlar, araştırmacının oturumu çocuğun katılımı ve genel gidişat üzerinden değerlendirdiği bir bölümdür. Araştırmacı, bu bölüme hazırlanan etkinliklere çocuğun katılımı, çocuğun oturumdaki genel durumu, hazırlanan materyallerin amaca ve strateji kullanımına ne derece katkı sağladığı gibi noktalara ilişkin değerlendirmelerini paylaşmıştır. Örneğin, Aslı ilk uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen her iki uygulamaya oldukça istekli katılmıştır. İkinci hafta uygulaması, yeni iyileştiği için ilk haftaya oranla daha kısa sürse de tüm etkinliklere heyecanla katılmıştır (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023; 2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023). Ceren ise benzer biçimde hem ana hem de telafi uygulamasına şevkle katılım göstermiştir. Hatta Ceren, telafi uygulamasında "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacının çalışıldığı son etkinlik olan "Bardakların içine kuş saklayıp bulma" dinleme etkinliği bitse de sınıfa geri dönmek istemeyerek etkileşime devam etmek istemiştir (5 No'lu Uygulama, 24.03.2023; 5 No'lu Oturum Planı, 24.03.2023). Ali ise söyleşi etkinliğinde kullanılan "Parkta oyun oynarken

düşüp dizini yaralayıp doktora giden çocuk" sıralı kartına çok ilgi göstererek birçok noktada "Ahmet'in yerinde ben olsam çok üzülürdüm", "Doktor amca oyun oynarken yere düştüm derdim" gibi yorumlar getirmiş ve yaşamla ilişkilendir stratejisinin tekrarlı kullanımına imkân tanımıştır (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023; Ürün, 15.03.2023). Görsel 3.7 üzerinde Kid-Ged Oturum Planı üzerinde yer alan "Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar" bölümüne ilişkin örnek yer almaktadır.

Bu kısımda çocukların uygulamalara katılımı ile ilgili genel değerlendirmelerin yanı sıra iletişim parametrelerinde yer alan her bir alt alan için gerçekleştirilen değerlendirmelerin not edildiği bölümler yer almaktadır.

Çocukların değerlendirmelerine ilişkin gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise plan formu içinde yer alan Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler bölümüne araştırmacının uygulama sonunda değerlendirmelerini kaydetmesidir. Çocukların oturumda alınan hedeflere ilişkin gözlemlerinde ise iletişim parametrelerinde yer alan her bir alt alan için değerlendirmeler yer almaktadır. Her bir oturum sonrasında araştırmacı, vakit kaybetmeden oturum planı üzerine değerlendirmelerini gerçekleştirmiştir. Örneğin, Ali'nin uygulamasına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde Ali'nin 5-6 sözcüklü bağlaç içeren cümle tekrarlarını yardımla gerçekleştirebildiği görülmüştür. Ali, söyleşi etkinliğinde kendiliğinden söylediği "Çocuğun ayağı kaymış ağaçtan düşmüş" ifadesi genişletilip "Çocuğun ayağı kaydığı için ağaçtan düşmüş" şeklinde tekrar sunulduğunda Ali'nin ancak iki tekrarın ardından cümleyi doğru şekilde söyleyebildiği gözlenmiştir. Uygulama genel olarak incelendiğinde Ali'nin "için","ama" ve "ve" bağlaçları içeren tekrarlarda cümleyi birden fazla kez dinlemeye ihtiyaç duyduğu ve tekrarlarda zorlandığı gözlenmiştir (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023; 1 No'lu Oturum Planı, 15.03.2023). Bu amacın ilerleyen oturumlarda ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Öte yandan Ali'nin "Açık-Kapalı" kavramını içeren yönergeleri "Anlat-Açıkla" stratejisini kullandıktan sonra kolayca gerçekleştirdiği, dolayısıyla ilerleyen oturumlarda bu amacın farklı kavramlar (dolu/boş, aynı/farklı) kullanılarak çalışılabileceği görülmüştür. Başka bir örnekte ise Aslı, "Sorulduğunda eylem ile ilişkili nesneyi gösterir" amacı için gerçekleştirilen etkinlikte nesne kartları üzerinden "dişlerimizi fırçalarız!" veya "ekmeği keseriz!" şeklinde sunulan Oturum Planı, 16.03.2023). Dolayısıyla bu amacın ilerleyen oturumlarda dinleme oyunları ya da

Görsel 3.7

Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar Bölümüne İlişkin Örnek

Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlananlar

Ceren ile gerçekleştirdiğim oturumda genel olarak amaçlarımın hepsini gerçekleştirdim. Materyallerim Ceren'in düzeyine uygun ve ilgi çekiciydi. Ceren'in özellikle ifade edici dil ve sosyal etkileşime ilişkin amaçlarını daha ilgi çekici ve çeşitli etkinliklerde "daha iyi gerçekleştirdiğini" gördüm. Elbette eğitim için kendime yönelttiğim strateji kullanımı ve planlamaya ilişkin birtakım eleştiriler var. Öncelikle Ceren amaçlarına yönelik durumu sıralamak istiyorum.

Amaçlar ile ilgili değerlendirme;

- Ceren 3 kelimeli tekrarları bildiği kelimeler ile gerçekleştirebiliyor. Bu amaç ilerleyen etkinliklerde daha fazla yer verilebilir. Bu yapılırken isimlerin yer aldığı tekrarlar ile denemeler yapılabilir.
- Ceren ile daha fazla yönergeyi içeren dinleme oyunları tasarlanabilir. Üç farklı ögeyi ya da eylemi içeren yönergelerle tekrarlar yapılabilir.
- Kişi zamirlerinden "benim ve senin" zamirlerini model olmayla oldukça iyi kullanabiliyor. Kendi başına aitliğe ilişkin kullandığı yapı "ben ve sen" bu nedenle ilerleyen etkinliklerde doğrudan ya da ek amaç olarak ele alınabilir. Bunları ise Paralel Oyun ya da Paralel Sanat Etkinliklerinde ya da Drama oyunlarında çalışılabilir.
- Ceren, durum ekleri ve görülen geçmiş zamanı model olma ile kullanabiliyor. Bunu daha sık ve kendiliğinden yapması için "Yaşamla İlişkilendir" stratejisi ile konuşabiliriz.
- İletişimsel amaçlarını 2-3 kelimeli cümlelerle ifade etme ve açıklama talep etme için "Şaşırt-Dikkati Canlı Tut!" ve "Adapte Ol Adapte Et" stratejisi kullanabilir. Bu amaçları yine yardımla yapabildiği çok basit olsa da "*öğretmenim aç*" "*aç*" "*ver*" gibi ifadeleri bağımsız kullanıyor. Burada daha kompleks ve durumu betimleyen ifadeler kullanması için hedefler alınabilir.

diğer etkinliklerin içerisine gömülerek yönergeleri ilk tekrarda fiziksel ipucu sunulmasının ardından geriye kalan tekrarlarda ilişkili kartları göstererek doğru biçimde yerine getirmiştir (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023; 2 No'lu kontrol edilebileceği düşünülmüştür. Fakat Aslı "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacını "hayvan resmi boyama etkinliğinde kâğıdın verilip kalemin verilmemesi" şeklinde yardım fırsatı oluşturulsa da model olunmaksızın yardım isteyemediği görülmüştür (4 No'lu Uygulama, 22.03.2023; 4 No'lu Oturum Planı, 22.03.2023). Bu amacın ilerleyen oturumlarda Aslı için tekrar alınması düşünülmüştür. Son örnekte ise Ceren "Kişi zamirlerini anlamaya başlar" amacı açısından incelendiğinde "ben" zamirini bağımsız bir şekilde kullandığı fakat "Sen" zamiri içeren tekrarları fiziksel ipucu olmaksızın kullanmakta zorlandığı görülmüştür. Özellikle "Sen" zamirini sanat etkinliği sırasında "Yap Konuş" stratejisi ile sunulduğunda iki denemenin

ardından ipucu ile gerçekleştirdiği fark edilmiştir. Dolayısıyla bu amacın ilerleyen oturumlarda ele alınmaya devam edilmesi düşünülmüştür (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023; 3 No'lu Oturum Planı, 20.03.2023). Görsel 3.8 üzerinde Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler bölümüne ilişkin örnek yer almaktadır.

Çocukların değerlendirmesinde gerçekleştirilen son uygulama ise izleme çizelgelerinin doldurulmasıdır. Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgeleri, iletişim parametreleri içerisinde yer alan her bir alt alana ait bölümlerden oluşan, uygulamacının birden çok oturum için odaklandığı amaçları değerlendirerek takip ettiği bir araçtır. Araştırmacı ilk uygulamalardaki her bir oturum sonrasında, oturum için gerçekleştirdiği değerlendirmeleri inceleyerek çocuk izleme çizelgelerine çocuklar için odaklanılan amaçlarla ilgili genel durumu not etmiştir. Bunun yanı sıra, her bir amaç için dikkatini çeken ya da takip edilmesini düşündüğü notlara yine çizelge üzerinde yer vermiştir. Örneğin Aslı, dinleme alanında "3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar" amacını iki oturumda da ipucu ile gerçekleştirebilmiştir (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023; 4 No'lu Oturum Planı, 22.03.2023). Dolayısıyla izleme çizelgesinde bu amaç ilerleyen oturumlarda odaklanılacak amaçlar içerisine alınmıştır. Başka bir örnekte ise Ceren'in ilk uygulamalarda ifade edici dil alt alanında "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacını bağımsız olarak gerçekleştiremediği görülmüştür. Ayrıca bu amacı yaşamla ilişkilendir stratejisi ile çalışıldığında Ceren'in katılımının daha fazla olduğu ve tekrar fırsatlarının yakalandığı belirlenmiştir (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023; 5 No'lu Oturum Planı, 24.03.2023). Bu sebeple Ceren için oluşturulan izleme çizelgesine amaca ilişkin durum betimlenerek amacın çalışılırken strateji bağlamında dikkat edilmesi gereken noktalar çizelgeye not edilmiştir. Görsel 3.9 üzerinde Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesine ait bir örnek sunulmuştur.

3.2.1.4.2 Öz-değerlendirme

Öz değerlendirme araştırmacının planlama, etkinlik ve materyallerin tasarlanması, stratejilerin uygulanması, çocukların değerlendirilmesi noktalarında kendini değerlendirmesidir. Bu amaçla araştırmacı her bir uygulama sonunda Kid-Ged'de bulunan Öz-Değerlendirme Formu'nu kullanarak adı geçen alanlarda öz-değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Planlama aşamasında araştırmacı, ön değerlendirme aşamasından elde

Görsel 3.8

Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler Bölümüne İlişkin Örnek

Oturumda Çocuk İçin Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler:

Dinleme: Aslı kendisine sunulan tekrarları harfiyen yapmaya çalışıyor. Ama düzeyinin üzerinde kalan tekrarlarda ya da tekrarlar art arda sunulduğunda tekrarları yapmakta zorlanıyor. Bu derste "*Bu ayakkabı sarı*" "*Civciv yemek yiyor*" gibi basit üç kelimeli tekrarları var. Fakat alıcı dildeki becerisini 3-4 kelimeli tekrarlarda görmek çok zor. Yeniden düzenleme ve genişletme stratejisini uygun kullanmama rağmen tekrarlar düzeyinin üzerinde kaldığı için 3 kelimeli basit tekrarları yapmakta zorlandı. Aynı durum dinlediği cümlenin sonunu tamamlamada da meydana geldi. Her ne kadar 2 kelimeli basit tekrarlarla gerçekleştirmeye çalışsam da ilk verdiğim tekrarı tekrar tekrar kullanmada ısrar etti. Burada İşitsel Tamamlama stratejisini önden model olmayla sunmuş olsam da başarılı olduğumu söyleyemem. Sunulan tekrarı oldukça uygun yapmasına rağmen spesifik olarak bu amacı yapmakta zorlanıyor.

Alıcı Dil: Aslı, kendisine sunulan dört eylemle ilişkili resim arasından söylenen eyleme ilişkin resmi hiç hata yapmadan işaret etti. Burada Aslı'ya kendisinden talep edilen eylemi Anlat-Açıkla! stratejisini kullanarak sunduğumda gayet başarılı bir şekilde yapıyor. Sadece kavramları açıklama değil, çocuğa bir işleyişi ya da bir eylemin nasıl yapacağını da açıklamada oldukça işlevsel bir strateji. Alıcı dilde amaçladığım diğer beceri yer yön bildiren ifadeleri anlamaydı. Aslı'ya ön değerlendirmede de gördüğüm kadarıyla bu tür yönergelerde ipucuna ihtiyaç duyduğunu görmüştüm. Dolayısıyla etkinlik içerisinde bu stratejiyi "*bakacağımız resmin kaybolması*" üzerinden kurarak sınıfın içerisinde dolabın önünde mi yoksa arkasında mı şeklinde hem seçenek sunarak hem de ipucu stratejilerini kullanarak gerçekleştirmeye çalıştım. Her ne kadar ipucuyla bunları anlasa da bağımsız olarak gerçekleştirmede sorun yaşadı.

İfade Edici Dil: Aslı bu derste de beklenmedik durumlar yaratma stratejisi ile sunduğum "*yumurtanın kaybolması, resimlerin kaybolması*" gibi olaylarda model olmayla birlikte Nerede sorusunu tekrar etti. Soru diyemiyorum, ama geçen derse göre çok daha rahat ifade etmeye başladı. İlerleyen etkinlikte yine benzer fırsatlar içerisinde kullanmam gerekiyor. Aslı kendiliğinden tek kelimeli cümleler kullanarak iletişim kurmaya çalışıyor. Ama kendisine sunulan iki kelimeli tekrarları harfiyen yerine getiriyor. Basit 3 kelimeli tekrarlara çıkıyor. Burada yine de doğal olarak 2 kelimeli cümleleri doğal olarak kullanır demek çok zor. Bu amaç ilerleyen etkinliklerde amaç olarak alınabilir.

Görsel 3.9

Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesine Ait Örnek

İZLEME ÇİZELGESİ

Çocuğun Adı-Soyadı: Aslı

	Amaçlar	Genel Değerlendirme Tarih:	Oturum Tarihi: 15.03.2023	22.03.2023																Notlar
İşitme	D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar.	06.03.2023	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	D37, D39 incelenmiştir.
	D39. Duyduğu şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar (Ör: *Arkadaşının parka gittiğini duyduğunda "park uzak" diyebilir*).		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Yaşamla ilişkilendir stratejisine daha fazla yer vermek gerekiyor. Daha fazla katılım gözlendi.
	D40. Açıklama yapılmasa bile bildiği bir konu hakkındaki soruları cevaplar.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	
	D41. 5-6 sözcüklü cümleleri tekrarlar.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	
	D44. Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar (Ör: *Otobüsün tekerleği ...*).		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Beklenti bakışı ve işitsel tamamlama stratejileri daha iyi işliyor. Amaç daha uzun cümlelerde tekrar denenebilir.
	D46. Dinlediği hikâyeleri beş ya da daha fazla cümle ile ayrıntılı olarak yeniden anlatır.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	
	D47. 7-8 sözcüklü cümleleri tekrarlar.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	

ettiği veriler ışığında çocuklar için amaçlar belirlemiştir. İnandırıcılık komitesine sunulan ilk planlarda bir uygulama oturumu için fazla amaç alındığına karar verilmiş ve planlardaki amaçlar sadeleştirilerek alınan karar Kid-Ged Uygulama Rehberi'ne aktarılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2023). Görsel 3.10 üzerinde Ceren'in bir uygulamasına ilişkin öz-değerlendirme formu örneği yer almaktadır. İlk uygulamalarda araştırmacı, çocuklar için aldığı amaçların ön değerlendirme sürecinde elde ettiği sonuçlarla örtüştüğünü görmüştür. Örneğin, Araştırmacı, Ali için iletişim parametreleri kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmede ifade edici dil alt alanında "Cümlelerinde ve, ama, çünkü, için bağlaçlarını kullanır" amacını yerine getiremediği gözlemlemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 08.03.2023). Araştırmacı, Ali'nin ilk uygulamalarında alınan bu amacı oturumlarda "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi kullanarak sunduğu yönergelerle yardımla yerine getirebildiğini görmüştür (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023). Başka bir örnekte ise Araştırmacı, Ceren için yaptığı değerlendirmede kısmen yapabilir olarak değerlendirdiği alıcı dil alt alanındaki "Kişi zamirlerini anlamaya başlar" amacının Ceren'le gerçekleştirdiği oturumda Ceren'in bu amacı, fiziksel ipucu sunulduğunda veya "beklenti bakışı" stratejisi kullanıldığında gerçekleştirebildiğini görmüştür (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023). Dolayısıyla ilk uygulamada alınan amaçların çocukların düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu gözlemlemiştir.

Görsel 3.10

Ceren'in Uygulamasına Ait Öz Değerlendirme Formu Örneği

KİD-GED ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Tarih: 24 Mart 2023

Eğitimci: Tezcan Çavuşoğlu

Çocuk: Ceren

ADIMLAR	Evet	Kısmen	Hayır
OTURUMA HAZIRLIK			
Bir önceki oturumu gözden geçirerek oturum planı hazırladım mı?	+		
Çocuğun gelişimine uygun oyuncak/materyalleri ortamda hazır bulundurdum mu?		+	
Çocuk için belirlediğim amaçlara ve çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak materyaller üzerinde uyarlamalar yaptım mı?	+		
Çocuk için belirlenen amaçlara uygun etkinlik/oyun planladım mı?	+		
Ortamı uygun şekilde düzenledim mi?	+		
AÇILIŞ			
Çocuğu samimi bir şekilde karşıladım mı?	+		
Çocuğun işitme cihazı/koklear implantının çalışıp çalışmadığını kontrol ettim mi?	+		

AÇIKLAMALAR (Kısmen ve hayır olarak işaretlediğiniz maddeler için kendi uygulamanızı geliştirmeye yönelik düşüncelerinizi yansıtabilirsiniz)

Ceren ile ilgili olarak bu ders genel anlamda çok istediğim gibi geçmedi. Özellikle çok ümit bağladığım dinleme etkinliği Ceren'in dikkatinin dağılması, oyundan kopmak istememe nedeniyle biraz sekteye uğradı. Etkinliklerde dikkatin ortadan kalkması Ceren'i daha da düşürdü. Dolayısıyla dinleme oyunu ve sıralı kart bakma etkinliklerimde arzu ettiğim amaçları uygun şekilde çalışamadım. Yine etkinlikler içerisinde amaçlarımı her fırsatta değerlendirmeye çalıştım. Kendimi değerlendirme açısından bakacak olursam şunları sıralayabilirim.

- Etkinlikleri sadece düzeye uygun değil, aynı zamanda da çocuğun o anki haline uygun sırayla sunmak çok önemli. Eğer sıralamada etkinliğinden başlasaydım. Fatıma dinleme oyunu olarak tasarladığım Meyve satın alma sıralı oyununa daha iyi katılım gösterecek ve ben böylece amaçlarımı gerçekleştirebilecektim.
- Öte yandan yine etkinliği tasarlarken materyallerimi sırayla çıkartıp, dağınıklığı ortadan kaldırmam gerekiyordu. Böyle yapmadığım için çocuk sanki sınıfta serbest oyun zamanında yere serilmiş oyuncaklarla oynayacağı gibi bir algıya kapılmış olabilir. Bunu engellemek adına materyalleri sırayla tanıtıp, oyunu kendim kurmam daha iyi olurdu.
- Bir diğer uygulamayı geliştirmeye yönelik atılacak adım şu olabilirdi; dinleme oyunu ile ilgili sıralama bakarak çocuğu hazırlamak olabilirdi.
- Ceren'nin etkinlik boyunca dikkati kaybolduğunda etkinliğe ilgisini çekmeye çalıştım. Fakat ders başındaki heyecanı koruyamadığımız için bu uzun süreli olmadı. Yine de "şaşırtıcı durumlar yaratma ve heyecan yaratacak ifadeler kullanma stratejileri" gayet iyi işledi. Bu stratejileri kullanarak tekrar etkinliğe dikkatini çekerek, etkileşimi sürdürebildim.
- Bu etkinlik boyunca hem süreçte yaşanan sorunlardan hem de planlamama daha iyi dahil etmediğim için "yaşamla ilişkilendirme" konusunda çok başarılı olamadım. Aslında yaptığım plan meyve alışverişi esnasında annesi ile yaşantılarını konuşmayı planlamıştım. Fakat etkinliğe ait hakimiyetimi kaybedince bunda başarılı olamadım.
- Tüm bunlara rağmen bardaklara kuş saklama oyununda hedeflerimi yerine getirebildim.

Öz değerlendirme ele alınan başka bir nokta ise etkinliklere uygun materyallerin hazırlanmasıdır. Araştırmacı çocuklar için belirlediği amaçlara yönelik etkinliklere uygun materyaller hazırlamıştır. Örneğin, Ceren için hazırlanan söyleşi etkinliğinde araştırmacı "Durum eki (-i) kullanır", "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" "Kişi zamirlerini anlamaya başlar" ve "Karmaşık eylem cümlelerini anlar" amaçları için "Arkadaşı ile elma toparken ağaçtan düşüp ayağı kırılan çocuk" konulu beş karttan oluşan sıralama kartları hazırlamıştır. Ayrıca araştırmacı, bu etkinlik için oyuncak elma, sepet, ağaç maketi, merdiven, oyuncak çocuk ve sargı bezinden oluşan destekleyici materyaller hazırlamıştır (3 No'lu Oturum Planı, 20.03.2023; Ürün, 20.03.2023). Araştırmacı hazırladığı etkinlik için bir araya getirdiği materyaller vasıtasıyla odaklandığı amaçları oturum içinde çalışmak için birçok fırsat yakalayabilmiştir (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023). Başka bir örnekte ise araştırmacı, Aslı için "İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister", "Nerede sorusunu sormaya başlar" ve "Yer yön bildiren ifadeleri anlar" amaçları için "Plastik tabaktan tavuk yapma" adlı sanat etkinliğini hazırlamıştır. Bu etkinlik için araştırmacı tavuk gagası, gözleri, kuyruk tüyleri ve tavuk ayakları oluşturarak tamamlanmış bu parçaları yapıştıracak yapıştırıcı ve tamamlanan tavuk maketini boyamak için farklı renklerde boya kalemlerinden oluşan bir materyal seti oluşturmuştur (2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023; Ürün, 16.03.2023). Araştırmacı, Aslı için odaklandığı amaçları etkinlik boyunca birçok tekrarda değerlendirme fırsatı yakalamıştır (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023). Fakat ilk uygulamalar sonucunda araştırmacı iki etkinlikte hazırladığı materyallerin amaçlarını gerçekleştirmede tam olarak hizmet etmediğini gözlemlemiştir. Araştırmacı Ali için "Ya olsaydı ya da diyelim ki gibi hayali koşullarla ilgili sorular sormaya başlar", "Ya olsaydı ya da umarım gibi ifadeler kullanarak hayali koşullar hakkında konuşur" amaçları için "Asansörle apartmandaki işyerlerine gitme" adlı drama etkinliği için A3 boyutundaki kartona apartman ve kartonun sol alt bölümüne asansör tuş paneli çizmiştir. Apartmandaki her bir katı çocuğun yaşantısında yer alan farklı iş kollarına ait dükkanlara ayrılmıştır. Altı katlı apartmanın her katına sırayla öğrenci ve araştırmacının zar atarak gidebilmesi için altı rakamlı bir kartondan zar hazırlamıştır (1 No'lu Oturum Planı, 15.03.2023; Ürün, 15.03.2023). Fakat uygulama sırasında araştırmacı özellikle hayali koşullar ile ilgili çocuğun sorular sorması ya da yorumlar yapması için kullandığı drama etkinliği materyalinin çocuk tarafından anlaşılmakta zorluk yaşadığını görmüştür (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023). Dolayısıyla bu etkinlikte araştırmacı hedeflediği amaçları

gerçekleştirmede zorluk yaşamıştır. İkinci durumda ise araştırmacı Aslı için gerçekleştirdiği ilk uygulamada "Nerede sorusunu sormaya başlar" ve "İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amaçları için "Bahçede tavşan bulup yıkayan kız" konulu sıralı karttan oluşan söyleşi etkinliği hazırlamıştır. Ayrıca araştırmacı, sıralı kartlardaki olayları dramatize edebilmek adına oyuncak tavşan, havlu, şampuan, oyuncak saç kurutma makinesi destekleyici materyallerini hazırlamıştır (2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023; Ürün, 16.03.2023). Araştırmacı, odaklandığı amaçları çalışmak için destekleyici materyalleri üzerine kumaş bir örtü kapattığı kutunun içerisine koymuş ve bunlara etkinlik sırasında ihtiyaç yaratarak (Ör, tavşanı neyle kurutacağız?) kullanmaya çalışmıştır. Fakat araştırmacı materyalleri etkinlik sırasında iyi saklayamadığı için istediği düzeyde gereksinim yaratamamış dolayısıyla amaçları çalışacağı fırsatları sınırlı sayıda yakalayabilmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, ilk uygulamalarda materyal tasarlamada yaşadığı sorunları ortaya çıkararak ilerleyen etkinlikler oluşturma bağlamında notlar almıştır (Araştırma Günlüğü, 31.03.2023).

Oturumda çocuklar için odaklanılan amaçlarla uygun stratejilerin eşleştirilmesi ve eşleştirilen stratejilerin araştırmacı tarafından uygun şekilde kullanılması öz değerlendirmenin son bölümüdür. Araştırmacı ilk uygulamalarda gerçekleştirdiği oturumlarda, odaklandığı amaçları çalışabileceği uygun stratejileri belirlemiştir. Örneğin, Aslı için "Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar" amacı için "yeniden düzenleme ve genişletme" ve "beklenti bakışı" stratejilerini kullanmıştır. Araştırmacı gerçekleştirdiği oturumda, Aslı'nın ifadelerini yeniden düzenleyip genişleterek (Ör, A: Çocuk yıkıyor, T: Çocuk tavşanı …?, A: Çocuk tavşanı yıkıyor) odaklandığı amacı gerçekleştirebilmiştir (2 No'lu Uygulama, 16.03.2023). Diğer bir örnekte ise araştırmacı, Ceren için "Söylenen üç öğeyi işitsel belleğinde tutar" amacı için "dinle işareti" ve "yap konuş" stratejilerini kullanmıştır. Araştırmacı oturumda, hazırladığı dinleme oyununda önce kendi sıra alarak Ceren'in istediği meyveleri sırasıyla almıştır. Bunu yaparken yaptığı eylemi "yap konuş" stratejisi ile seslendirerek Ceren'e model olmuştur (T: Elma, armut, muz aldım!). Sıra Ceren'e geçtiğinde Ceren'in belleğinde tutmasını istediği öğeleri söylemiş Ceren'in hatırlayamadığı sıralarda "dinle işareti" sunarak [T: Karpuz, kavun, elma istiyorum! C: (Karpuz ve elmayı alıp bekler) T: Ceren! Dinle! Karpuz, kavun, elma istiyorum!)] Ceren'in

işitsel dikkatini toplamıştır (5 No'lu Uygulama, 24.03.2023). Fakat araştırmacı, bazı etkinliklerde stratejileri istediği düzeyde kullanmakta zorlandığını fark etmiştir. Örneğin, Ali için "Ya olsaydı ya da diyelim ki gibi hayali koşullar hakkında konuşur" amacı için "yaşamla ilişkilendir" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejilerini kullanmıştır. Bu noktada araştırmacı yaşamla ilişkilendir stratejisini kullanırken hedeflenen ifadeleri içermeyen sorular (T: Sen nereye gitmek isterdin? Sen olsan ne alırdın?" gibi) sorduğunu fark etmiştir (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023). Başka bir örnekte ise araştırmacı Ceren için "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacı için "soru sor" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejilerini kullanmıştır. Araştırmacı, Ceren'in bilinen geçmiş zamanı kullanması için soru sor stratejisini kullanarak Ceren'in ifadelerini düzenleme ve genişletme fırsatları oluşturmuştur (3 No'lu Uygulama, 20.03.2023). Fakat burada araştırmacı uygulama sürecinde Ceren'e yönelttiği tekrarların bazı noktalarda Ceren'in düzeyinin üzerinde kaldığını gözlemlemiştir (T: Ayşe kuşu nerede buldu?, Ayşe nereye gelmişti?). Dolayısıyla araştırmacı bazı etkinlikler bağlamında stratejileri uygun biçimde kullanmakta sorun yaşadığını deneyimlemiştir.

İhtiyaç:

- Yaşamla ilişkilendir stratejisinin uygun kullanımı,
- Yeniden düzenleme ve genişletme stratejisinin uygun kullanımı

Çözüm:

- Yaşamla ilişkilendir stratejisini kullanırken çocuğun var olan dil düzeyine uygun yapılarla ve soru içerisinde çocuğun vermesi istenen cevabın ana ögesini içeren biçimde sunulması (Ör, T: Sen köye ne ile gitmek isterdin? Ç: Trenle gitmek isterdim).
- Dili zenginleştir stratejilerinden yeniden düzenleme ve genişletmeyi kullanırken çocuğun dil düzeyine uygun uzunluk ve zorlukta tekrarları sunulması (İnandırıcılık Komitesi, 24.03.2023).

Araştırmacı öz değerlendirmeleri doğrultusunda izleyen uygulamalarını yeniden planlamıştır.

3.2.1.4.3 İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri

İlk uygulamaların planlanması sürecinde araştırmacı eş zamanlı olarak verilerini inandırıcılık komitesiyle paylaşarak geçerlik almıştır. İlk uygulamalar bittikten sonra ise araştırmacı plan formuna çocuğun ve uygulamanın değerlendirilmesi ile öz değerlendirmelerini işleyerek inandırıcılık komitesi ile paylaşmıştır. Aynı zamanda uygulamaların video kayıtlarını inandırıcılık komitesine sunmuştur. Araştırmacı çocukların gereksinimlere yönelik daha odaklı uygulamalar yapmak adına süreç boyunca çocuklardan bilgi toplamasının faydalı olacağını düşündüğünü komite üyeleriyle paylaşmıştır. İnandırıcılık komitesinin geri bildirimleri, etkinliklerin daha uygun planlanması ve stratejilerin daha etkili uygulanması için çocuklar hakkında daha fazla bilgiye sahip olunmasının uygun olacağı yönünde olmuştur. İnandırıcılık komitesinin doğal bir üyesi olan araştırma danışmanının görüşü ise stratejilerin kullanımına ilişkin birebir geri bildirimler verilmesi doğrultusundadır. Bu bağlamda şu kararlar alınarak yaşanan sorunlara çözüm getirilmiştir (Araştırma Günlüğü, 02.04.2023).

Yaşanan sorunlar:

- Çocuklar hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulması,
- Stratejilerin daha etkili biçimde uygulanması

Çözümler:

- Etkinliklerin daha uygun planlanması ve uygulanması adına süreç boyunca çocuklar hakkında bilgi toplanması için araştırmacı tarafından ebeveynlerle etkileşim kurabileceği bir yazılı doküman oluşturması,
- Araştırma danışmanının her uygulamaya ilişkin stratejilerin kullanımıyla ilgili araştırmacıya birebir geri bildirimler vermesi.

3.2.1.5 İlk uygulamalar sürecine genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar

İlk uygulama sürecinde araştırmacı, uygulamaya hazırlık sürecinde gerçekleştirdiği değerlendirme sonuçlarına uygun olarak her bir çocuk için ikişer uygulama planlamıştır. Uygulamalar Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulama Rehberi'ndeki akış takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecinde ve sonunda Kid-Ged çocuk ve

uygulamacı değerlendirme araçlarıyla süreç boyunca değerlendirmeler gerçekleştirmiştir. Planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen adımlar inandırıcılık komitesinin onayına sunulmuştur. İlk uygulama sürecinde araştırmacı ve inandırıcılık komitesi uygulama sürecinin iyileştirilmesi adına süreçte gözlenen sorun ve ihtiyaçlara çözümler geliştirmiştir. Bu çözümler ve Kid-Ged 3-6 Yaş Programı'na yansımaları aşağıda sunulmuştur.

Yaşanan Sorun:

- Oturum planlarında her bir çocuk için fazla sayıda amaç belirlenmesi,
- Çocukların çeşitli nedenlerle uygulamalara planlanana tarihlerde katılamaması,

Çözüm:

- Oturumlarda amaçların tekrarlı ve yoğun biçimde çalışılabilmesi adına İletişim Parametrelerinde yer alan her bir alt alandan en fazla iki amacın plana dahil edilmesi,
- Çocukların uygulamalara katılamadığı durumlarda aynı hafta veya takip eden uygulama haftası içerisinde telafi oturumlarının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

İhtiyaç:

- Oturum planlarında odaklanılan amaçlarla öncelikli stratejilerin ilişkilendirilme ihtiyacı,
- Araştırmacının Kid-Ged Stratejilerini daha uygun ve etkili kullanması ile ilgili yönlendirmeye gereksinim duyması,
- Uygulamaların planlanması ile ilgili araştırmacını çocuklarla ilgili daha fazla güncel bilgiye ihtiyaç duyması,

Çözüm:

- Kid-Ged 3-6 Yaş Söyleşi Oturumu Plan Form'unun düzenlenerek Oturumda Öncelikle Hedeflenen Amaçlar bölümünün karşısına İlişkili Stratejiler bölümünün eklenmesi,
- İnandırıcılık komitesinin doğal bir üyesi olan araştırma danışmanının strateji kullanımı ile ilgili araştırmacıya bire bir geri bildirimler vermesine karar verilmiştir.

Gelişim:

- Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulama Rehberi'ne oturum planlarında her bir alana ait en fazla iki amacın planlara dahil edilmesi yönergesinin eklenmesi,
- Kid-Ged 3-6 Yaş Söyleşi Oturum Planı'nın oturumda öncelikle hedeflenen amaçlar ve ilişkili stratejiler bölümlerinin eklenerek revize edilmesi,
- Etkinliklerin daha uygun planlanması ve uygulanması adına süreç boyunca çocuklar hakkında bilgi toplanması için araştırmacı tarafından ebeveynlerle etkileşim kurabileceği yazılı bir doküman olan "Kid-Ged 3-6 Yaş İletişim Defterinin" oluşturulmasına karar verilmiştir.

Uygulama sürecinin birinci aşaması olan ilk uygulamalar tamamlanmıştır. Yeniden planlama yapılarak izleyen uygulamalara geçilmiştir.

3.2.2 İzleyen Uygulamalar

İzleyen uygulamalar aşamasında; iletişim defterlerinin hazırlanması ve geçerliğinin alınması, izleyen uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması, izleyen uygulamalar ve ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi, izleyen uygulamaların değerlendirilmesi, araştırmacının öz değerlendirmeleri, araştırma danışmanından araştırmacının strateji kullanımına ilişkin aldığı bire bir değerlendirmeler ve süreç içinde yaşanan sorunlar ve çözümler aktarılacaktır. Süreç boyunca yaşanan sorunlar ve çözümleri ile Kid-Ged programına yansıyan geliştirmeler akış içinde aktarılacaktır. Şekil 3.4 üzerinde izleyen uygulamalara ilişkin döngü sunulmuştur.

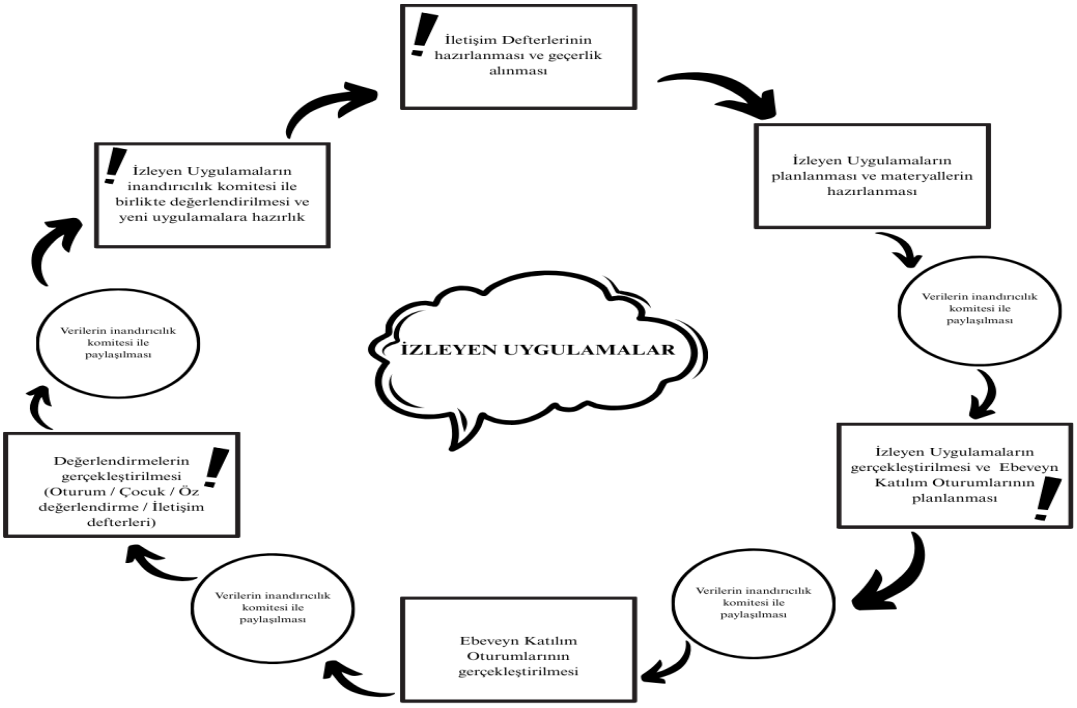
3.2.2.1 İletişim defterlerinin hazırlanması ve geçerliğinin alınması

İlk uygulamalar sürecinde inandırıcılık komitesi ile etkinliklerin daha uygun planlanması ve uygulanması, ailelerden çocukların gelişimi ile ilgili düzenli bilgi almak ve ailelerin uygulamaya daha aktif katılmalarını desteklemek için "İletişim Defterinin" hazırlanarak Kid-Ged programına dahil edilmesine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 02.04.2023).

Araştırmacı, inandırıcılık komitesi ile alınan karar doğrultusunda Kid-Ged İletişim Defteri'ni hazırlamıştır. İletişim Defteri, taşınması ve kullanımı kolay olması açısından günlük formunda hazırlanmıştır. Defterin iç kapağında çocuğun adı soyadı ve doğum tarihi bilgileri,

Şekil 3.4

İzleyen Uygulamalara İlişkin Döngü



kapağında ise Kid-Ged İletişim Defteri ibaresi yer almaktadır. Defterin içinde yer alan paralel iki sayfa ise her bir uygulama için ayrılmış sekiz bölmeden oluşmaktadır. Paralel her iki sayfanın sağ üst köşesinde uygulamanın yapıldığı tarihin not edildiği kısım bulunmaktadır.

İletişim Defteri, içinde her bir oturuma özel olarak uygulamacının ebeveyni bilgilendirdiği, etkinlik ve stratejiler önerdiği, bilgi talep ettiği bölümlerle; ebeveynin uygulamacı tarafından sunulan bilgi gereksinimlerini cevapladığı ve uygulamacıya sorular yönelttiği bölümler bulunmaktadır. Sırasıyla bu bölümler incelenecek olursa; "Bu eğitimde neler yaptık?" bölümü oturumda çocuk için hedeflenen amaçların, gerçekleştirilen etkinliklerin özetlendiği yerdir. "Evde çocuğunuzla neler yapabilirsiniz?" uygulamacının oturumda odaklandığı amaçları ve etkinlikleri ev ortamında ebeveynin gerçekleştirebilmesi adına etkinlik formunda ebeveyne anlattığı kısımdır. "Eğitimciye sormak istediklerim?" ebeveynin kendisine önerilen etkinlikler, çocuğun davranışları, bilgi almak istediği konular veya arzu ettiği başka bir hususta sorular sorduğu bölümdür. "Bu hafta/eğitimden bu yana çocuğunuzla ilgili en dikkatinizi çeken şey neydi?" ebeveynin çocuğun sergilediği davranışları gözleyerek not

ettiği kısımdır. “Bu hafta/eğitimden bu yana çocuğunuzun anladığını fark ettiğiniz sesler/sözcükler/cümleler oldu mu? Olduysa yazabilir misiniz?/Listeyebilir misiniz?” bölümü ise çocuğun dinleme/alıcı dil becerileriyle ilgili gözlemlerini paylaştığı bölümdür. “Bu hafta/eğitimden bu yana çocuğunuzun kullandığını fark ettiğiniz sesler/sözcükler/cümleler oldu mu? Olduysa yazabilir misiniz?/Listeyebilir misiniz?” ise çocuğun ifade edici dil becerileriyle ilgili ebeveynin gözlemlerini paylaştığı alandır. Son olarak ise “Sevgili ebeveyn, sizden bazı şeyler öğrenmek istiyorum. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplar mısınız?” bölümü ise uygulamacının uygulama, çocuğun güncel durumu/davranışları hakkında veya ebeveynden talepleriyle ilgili açıklamalarını yazdığı bölümdür.

Araştırmacı tarafından hazırlanan İletişim Defteri, inandırıcılık komitesine sunulmuş ve geçerlik alınmıştır. İnandırıcılık komitesi, defterin fiziki yapısı ve tasarımının yanında sunduğu içerikle amacına uygun olup olmadığını incelendikten sonra kullanılması ve Kid-Ged programına eklenmesi yönünde karar bildirmiştir (05.04.2023). Görsel 3.11’te Kid-Ged İletişim Defterine ilişkin görseller yer almaktadır.

Araştırmacı, iletişim defterine inandırıcılık komitesinden geçerlik aldıktan sonra içeriğin ebeveynler tarafından doğrundan anlaşılması ile ilgili kaygılarını inandırıcılık komitesi ile paylaşmıştır. Araştırmacı, etkileşim defterlerinin nasıl kullanacağının ebeveynlere anlatılmasının ardından uygulamaya koyulmasının daha faydalı olacağını ifade etmiştir. (İnandırıcılık Komitesi, 05.04.2023).

Yaşanan sorunlar:

- Ailelerin iletişim defterlerini bağımsız olarak doldurma konusunda bilgi sahibi olmamaları,

Çözümler:

- Ebeveyn katılım oturumuna iletişim defterlerinin tanıtılmasını ve örnekler verilerek ebeveynlere uygulamalı olarak defterlerin nasıl kullanılacağın anlatılmasını dahil etmek.

Görsel 3.11

Kid-Ged İletişim Defteri

İhtiyaç:

- İletişim defterleri ve ebeveyn katılım oturumlarının başlamasıyla öz-değerlendirme formlarına ailelere yazılı bilgi aktarımı ile ilgili bir bölümün eklenmesi ihtiyacı,

Çözüm:

- Kid-Ged Öz-Değerlendirme Formu üzerine "Aile ile İletişim" başlıklı bir bölümün eklenerek inandırıcılık komitesinden geçerliliğin alınması.

Araştırmacı, inandırıcılık komitesi ile alınan karar uyarınca Kid-Ged Öz-Değerlendirme Formu üzerine "Aile ile İletişim" başlıklı bir bölüm eklemiştir. Bu bölüm içerisinde çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında iletişim defterleri aracılığıyla aile ile bilgi paylaşımı, etkinlik önerilmesi ve bilgi talep edilmesi adımlarının ne düzeyde gerçekleştirildiğinin takip edilmesi mümkün hale gelmiştir. Görsel 3.12 üzerinde Kid-Ged Öz-Değerlendirme Formu üzerine eklenen "Aile ile İletişim" bölümüne ait görsel yer almaktadır.

Görsel 3.12

Kid-Ged Öz-Değerlendirme Formu Aile ile İletişim Bölümü

AİLE İLE İLETİŞİM			
İletişim defterine çocukla gerçekleştirilen etkinlikler hakkında bilgi paylaştım mı?	+		
İletişim defterine oturumda yapılan etkinlikle ilişkili eve yönelik etkinlik önerilerimi paylaştım mı?	+		
İletişim defterine bir sonraki oturum için ebeveynden taleplerimi yazdım mı?	+		

3.2.2.2 İzleyen Uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması

İletişim defterleri hazırlanırken eş zamanlı olarak izleyen uygulamaların planlanmasına ve uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırmacı bu süreçte öncelikle çocuklarla gerçekleştirdiği geçmiş uygulamalara ait planlarındaki "Oturum Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar" bölümlerine almış olduğu notları incelemiştir. Ardından her bir çocuk için tutmakta olduğu izleme çizelgelerini gözden geçirerek çocuklar için halihazırda devam eden amaçları ve yeni amaçları belirlemiştir. Örneğin, Ali'nin alıcı dil alt alanındaki "Daha karmaşık yönergeleri yerine getirir" amacını, geçmiş uygulamalar incelendiğinde, fiziksel ipucu veya anlat açıkla stratejisinin kullanımı ile gerçekleştirdiği görülmüştür (1 No'lu Oturum Planı, 15.03.2023). Dolayısıyla Ali için bu amaç tekrar hedeflenmiştir. Öte yandan Ceren'in geçmiş oturumlara ait değerlendirmeler ve izleme çizelgesi incelendiğinde alıcı dil alt alanı için "Karmaşık eylem cümlelerini anlar" amacını bağımız olarak gerçekleştirebildiği görülmüştür (3 No'lu Oturum Planı, 20.03.2023; 5 No'lu Uygulama, 24.03.2023). Dolayısıyla Ceren için alıcı dil alt alanında ön değerlendirmede sınırlılık yaşadığı bir diğer amaç olan "Sorulduğunda bir bütünün parçasını gösterir" amacı hedeflenmiştir (7 No'lu Oturum Planı, 30.03.2023). Benzer bir şekilde ise Aslı için ön değerlendirmelerde dinleme alt alanında "Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar" amacını kısmen gerçekleştirebildiği görülmüştür. Aslı ile gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin değerlendirmeler ve izleme çizelgesi incelendiğinde bu amacı Aslı'nın halihazırda ipucu ile gerçekleştirebildiği belirlenmiştir (2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023; 4 No'lu Uygulama, 22.03.2023). Bu nedenle Aslı ile yapılan planlamada bu amaç tekrar oturum planına dahil edilmiştir (9 No'lu Oturum Planı, 05.04.2023). İzleyen uygulamalar aşamasında çocuklar için alınan amaçlar

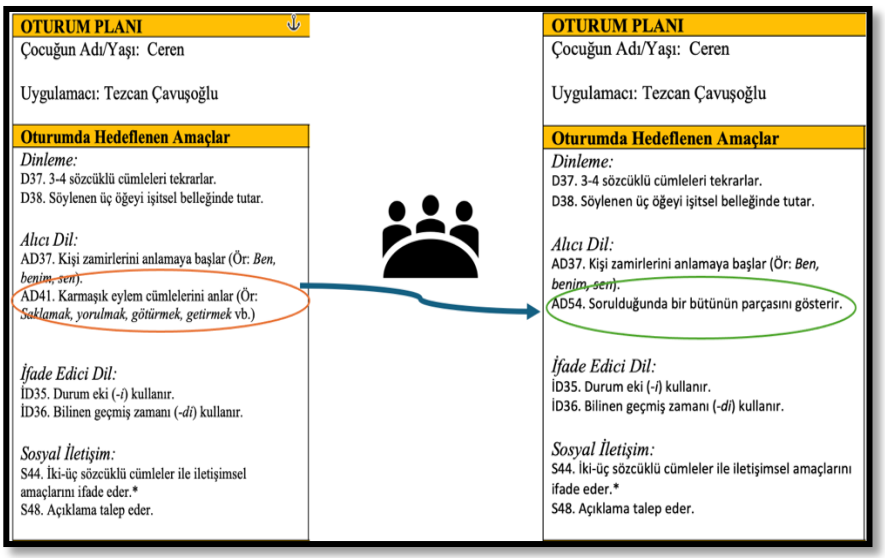
oturum bazlı gerçekleştirilen değerlendirmeler ve izleme çizelgeleri incelenerek gerektiğinde yenilenmiştir. Görsel 3.13'da izleyen uygulamalar aşamasında çocukların oturum planlarındaki amaçların değişimi örneklenmiştir.

İzleyen uygulamalar aşamasında amaçların belirlenmesinin ardından araştırmacı çocuklar için belirlediği her bir amacı daha önceki inandırıcılık komitesi kararı uyarınca Kid-Ged Stratejileri ile ilişkilendirmiştir. Örneğin, Ali için ifade edici dil alt alanında alınan "Dinlediği hikayeleri beş ya da daha fazla cümle ile ayrıntılı olarak anlatır" amacı "beklenti bakışı" stratejisi ile ilişkilendirilmiştir (6 No'lu Oturum Planı, 27.03.2023). Ceren için alıcı dil alt alanında alınan "Kişi zamirlerini anlamaya başlar" amacı ise "işitsel tamamlama stratejisi" ile ilişkilendirilmiştir (7 No'lu Oturum Planı, 30.03.2023). Aslı için dinleme alt alanı için alınan "3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar" amacı "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile ilişkilendirilmiştir (9 No'lu Oturum Planı, 05.04.2023).

İzleyen uygulamalar sürecinde çocukların halihazırda devam eden amaçları için eşleştirilen stratejilerde Kid-Ged uygulama ilkeleri gereği değişimler gerçekleştirilmiştir. Amacın ve amaç için hazırlanan etkinliğin doğası gereği öncelikle ilişkilendirilen stratejiler her çocuk

Görsel 3.13

İzleyen Uygulamalar Aşamasında Oturum Planlarındaki Amaçların Değişimi

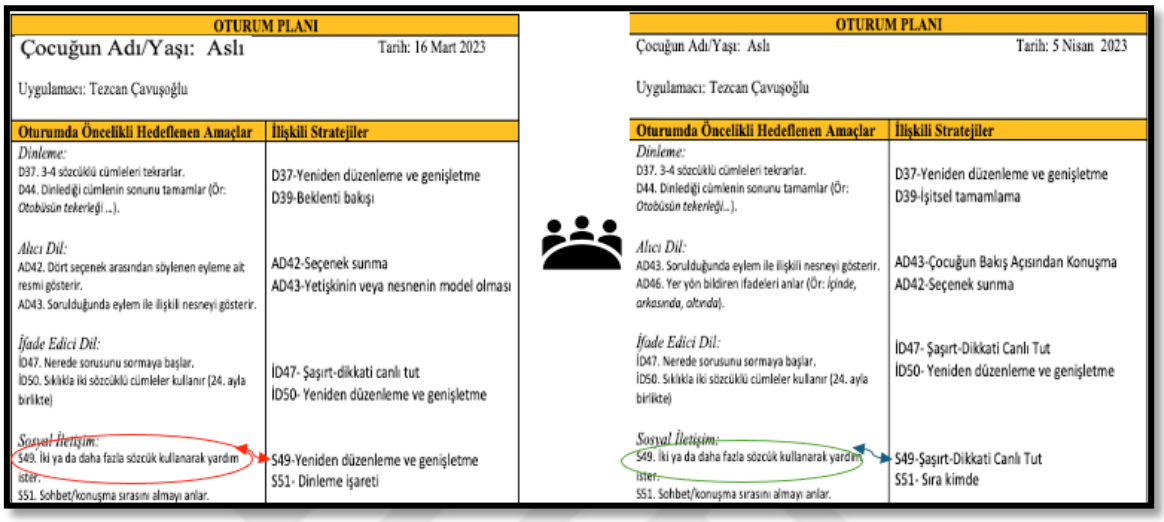


için farklılaşmaktadır. Öte yandan çocuk oturumların ilerleyişi ile kendisi için odaklanılan amaçta ilerledikçe, sergilediği iletişimsel beceriyi desteklemek adına farklı stratejilerin kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Amaç, etkinlik ve çocuğun çeşitli amaçlar bağlamında ilerleyişi yeni stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Örneğin, İlk uygulamalar aşamasında gerçekleştirilen oturum değerlendirmeleri incelendiğinde Ceren'in bağımsız olarak gerçekleştiremediği "3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar" amacını oturumlarda daha çok model olma içeren "yap konuş" ve yetişkinin model olması" stratejileri ile çalışılmıştır (3 No'lu Oturum Planı, 20.03.2023). Fakat izleyen uygulamalar sürecinde gerçekleştirilen değerlendirmelerde Ceren'in aynı amacı kısmen gerçekleştirebildiği görülmüştür (7 No'lu Uygulama, 30.03.2023). Dolayısıyla Ceren için hala odak olan bu amacın var olan dilini genişletmeye yönelik stratejilerle çalışılması kararlaştırılarak amaç, "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile ilişkilendirilmiştir (10 No'lu Oturum Planı, 07.04.2023). Başka bir örnekte ise ilk uygulamalara ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde Aslı'nın tek sözcük kullanarak kısmen gerçekleştirdiği "İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacını "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile çalışılmıştır (2 No'lu Oturum Planı, 16.03.2023). Ancak oturumlar ilerledikçe Aslı'nın amacı bağlamında kullanması ile ilgili sınırlılık yaşadığı gözlenmiştir (4 No'lu Uygulama, 22.03.2023). Dolayısıyla izleyen uygulamalarda Aslı için "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacı "şaşırt dikkati canlı tut" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejileri kullanarak hem uygun bağlamda hem de uygun biçimde yardım isteme amaçlanmıştır (9 No'lu Oturum Planı, 05.04.2023). Görsel 3.14 üzerinde izleyen uygulamalar sürecinde amaç-strateji eşleştirmeye ilişkin değişimler Aslı adlı çocuğun oturum planları üzerinden örneklenmiştir.

İzleyen uygulamaların amaçları ve ilişkili stratejilerinin belirlenmesinin ardından araştırmacı, eş zamanlı olarak amaç ve stratejilere uygun etkinlikleri planlamıştır. Örneğin, Ali için planlanan "Söyleşi etkinliği için trenle yolculuk yapan bir tavşan ailesi ile ilgili hikâye kitabı" materyalini hazırlamıştır (Ürün, 31.03.2023). Ceren için ise "Oyun etkinliği için zar atıp çiftlik hayvanlarının olduğu yapbozu tamamlama oyunu" materyali ve köpek, inek, at, kuzu oyuncaklarından oluşan destekleyici materyalleri hazırlamıştır (Ürün, 30.03.2023). Son olarak Aslı için ise "Dinleme etkinliği için oyuncak bebek yıkama etkinliği" ve oyuncak bebek, şampuan, banyo kesesi, havlu, tarak, saç kurutma makinası

Görsel 3.14

İzleyen Uygulamalarda Odaklanılan Amaçlar ve İlişkilendirilen Stratejiler



OTURUM PLANI

Çocuğun Adı/Yaşı: Aslı — Tarih: 16 Mart 2023

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

Oturumda Öncelikli Hedeflenen Amaçlar	İlişkili Stratejiler
Dinleme: D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar. D44. Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar (Ör: *Otobüsün tekerleği ...*).	D37-Yeniden düzenleme ve genişletme D39-Beklenti bakışı
Alıcı Dil: AD42. Dört seçenek arasından söylenen eyleme ait resmi gösterir. AD43. Sorulduğunda eylem ile ilişkili nesneyi gösterir.	AD42-Seçenek sunma AD43-Yetişkinin veya nesnenin model olması
İfade Edici Dil: İD47. Nerede sorusunu sormaya başlar. İD50. Sıklıkla iki sözcüklü cümleler kullanır (24. ayla birlikte)	İD47- Şaşırt-dikkati canlı tut İD50- Yeniden düzenleme ve genişletme
Sosyal İletişim: S49. İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister. S51. Sohbet/konuşma sırasını almayı anlar.	S49-Yeniden düzenleme ve genişletme S51- Dinleme işareti

OTURUM PLANI

Çocuğun Adı/Yaşı: Aslı — Tarih: 5 Nisan 2023

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

Oturumda Öncelikli Hedeflenen Amaçlar	İlişkili Stratejiler
Dinleme: D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar. D44. Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar (Ör: *Otobüsün tekerleği...*).	D37-Yeniden düzenleme ve genişletme D39-İşitsel tamamlama
Alıcı Dil: AD43. Sorulduğunda eylem ile ilişkili nesneyi gösterir. AD46. Yer yön bildiren ifadeleri anlar (Ör: *İçinde, arkasında, altında*).	AD43-Çocuğun Bakış Açısından Konuşma AD42-Seçenek sunma
İfade Edici Dil: İD47. Nerede sorusunu sormaya başlar. İD50. Sıklıkla iki sözcüklü cümleler kullanır (24. ayla birlikte)	İD47- Şaşırt-Dikkati Canlı Tut İD50- Yeniden düzenleme ve genişletme
Sosyal İletişim: S49. İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister. S51. Sohbet/konuşma sırasını almayı anlar.	S49-Şaşırt-Dikkati Canlı Tut S51- Sıra kimde

oyuncaklarından oluşan destekleyici materyalleri hazırlamıştır (Ürün, 05.04.2023). Görsel 3.15 üzerinde izleyen uygulamalar da hazırlanan materyal örnekleri yer almaktadır.

Araştırmacı izleyen uygulamaların planlanma sürecinde amaçların belirlenerek stratejilerle ilişkilendirmesi, etkinliklerin ve materyallerin hazırlanmasında inandırıcılık komitesinden eş zamanlı olarak geçerlik almıştır (Araştırmacı Günlüğü, 31.03.2023; 01.04.2023; 05.04.2023).

3.2.2.3 İzleyen uygulamaların gerçekleştirilmesi

Araştırmacı izleyen uygulamaların planlanmasının ardından izleyen uygulamalar kapsamındaki uygulama oturumlarını gerçekleştirmiştir. Uygulamalar 27.03.2023 ile 11.04.2023 arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ilk uygulamalarla benzer bir biçimde 38 dakika ile 45 dakika arasında sürmüştür (Araştırmacı Günlüğü, 27.03.2023; Araştırmacı Günlüğü, 11.04.2023). Oturumlarda süre farklılıklarının yaş düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Aksine çocuklarla gerçekleştirilen oturumların kendi içerisinde süre bakımından çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin, Yuva 2, 4-5 yaş, düzeyi Ceren ile izleyen uygulamaların ilk oturumu 45 dakika sürerken takip eden oturumların 38 ve 40 dakika sürdüğü görülmüştür (7 No'lu Uygulama, 30.03.2023; 10 No'lu Uygulama, 7.04.2023; 13 No'lu Uygulama, 11.04.2023). Bir diğer örnekte ise Yuva 3, 5-6 yaş, düzeyi

Görsel 3.15

İzleyen Uygulamalarda Hazırlanan Materyallere İlişkin Örnekler

Ali ile gerçekleştirilen izleyen uygulamaların 38 ve 39 dakika sürdüğü izlenerek sürenin Ali için izleyen uygulamalarda farklılaşmadığı görülmüştür (6 No'lu Uygulama, 27.03.2023; 8 No'lu Uygulama, 31.03.2023; 11 No'lu Uygulama, 07.04.2023). Son olarak Yuva 1, 3-4 yaş, düzeyi Aslı ile gerçekleştirilen oturumların ise 43 ve 42 dakika sürdüğü görülmüştür (9 No'lu Uygulama, 05.04.2023; 12 No'lu Uygulama, 10.04.2023). Oturumlara ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, ilk uygulamalarda belirlenen nedenlerin yanında, oturum sürelerinin çocukların ilgisi, oturum günündeki durumları (motivasyonları, hastalık durumları gibi) ve gün içerisindeki yoğunluklarına göre değişebildiği görülmüştür (10 No'lu Oturum Planı, 07.04.2023; 11 No'lu Oturum Planı, 07.04.2023). Örneğin, Ali'nin kısa süre süren uygulaması ardından annesi ile gerçekleştirilen görüşmede Ali'nin bu hafta kalp hastalığı nedeniyle birkaç kez kontrole gittiği ve biraz motivasyonunun düşük olduğu öğrenilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 07.04.2023). Başka bir örnekte ise Ceren'in geçen haftaya göre kısa süre süren uygulamasının nedeni araştırıldığında sınıf öğretmeni ders sonunda açık havada oyun etkinliği yapacaklarını sabah açılış saatinde çocuklara söylediklerini bunun için Ceren'in hızlıca sınıfa geri dönmek istemiş olabileceğini söylemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 07.04.2023).

Yaşanan sorun: Çocukların belirlenen uygulama günlerinde hastalık, sınıftaki etkinliklerden ayrılmak istememe gibi nedenlerle motivasyonlarının düşük olması

Çözüm: Uygulama gününde sınıf öğretmenleri ve/veya ebeveynlerinden bilgi alınarak çocukların durumuna göre uygulama tarihinin bir sonraki güne ya da ileri bir tarihe kaydırılması (İnandırıcılık Komitesi, 07.04.2023).

İzleyen uygulamalar kapsamında, planlanan tüm amaçlar çalışılmış ve bu amaçlar için tasarlanan etkinliklerin tümü gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında stratejilerin kullanımı için tekrarlı fırsatlar yakalanarak bu fırsatlar çocukların amaçları gerçekleştirebilmesi adına kullanılmıştır. Örneğin, Ali için dinleme alt alanında "Dinlediği hikayeleri beş ya da daha fazla cümle ile ayrıntılı olarak anlatır" amacı "Parkta buldukları köpeği sahiplenen iki kardeş konulu hikâye kitabının incelendiği" söyleşi etkinliğinde "Beklenti bakışı" stratejisiyle çalışılmıştır. Ali'nin birlikte bakılan hikâyeyi kendi cümleleri ile anlatması için "beklenti bakışı" stratejisi kullanımı beraberinde "Heyecan yaratacak ifadeler kullanma" ve "Dili zenginleştir" stratejilerinin kullanımına da fırsat oluşturmuştur. Böylece araştırmacı, Ali'yi etkinlik esnasında kendi cümleleri ile baktıkları hikâyeyi anlatması için hem beklenti bakışı hem de heyecan yaratacak ifadeler kullanma stratejileri ile teşvik etmiştir. Ayrıca bu amacı çalışırken eş zamanlı olarak ifade edici dil alt alanına ait "Cümlelerinde ve, ama, çünkü, için bağlaçlarını kullanır" amacını ise "dili zenginleştir" stratejisi ile tekrarlarda çalışma fırsatı bulmuştur (6 No'lu Uygulama, 27.03.2023). Başka bir örnekte ise Ceren için iletişim/oyun alt alanında "İki-üç sözcüklü cümleler ile iletişimsel amaçlarını ifade eder" amacı "Oyun hamurundan kahvaltı hazırlayıp kahvaltı etme drama oyunu" etkinliğinde "Soru sor!" stratejisi ile çalışılmıştır. Etkinlik sırasında iletişimsel amaçlarını hali hazırda jest-mimik ve işaretlerle ifade eden Ceren'e "soru sor" stratejisi ile planları, istekleri ya da yorumlarını ifade etme fırsatı oluşturmaya çalışmıştır. Öte yandan etkinlik sürecinde araştırmacı Ceren'e uygun dil modeli olup "soru sor" stratejisini daha etkili kullanabilmek adına "yap konuş" stratejisini kullanma fırsatları da yakalamıştır. Böylece etkinlik sürecinde araştırmacı, "yap konuş" stratejisini kullanarak Ceren'in dil-bağlam-yaşantı eşleştirmesini sağlamıştır. Dolayısıyla Ceren'in etkinlik kapsamında oyun hamurundan yapılacak nesneleri talep etmesi, bu nesnelerin şekil, renk ve sayılarına ilişkin taleplerini nasıl ifade edeceğini görmesi sağlanmıştır (10 No'lu Uygulama, 07.04.2023).

İzleyen uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde etkinliklerin gerektirdiği destekleyici materyaller kullanılarak çocukların dil-bağlam-yaşantı eşleştirmeleri yapmaları desteklenmiştir. Örneğin, Ceren'in "Okuldan dönüşte yemek yedikten sonra televizyon izleyip uyuyan kız konulu sıralı kart bakma" söyleşi etkinliğinde "3-4 sözcüklü cümleleri tekrar eder" amacı "Yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile çalışılmıştır. Ceren'in kendiliğinden 1-2 sözcüklü cümlelerinin sayısını artırarak genişletme fırsatı yakalamak için sıralı kart içerisinde yer alan olayları dramatize edebilecek "Okul çantası, defter, kitap, sandviç, oyuncak ayı, çatal, bıçak, kahvaltılık oyuncakları" destekleyici materyalleri kullanılmıştır (Ürün, 30.03.2023). Destekleyici materyallerin kullanılması ile etkinlik esnasında "yaşamla ilişkilendir, soru sor, tekrar fırsatlarını yakala ve seçenek sunma" stratejilerinin tekrarlı kullanımına fırsat yaratılmıştır. Okul çantasının içinde ne olduğunu dair tahmin soruları ile materyalin arka planını konuşularak üç kelimeli tekrarlar çeşitlenmiştir (Ör, Çantayı kim hazırlamış olabilir? Anne çantanın içine ne koymuş?). Öte yandan "senin çantanda ne var? veya senin çantanı kim hazırlıyor?" şeklindeki sorularla yaşamla ilişkilendir stratejisi kullanılarak evde okul çantası hazırlamaya ilişkin yaşantılar hakkında konuşulmuştur. Ayrıca çanta hazırlamanın yanı sıra kahvaltı etme rutini dramatize edilirken "seçenek sunma" stratejisi, "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile kullanılarak talep etme çalışılmış, Ceren'in üç kelimeli tekrarları çoğaltılmıştır [Ör, A: Sen ne yemek istersin? Peynir mi yoksa yumurta mı? C: Yumurta, T: Dinle! Ben yumurta yiyeceğim" (7 No'lu Uygulama, 30.03.2023)]. Görsel 3.16 üzerinde Ceren'le gerçekleştirilen uygulamada destekleyici materyal kullanımı yer almaktadır.

İzleyen uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde, hastalık ve ailevi sebeplerle uygulamaya katılamayan çocuklar için ilk uygulamalarda alınan inandırıcılık komitesi kararı uyarınca telafi oturumları gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 17.03.2023). İzleyen uygulamaların ilk ve ikinci haftasında uygulamalara katılım gösteremeyen Ali ve Aslı için takip eden haftada uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ali ve Aslı için planlanan tüm etkinlikler gerçekleştirilerek, alınan amaçların tümü için uygulama fırsatı yakalanmıştır (6 No'lu Uygulama, 27.03.2023; 9 No'lu Uygulama, 05.04.2023).

Görsel 3.16

Ceren'le Gerçekleştirilen Bir Uygulamada Destekleyici Materyalin Kullanımı

3.2.2.4 Ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi

İzleyen uygulamalar sürerken gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise ebeveyn katılım toplantılarıdır. Ebeveyn katılım toplantıları, Kid-Ged Programı içerisinde önerilen bir uygulamadır. Programın uygulama ilkeleri uyarınca, her bir çocukla gerçekleştirilen iki haftalık oturumları takip eden üçüncü hafta çocuğun birincil bakıcısı veya bakıcıları ile ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Kid-Ged Uygulama Rehberi, 2023).

Ebeveyn katılım toplantılarının amacı, ebeveynin süreçte etkin bir paydaş haline gelmesidir. Burada amaçlanan etkin olma; ebeveynin çocuğun gereksinimleri hakkında karar alma sürecine dahil olma, etkinliklerin planlanmasına katkı sağlama, yaşadığı sorunları, bilgi gereksinimlerini ya da sunulan eğitimle ilgili tercihlerini ifade ederek aktif katılım sağlama, oturumlarda çalışılan amaçları ev ortamında etkinlikler gerçekleştirerek Kid-Ged stratejileri ile desteklemesidir. Oturumların ebeveynin katkıları ve oturum amaçlarının yoğunluğuna göre 45 dakika ile 1 saat arasında sürmesi öngörülmektedir.

Ebeveyn katılım toplantılarının içeriği ebeveyn ve çocuğun gereksinimlerine özgüdür. Bu nedenle toplantıların içeriği çeşitli kaynaklardan beslenerek oluşmaktadır. Uygulamacının çocuk için gerçekleştirdiği değerlendirmeler, oturum deneyimleri ve ebeveynin oturum sırası ve oturum dışı getirdiği katkılar toplantılarının içeriğini belirlemektedir.

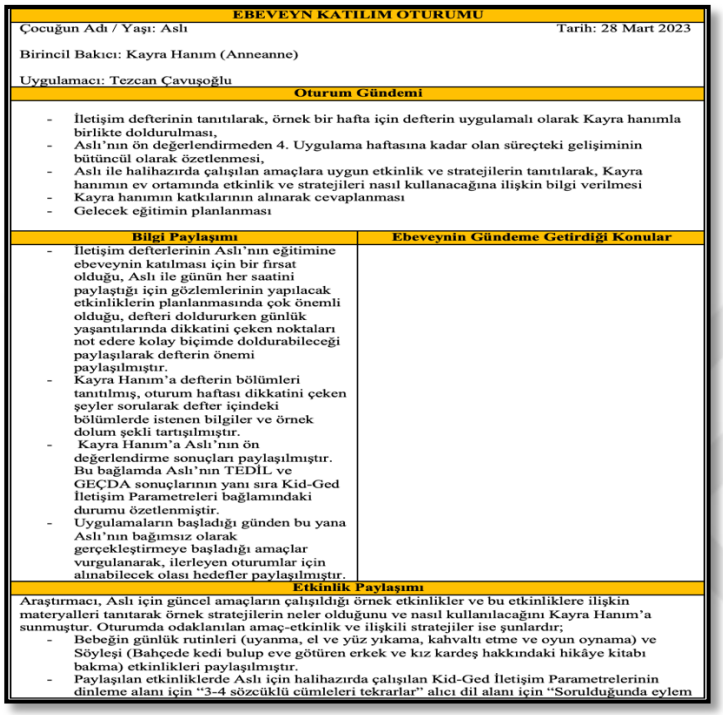
Ebeveyn katılım toplantıları, Kid-Ged Ebeveyn Katılım Oturumu Plan Formu kullanılarak planlanmaktadır. Ebeveyn Katılım Oturumu Plan Formu, ebeveyn katılım oturumu akışını temsil eden dört bölümden oluşmaktadır; gündem, etkinlik paylaşımı, ebeveynin gündeme getirdiği konular ve sunulan öneriler, gelecek eğitim için planlamalar. Form içerisinde yer alan Gündem bölümü, oturumun akışı ve oturum kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin özetlendiği bölümdür. Ebeveyn katılım oturumunun akışı açısından ele alındığında gündem bölümü, ebeveynin karşılandığı ve oturum hakkında bilgi verildiği kısımdır. İkinci bölüm olan Ebeveynin gündeme getirdiği konular ve sunulan öneriler, ebeveynin oturum sırasında paylaştığı sorunlar ve bilgi gereksinimleridir. Uygulamacı, ebeveynin oturum sırasında getirdiği katkıları, getirdiği sorunları, bilgi gereksinimlerini ve bunlara ilişkin paylaşılan yanıtları bu kısma not almaktadır. Etkinlik paylaşımı ise, çocuklar için alınan amaçlar doğrultusunda ebeveynin ev ortamında yapılabilecek etkinlikler ve uygun stratejilerin yer aldığı bölümdür. Son olarak ise gelecek eğitim için planlamalar bölümünde, oturumun genel değerlendirmesinin yapıldığı, ebeveyn katkıları ve oturumda meydana gelen gelişmelerin not alınarak ileriki oturumların planlanmasında yol gösterecek bilgiler yer almaktadır.

Araştırmacı ebeveyn katılım toplantılarına öncelikle her bir çocuk-ebeveyn için toplantı sürecini planlamayla başlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, her bir oturum için ebeveyn katılım plan formunu kullanarak oturum planlarını hazırlamıştır. İlk ebeveyn katılım toplantısının genel amaçları; a) iletişim defterlerinin tanıtımı ve örnek iletişim defterinin doldurulması, b) çocukların güncel değerlendirmeleri hakkında ebeveyne bilgi sunulması, c) çocukların halihazırda devam eden amaçlarını ebeveynin ev ortamında destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji paylaşımının yapılması, d) ebeveyn katkılarının alınarak cevaplanması ve e) gelecek eğitimin planlanması şeklinde belirlenmiştir (Ebeveyn Katılım Toplantı Planları, 27.03.2023; 29.03.2023; 04.04.2023). Ebeveyn katılım toplantı planlarının hazırlanmasının ardından inandırıcılık komitesinden geçerlik alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2023). Görsel 3.17 üzerinde ilk ebeveyn katılım toplantılarına ilişkin bir plan örneği yer almaktadır.

Ebeveyn katılım toplantıları 27 Mart – 4 Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere iletişim defterleri tanıtılmış ve defterlerin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgi aktarılmıştır. Daha sonra her bir ebeveyne çocuklarının güncel değerlendirmeleri hakkında

Görsel 3.17

Ebeveyn Katılım Toplantısı Plan Formu Örneği



EBEVEYN KATILIM OTURUMU

Çocuğun Adı / Yaşı: Aslı — Tarih: 28 Mart 2023

Birincil Bakıcı: Kayra Hanım (Anneanne)

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

Oturum Gündemi

- İletişim defterinin tanıtılarak, örnek bir hafta için defterin uygulamalı olarak Kayra hanımla birlikte doldurulması,
- Aslı'nın ön değerlendirmeden 4. Uygulama haftasına kadar olan süreçteki gelişiminin bütüncül olarak özetlenmesi,
- Aslı ile halihazırda çalışılan amaçlara uygun etkinlik ve stratejilerin tanıtılarak, Kayra hanımın ev ortamında etkinlik ve stratejileri nasıl kullanacağına ilişkin bilgi verilmesi
- Kayra hanımın katkılarının alınarak cevaplanması
- Gelecek eğitimin planlanması

Bilgi Paylaşımı	Ebeveynin Gündeme Getirdiği Konular
- İletişim defterlerinin Aslı'nın eğitimine ebeveynin katılması için bir fırsat olduğu, Aslı ile günün her saatini paylaştığı için gözlemlerinin yapılacak etkinliklerin planlanmasında çok önemli olduğu, defteri doldururken günlük yaşantılarında dikkatini çeken noktaları not edere kolay biçimde doldurabileceği paylaşılarak defterin önemi paylaşılmıştır. - Kayra Hanım'a defterin bölümleri tanıtılmış, oturum haftası dikkatini çeken şeyler sorularak defter içindeki bölümlerde istenen bilgiler ve örnek dolum şekli tartışılmıştır. - Kayra Hanım'a Aslı'nın ön değerlendirme sonuçları paylaşılmıştır. Bu bağlamda Aslı'nın TEDİL ve GEÇDA sonuçlarının yanı sıra Kid-Ged İletişim Parametreleri bağlamındaki durumu özetlenmiştir. - Uygulamaların başladığı günden bu yana Aslı'nın bağımsız olarak gerçekleştirmeye başladığı amaçlar vurgulanarak, ilerleyen oturumlar için alınabilecek olası hedefler paylaşılmıştır.	

Etkinlik Paylaşımı

Araştırmacı, Aslı için güncel amaçların çalışıldığı örnek etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin materyalleri tanıtarak örnek stratejilerin neler olduğunu ve nasıl kullanılacağını Kayra Hanım'a sunmuştur. Oturumda odaklanılan amaç-etkinlik ve ilişkili stratejiler ise şunlardır;

- Bebeğin günlük rutinleri (uyanma, el ve yüz yıkama, kahvaltı etme ve oyun oynama) ve Söyleşi (Bahçede kedi bulup eve götüren erkek ve kız kardeş hakkındaki hikâye kitabı bakma) etkinlikleri paylaşılmıştır.
- Paylaşılan etkinliklerde Aslı için halihazırda çalışılan Kid-Ged İletişim Parametrelerinin dinleme alanı için "3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar" alıcı dil alanı için "Sorulduğunda eylem

bilgiler sunulmuştur. Örneğin, Kayra Hanım'a Aslı'nın dinleme alanı için "3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar", alıcı dil alt alanı için "Sorulduğunda eylem ile ilişkili nesneyi gösterir", ifade edici dil alt alanı için "Nerede sorusunu sormaya başlar" ve iletişim/oyun alt alanı için "İki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amaçları paylaşılarak güncel hedefin bu amaçların bağımsız olarak sergilenmesini sağlamak olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Kayra Hanım'la Aslı'nın dinleme ve alıcı dil alt alanlarında takvim yaşına yakın bir performansı olduğu, bu iki alanı desteklemeye devam ederken özellikle ifade edici dil ve iletişim/oyun alt alanlarındaki amaçlar üzerine odaklanıldığı paylaşılmıştır (1 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 27.03.2023). Başka bir örnekte ise Tilbe Hanım'la Ali'nin güncel performansı hakkında konuşularak; Ali'nin dinleme alt alanında "7-8 sözcüklü cümleleri tekrar eder", alıcı dil alt alanında "İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar", ifade edici dil alt alanı için "Uygun hız ve ritimde konuşur" ve iletişim/oyun alanı için "Ya olsaydı ya da umarım gibi ifadeler kullanarak hayali koşullar hakkında konuşur" amaçlarına odaklanıldığı paylaşılmıştır. Tilbe Hanım'a, Ali'nin performansı genel olarak incelendiğinde özellikle

dinleme ve ifade edici dil becerileri açısından akranlarına yakın performans sergilediği ancak iletişim/oyun ve alıcı dil becerileri açısından desteklenmeye ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır (3 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 04.04.2023).

Toplantılarda çocukların güncel performansları ve odaklanılan amaçların paylaşılmasının yanı sıra ebeveynlere ev ortamında kullanabilecekleri stratejilere ilişkin de bireysel bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, çocuklarla gerçekleştirdiği etkinliklerden örnekleri kullanarak ebeveynlere çocukların güncel amaçlarını nasıl destekleyecekleri hakkında bilgi vermiştir. Etkinlikler gerçekleştirilirken odaklanılan stratejilerin nasıl gerçekleştirileceği örnek diyaloglar üzerinden paylaşılarak uygulamalı olarak paylaşılmıştır. Örneğin, Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım'la gerçekleştirilen oturumda "Bebeğin günlük rutinleri (uyanma, el-yüz yıkama, kahvaltı etme, oyun oynama) ve söyleşi (Bahçede kedi bulup eve götüren iki kardeş hakkındaki hikaye kitabı bakma)" etkinlikleri paylaşılmıştır (Ürün, 27.03.2023). Bu etkinlikler bağlamında dinleme alanındaki becerilerin desteklenmesi için "yeniden düzenleme ve genişletme", alıcı dil alanındaki beceriler için "Soru sor!", ifade edici dil alanındaki beceriler için "Şaşırt dikkati canlı tut!" ve sosyal iletişim alanındaki beceriler için "İşitsel tamamlama" stratejileri paylaşılmıştır (1 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 27.03.2023). Diğer bir örnekte ise Ceren'in ebeveyni Umay Hanım'la gerçekleştirilen oturumda "Sanat etkinliği (oyun hamurundan evde bulunan aletleri yapma)" ve "Dinleme oyunu (evde bulunan sebzelerle pazar alışverişi yapma)" etkinlikleri paylaşılmıştır (Ürün, 29.03.2023). Bu etkinliklerde Ceren için odaklanılan amaçları desteklemek adına dinleme alanı için "Dinle işareti" ve "Yeniden düzenleme-genişletme", alıcı dil alanı için "Yap konuş" ve "İpucu ver", ifade edici dil alanı için "Dili zenginleştir" ve sosyal iletişim alanı için "Yap konuş" ve "Tekrar fırsatlarını yakala" stratejileri paylaşılmıştır (2 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 29.03.2023). Görsel 3.18 üzerinde ebeveyn katılım oturumlarında paylaşılan etkinlik ve materyallere ilişkin örnekler yer almaktadır.

Ebeveyn katılım toplantılarında, araştırmacı oturum akışı gereği ebeveynlerin düşünceleri ve gereksinimlerine yönelik katkılarını da almıştır (Kid-Ged Uygulama Rehberi, 2023). Ebeveynlerin tümü çocuklarının halihazırdaki gelişimi ile ilgili çeşitli sorular yöneltmiş ve araştırmacı ile kaygılarını paylaşmışlardır. Örneğin, Kayra Hanım, Aslı'nın iletişimini çoğunlukla tek sözcüklü cümleler ile gerçekleştiriyor oluşunu gündeme getirmiştir.

Görsel 3.18

Ebeveyn Katılım Oturumlarında Paylaşılan Etkinliklere İlişkin Örnekler

Araştırmacı, Aslı'nın cümlelerini genişletmenin halihazırda oturumlarda odaklanılan bir amaç olduğu ve zaman gerektirdiği, Aslı'nın implanta alışma sürecinde olduğu, dil gelişimi aşamaları uyarınca normal bir biçimde ilerlediği belirtilmiştir. Aslı'nın tek kelimelerini artırmak adına özellikle "Yeniden düzenleme ve genişletme" ve "İşitsel tamamlama" stratejilerini kullanarak tek kelimeleri kademeli olarak artırabileceği paylaşılmıştır. Ayrıca Kayra Hanım'a model olmanın dışında Aslı'ya dinleme becerilerine güvenmesini sağlamayı öğretmemiz gerektiği vurgulanarak burada "Dinle işareti" ve "Ne duydun?" stratejilerini kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırmacı, stratejilerin kullanımlarını bağlamlarıyla örneklendirilmiştir (1 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 28.03.2023). Başka bir örnekte ise Umay Hanım, Ceren'in konuşmak yerine işarete (jest, mimik) başvurduğunu, konuşmayı tercih etmesini nasıl sağlayacağını sormuştur. Umay Hanım'a Ceren'in anlamlı tek kelimeleri olduğunu, kendini ifade ederken cümle formunda karalamalara başvurduğu paylaşılmıştır. Ceren'in konuşma için çaba sergilediği fakat bazı durumlarda kendini ifade etmekte zorlandığı için jest ve mimiklere başvurduğu paylaşılarak, bunun normal olduğu ancak Ceren'e uygun model olunarak konuşmaya daha çok başvurmasını sağlanabileceği paylaşılmıştır. Umay Hanım'a özellikle Ceren'in uygun dil modeli alması ve kendini sözlü olarak ifade etmesini kolaylaştırmak adına "İpucu ver", "Dinle işareti" ve "Yetişkin veya nesnenin model olması" stratejilerinin kullanımı önerilmiştir. Özellikle Ceren'in konuşmayı sevdiği ve bağlama ilişkin bilgi sahibi olduğu ortamlarda bu stratejilerin kullanımının önemli

olduğu, böylece Ceren'in konuşmaya daha çok kullandığı fırsatlar yaratılabileceği paylaşılmıştır (2 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 29.03.2023). Son olarak Tilbe Hanım'la gerçekleştirilen oturumda, Tilbe Hanım Ali'nin gayet iyi konuşabiliyor olsa da bazen kolaya kaçıp "bebek gibi" konuştuğunu söylemiştir. Kısa cümleler kurmayı tercih ettiğini, cümleleri bölerek kullandığını bunu yapmamasını nasıl sağlayacağını sormuştur. Tilbe Hanım'a bu tavrın işitme kaybı olan çocuklarda gelişimsel olarak bakıldığında görüldüğünü, fakat Ali'nin kendiliğinden kurduğu 5-6 kelimeli cümleleri olduğu, halihazırda fiilimsiler ve bağlaçların kullanımı ile cümlelerini genişletmenin halihazırda amaç edinildiği paylaşılmıştır. Ali'nin cümlelerinde kullandığı kelime sayılarını ve cümlelerini uzatacağı gramer yapılarını desteklemek için uygun model olmamız gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda Ali'nin akranlarına yakın olan kendi dilini "Soru sor!" ve "Yeniden düzenleme-genişletme" stratejileriyle genişletebileceği ayrıca "İşitsel tamamlama" stratejisi ile bağlaç ve fiilimsilerin kullanımını destekleyebileceği paylaşılmıştır (3 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 04.04.2023). Süreçte ebeveynlerin sorularına karşılık sunulan önerilerin, ebeveynler tarafından izlenmesi ve iletişim defterlerine not edilmesi önerilmiştir.

Yaşanan sorun:

- Bir ebeveynin planlanan oturuma hastalanması sebebiyle katılamaması,

Çözüm:

- Ebeveynle yeniden planlama yapılarak oturumun gerçekleştirilmesi ve süreçte gerçekleştirilen uygulamanın ebeveyn oturum planına dahil edilmesi (İnandırıcılık Komitesi, 27.03.2023).

İhtiyaç:

- Ebeveynlerin oturumdaki katkılarına göre bireysel bilgi gereksinimlerinin ortaya çıkması,
- Ebeveyn katılım oturumlarında araştırmacının kendisini değerlendirmesine olanak tanıyacak aracın olmaması

Çözüm:

- Anında geri bildirim verilebilen gereksinimlerin oturum esnasında karşılanması, verilemeyenlerin gelecek oturuma dahil edilmesi,
- Ebeveyn katılım oturumunda araştırmacının kendi uygulamasını değerlendireceği öz değerlendirme formunun geliştirilerek geçerliğinin alınması. İkinci ebeveyn katılım oturumundan başlayarak uygulanması (İnandırıcılık Komitesi, 29.03.2023).

Ebeveyn katılım oturumlarında gerçekleştirilen son adım ise gelecek oturumların planlanmasıdır. Gelecek oturumların planlanmasında, oturumlarda ebeveynlerin getirdiği sorunlar ve ebeveynlere önerilen strateji-etkinliklerle beraber çocukların davranışlarındaki değişimlerin izlenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca iletişim defterlerinin rutin olarak bir sonraki oturuma kadar kullanılması kararlaştırılmıştır (1 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 27.03.2023; 2 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 29.03.2023; 3 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 04.04.2023).

Ebeveyn katılım toplantılarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen inandırıcılık komitesi toplantısında şu kararlar alınmıştır.

1) İletişim defterlerine ailelerin paylaştıkları bilgi gereksinimleri ve sorunlarını planlamaya dahil etme,
2) Öz değerlendirme formuna iletişim defterine uygulamacı tarafından eklenecek kısımları karşılayan maddelerin eklenilmesi (İnandırıcılık Komitesi, 05.04.2023).

3.2.2.5 İzleyen uygulamaların değerlendirilmesi

İzleyen uygulamaların değerlendirilmesi; izleyen uygulamalara çocuğun katılımının değerlendirilmesi, araştırmacının öz-değerlendirmeleri, iletişim defterlerine ebeveynlerin katkılarının değerlendirilmesi ve inandırıcılık komitesi değerlendirmesini içermektedir.

3.2.2.5.1. Çocukların değerlendirilmesi

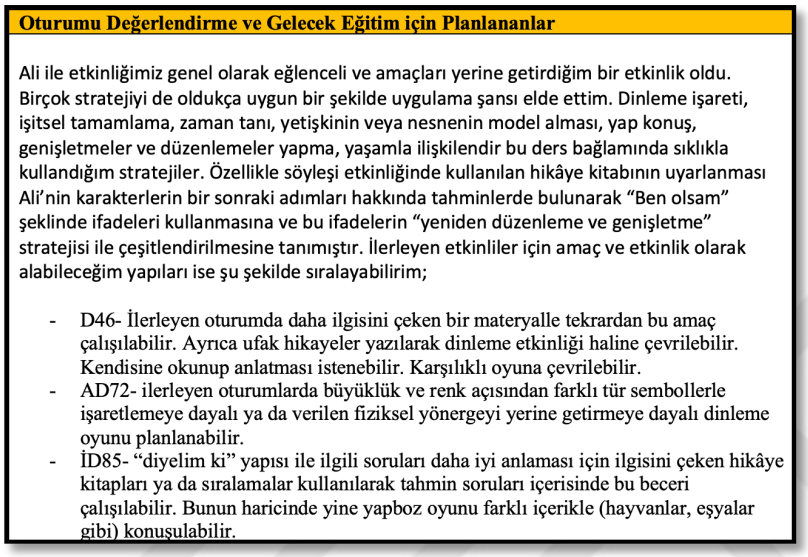
İzleyen uygulamalarda araştırmacı, oturumların tamamlanmasıyla birle rutin olarak Kid-Ged Plan Formu üzerinde çocuklarla ilgili değerlendirmelerini süreç boyunca gerçekleştirmiştir. Bunların yanı sıra çocukların iletişim parametrelerinde yer alan alanlara ait amaçlara ait durumu Kid-Ged Çocuk Takip Çizelgesi üzerine düzenli olarak kaydetmiştir.

“Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar” bölümünde çocukların etkinliklere katılımı, oturumdaki genel durumu, hazırlanan materyallerin amaca ve strateji kullanımına ne derece katkı sağladığı ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. İzleyen uygulamalarda çocukların tümü etkinliklere heyecanla katılım göstermiştir. Örneğin, Ceren uygulama için sınıftan çağırıldığında arkadaşına dönüp heyecanla “öğretmen geldi” diyerek katılım için ne kadar istekli olduğunu göstermiştir (10 No’lu Oturum, 07.04.2023). Aslı’nın ebeveyni ile okul çıkışı gerçekleştirilen konuşmada ise “Aslı yaptığınız dersleri anlatıyor, hatta defterine sizi ve rehabilitasyondaki öğretmenini çizmiş” diyerek Aslı’nın motivasyonunu belirtmiştir (9 No’lu Oturum, 05.04.2023; Araştırmacı günlüğü, 06.04.2023). Etkinlikler içerisinde planlanan geçişler ve aşamalar çocukların katılımına ve etkinliğe devam etmelerine katkı sağlamıştır. Örneğin, Ali için ifade edici dil alt alanında “Ya olsaydı veya diyelim ki yapılarını kullanarak hayali durumlar hakkında konuşur” amacı için planlanan söyleşi etkinliğinde “Parkta köpek bulup besleyen iki kardeş hakkındaki hikâye kitabı” sayfaları kapatılarak kullanılmış, Ali’nin çocukların başına gelenlere ilişkin tahminlerini paylaşması ve etkinliğe daha şevkle katılması desteklenmiştir (Ürün, 27.03.2023). İlgili oturumda Ali, gerçekleştirilen materyal uyarlaması ile “Ben olsam anneme söylerdim”, “Ben olsam veteriner amcaya götürürdüm” gibi katkılar yapmıştır (6 No’lu Oturum, 27.03.2023). Görsel 3.19 üzerinde “Oturum Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar” bölümü üzerinde gerçekleştirilen değerlendirmeye ilişkin örnek yer almaktadır.

İzleyen uygulamalarda araştırmacının çocuk değerlendirmesi ile ilgili gerçekleştirdiği bir diğer “Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler” bölümünde ise araştırmacı, uygulama sonunda iletişim parametrelerinde yer alan her bir alt alandaki amaçlara ilişkin değerlendirmelerini paylaşmıştır. Örneğin, Ali’nin alıcı dil alanında “iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar” amacını görsel ipucu alarak gerçekleştirdiği görülmüştür (11 No’lu Oturum, 07.04.2024). Ali’ye birbiriyle kafiyeli iki sözcük ve kafiyeli olmayan bir sözcüğün sunulduğu bağımsız çalışma kağıtlarında, öncelikle sözel olarak sunulan seçenekler arasından kafiyeli olanları gösteremiyorken görselleri ile sunulduğunda ise tekrarın ardından doğru seçeneği ifade etmiştir. Uygulama genel olarak incelendiğinde Ali’nin kafiyeli sözcükleri ayırt ederken görsel ipuçlarından destek aldığı, bu amacın

Görsel 3.19

İzleyen Uygulamalarda Oturum Değerlendirme ve Gelecek Eğitim İçin Planlamalar Bölümüne Ait Örnek



Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlananlar

Ali ile etkinliğimiz genel olarak eğlenceli ve amaçları yerine getirdiğim bir etkinlik oldu. Birçok stratejiyi de oldukça uygun bir şekilde uygulama şansı elde ettim. Dinleme işareti, işitsel tamamlama, zaman tanı, yetişkinin veya nesnenin model alması, yap konuş, genişletmeler ve düzenlemeler yapma, yaşamla ilişkilendir bu ders bağlamında sıklıkla kullandığım stratejiler. Özellikle söyleşi etkinliğinde kullanılan hikâye kitabının uyarlanması Ali'nin karakterlerin bir sonraki adımları hakkında tahminlerde bulunarak "Ben olsam" şeklinde ifadeleri kullanmasına ve bu ifadelerin "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile çeşitlendirilmesine tanımıştır. İlerleyen etkinliler için amaç ve etkinlik olarak alabileceğim yapıları ise şu şekilde sıralayabilirim;

- D46- İlerleyen oturumda daha ilgisini çeken bir materyalle tekrardan bu amaç çalışılabilir. Ayrıca ufak hikayeler yazılarak dinleme etkinliği haline çevrilebilir. Kendisine okunup anlatması istenebilir. Karşılıklı oyuna çevrilebilir.
- AD72- ilerleyen oturumlarda büyüklük ve renk açısından farklı tür sembollerle işaretlemeye dayalı ya da verilen fiziksel yönergeyi yerine getirmeye dayalı dinleme oyunu planlanabilir.
- İD85- "diyelim ki" yapısı ile ilgili soruları daha iyi anlaması için ilgisini çeken hikâye kitapları ya da sıralamalar kullanılarak tahmin soruları içerisinde bu beceri çalışılabilir. Bunun haricinde yine yapboz oyunu farklı içerikle (hayvanlar, eşyalar gibi) konuşulabilir.

ilerleyen uygulamalarda ele alınması gerektiği düşünülmüştür (11 No'lu Oturum Planı, 07.04.2024). Başka bir örnekte ise Ceren'in dinleme alanı için "Üç işitsel ögeyi aklında tutar" amacını bağımsız bir biçimde yerine getirmeye başladığı görülmüştür (10 No'lu Uygulama, 07.04.2024). Ceren, dinleme oyununda yaratılan pazardan alışveriş yapma yaşantısının içinde sözel olarak ifade edilen üç meyveyi aklında tutarak alışverişi gerçekleştirmiştir. Ayrıca söyleşi etkinliğinde kahvaltı eden bir aile ilgili sıralamada sıralama sonunda sorulduğunda tekrar ifade etmiştir. Dolayısıyla bu amacın ilerleyen oturumlarda doğrudan ele alınmayıp etkinlikler içinde kontrol edilebileceği düşünülmüştür. Aslı için ise sosyal iletişim alanı için alınan "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacını ipucu ile gerçekleştirebildiği görülmüştür. Etkinlik genel olarak gözden geçirildiğinde Aslı'nın özellikle "soru sor" ve "ipucu ver" stratejileri ile iki sözcüklü cümlelerle yardım istediği, bağımsız olarak yardım istediği zamanlarda ise sadece isteğinin nesnesini vurgulayarak "pembe (kalem), kedi (gelsin)" kullanımları görülmüştür. Dolayısıyla Aslı için "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacının ilerleyen oturumlarda çalışması düşünülmüştür. Görsel 3.20 üzerinde Aslı ile izleyen uygulamalarda gerçekleştirilen bir oturumun gözlem bölümüne ilişkin örnek yer almaktadır.

Görsel 3.20

İzleyen Uygulamalara İlişkin Bir Oturum Gözlem Örneği

Oturumda Çocuk İçin Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler:

Dinleme: Aslı, üç sözcüklü tekrarları bu ders daha rahat tekrar etti. Örneğin "*Çocuk top oynuyor*" "*Beş elma var*" "*Anne, abi var*" "*Abi balon oynuyor*" tekrarlarını daha rahat yaptı. Dört kelimeli denemelerde cümle içinde atlama ya da anlaşılır şekilde söylememe gibi durumlarla karşılaşsam da dört kelimeli basit tekrarları yapmaya çalıştı. Dinlendiği cümlenin sonunu tamamlar amacı için ise bu etkinlikte "*Balonun rengi PEMBE*" ve "*Anne, abi OYNUYOR*" gibi tamamlamaları oldu.

Alıcı Dil: İlk kez çalıştığımız bu etkinlikte Aslı "*içinde*" kavramını model olmayla birlikte anladı. Diğer kavramlar ve içinde dahil olmak üzere çalışılabilir.

İfade Edici Dil: Aslı "*nerede*" sorusunu bu etkinlikte tekrarlar içerisinde model olmayla ve bağımsız olarak sorduğu anlar oldu. "*Kuş nerede?*" "*Pembe nerede?*" gibi kullanımları oldu. Fakat bağımsız olarak kullanmasına ilişkin ilerleyen oturumda ele alınabilir. Aslı genel olarak tek sözcüklü ve basit iki sözcüklü cümleler kullanıyor. Ağırlığa baktığımızda ağırlığın bir sözcüklü cümleler olduğunu söyleyebilirim. Fakat iki sözcüklü kullanımları geçmiş oturumlara oranla daha fazla arttı.

Sosyal İletişim: Bu etkinlikte Aslı'nın soru sor stratejisi ve ipucu ile "*Kedi gel?*" "*Zarı ver*" "*Öğretmenim at*" gibi yardımları/talepleri oldu. Fakat bağımsız olarak sadece yardımın nesnesini vurguluyor. Burada ilerleyen oturumda tekrar ele alınabilir.

Araştırmacı her bir uygulama sonunda amaçları gözden geçirerek "Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesi" üzerinde amaçların güncel durumuna yer vermiştir. Her bir çocuk için alınan amaç oturum sonrasında değerlendirilerek, çizelgeye işlenmiştir. Bir sonraki oturumun planlanmasına ve öncelik verilecek amaçların belirlenmesine ışık tutacak açıklamaları ise yine çizelge üzerindeki bölümlere not etmiştir. Örneğin Aslı'nın ilk uygulamalarda ipucu ile gerçekleştirdiği "3-4 sözcüklü cümleleri tekrar eder" amacını sözcük sayısını artırsa da gerçekleştirmek için hala ipucuna ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Aslı'nın kendiliğinden kullandığı cümleleri çoğunlukla iki sözcük içermeye başlamış ve "Abi geldi, öğretmenim aç, kuş yedi, abi oynuyor, elma var" gibi kullanımları gözlemlenmiştir (9 No'lu Uygulama, 05.04.2023; 12 No'lu Uygulama, 10.04.2023). Bunun yanı sıra üç kelimeli tekrarlarının izleyen uygulamalardaki oturumlarda çoğaldığı ve "Pembe balon istiyorum, Beş elma var, Anne eve gelmiş" gibi kullanımları gözlenmiştir (9 No'lu Oturum Planı, 05.04.2023; 12 No'lu Oturum Planı, 10.04.2023). Aslı'nın tekrarları gelişiyor olsa da amaç için hedeflenen sözcük sayısından az olması sebebiyle bu amaç ilerleyen oturumlarda tekrar ele alınması düşünülmüştür. Başka bir örnekte ise Ali'nin ilk uygulamalarda "Ya olsaydı veya diyelim ki yapılarını kullanarak hayali koşullarla ilgili soru sorma" amacını "model olma" ve "yeniden

düzenleme-genişletme" stratejileri kullanıldığında gerçekleştirebilmiştir (1 No'lu Uygulama, 15.03.2023). İzleyen uygulamalarda ise Ali'nin özellikle "ya olsaydı" yapısını kullanarak bağımsız bir biçimde kullandığı gözlenmiştir (8 No'lu Oturum Planı, 31.03.2023). Özellikle Ali'nin trenle yolculuk yapan bir aile ile ilgili hikâye kitabına bakıldığı söyleşi etkinliğinde kendiliğinden "Cam kırılırsa çocuklara ne olur?" ve "Tren kaçarsa ne olur?" kullanımları gözlenmiştir (8 No'lu Uygulama, 31.03.2023). Ali bu oturumlarda "ya olsaydı" yapısını bağımsız kullansa da "diyelim ki" yapısını kullanmakta halihazırda ipucuna ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Fakat bu yapıya ilişkin dil fırsatlarının, Ali'nin günlük yaşantısında sınırlı olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle amacın doğrudan olmasa da ilerleyen oturumlarda gözden geçirebileceğine ve bunun yerine ifade edici dil alanında yeni amaçlara odaklanılabileceği düşünülmüştür (8 No'lu Oturum Planı, 31.03.2023). Görsel 3.21 üzerinde izleyen uygulamalarda Ali için gerçekleştirilen değerlendirmelerin yer aldığı bir izleme çizelgesi örneği yer almaktadır.

3.2.2.5.2 İletişim defterlerinin değerlendirilmesi

İzleyen uygulamalarda, ilk ebeveyn katılım toplantılarında ebeveynlere iletişim defterleri tanıtılarak defteri nasıl kullanacakları örneklerle anlatılmıştır. Katılım toplantısı ardından

Görsel 3.21

İzleyen Uygulamalara İlişkin Bir İzleme Çizelgesi Örneği

İZLEME ÇİZELGESİ

Çocuğun Adı-Soyadı: ALİ

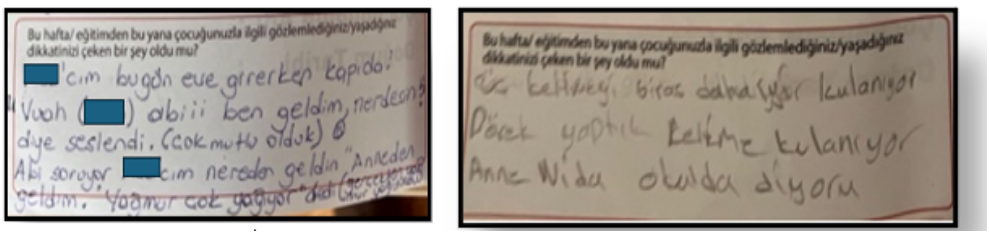
	Amaçlar	Genel Değerlendirme Tarihi:	Oturum Tarihi: 15.03.2023	27.03.2023	31.03.2023	07.04.2023													Notlar
İfade Edici Dil	*"Ya olsaydı"* ya da *"diyelim ki"* gibi hayali koşullara ilgili sorular soramaya başlar.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Ali 31 Mart ve 7 Nisan oturumlarda ya olsaydı yapısını sorularında yer verdi. Fakat diyelim ki yapısı onun doğal dil bağlamında olan bir kullanım değil. Dolayısıyla bu amacı doğrudan odaklanmak yerine ilerleyen oturumlarda sadece diyelim ki yapısı üzerinden arka planda çalışmaya devam edilebilir.
	Cümlelerinde *"ve", "ama", "çünkü", "için"* bağlaçlarını kullanır.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Ali kendiliğinden "ama" bağlacını kullanıyor. 15 Mart oturumunda bunu gözlemledim. Amacın tamamını çalışana kadar devam etmeyi düşünüyorum. Ali 7 Nisan oturumunda açıklamalar ve ifadelerinde kendiliğinden "ve ama, çünkü ve için" bağlaçlarını kullandı. Bu amacın yine oturumlarda odaklanılmasını fakat doğrudan alınmaması yerinde olacak.
	Uygun hız ve ritimde konuşur.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Ali oturumlarda konuşmasını oldukça düzeltti. Yapısal bir hatadan ziyade heyecanlanıp etkinliğin coşkusuyla daha küçük yaştaki bir çocuk gibi konuşabiliyor. Ama son oturumlarda ses tonu ve vurguları oldukça düzeldi.
	"... neyden yapılır?" gibi sorularına cevap verir.		✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	✓/×	Tutarlı bir performansı yok. Bu tür soruları yanıtlamak için ipucuna ihtiyaç duyuyor.

iletişim defterine ebeveynler tarafından ilk dönüşler gerçekleştirilmiştir. Defterlerin kullanımı ile ilgili ilk ortak gözlem ebeveynlerin tüm bölümleri yanıtlamış olmalarıdır (Ürün, 10.04.2023; 11.04.2023; 17.04.2023). Ancak ebeveynlerin, defterlere yaptığı katkı düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım, Aslı'nın davranışları ile ilgili yaşantıları bağlamını paylaşarak örneklendirmektedir. Kayra Hanım, Aslı ile ilgili ilk oturumdan sonraki dikkatini çeken noktaları şu sözlerle anlatmıştır; "Aslı'cım bugün eve girerken kapıda; Vuah (Abisinin adı) abiii ben geldim, nerdesin? diye seslendi (çok mutlu olduk ☺). Abi soruyor Ada'cım nereden geldin. Anneden geldim. Yağmur çok yağıyor (gerçeken çok yağıyordu) dedi" (Ürün, 10.04.2023). Ceren'in ebeveyni Umay Hanım ise gözlemlerini Ceren'in cümleleri üzerinden kısaca ifade etmiştir. Umay Hanım ise Ceren ile ilgili gözlemlerini şu ifadelerle paylaşmıştır; "Üç kelimeyi biraz daha iyi kullanıyor. Anne börek yaptık, Anne pil okulda diyor" (Ürün, 11.04.2023). Görsel 3.22 üzerinde Kayra Hanım'ın gözlemlerine ilişkin paylaşımları yer almaktadır.

İletişim defterlerinde ebeveynlerin paylaştığı bir diğer husus ise eve ilişkin önerilen etkinlik ve strateji kullanımı ile ilgili deneyimleridir. İlk ebeveyn katılım toplantısında çocukların çalışılan güncel amaçları ile ilgili etkinlikler ve ilişkili stratejiler paylaşılmıştır (Ör, 1 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 28.03.2023). Ebeveynlerine yine bu toplantılarda uygulamalı iletişim defterine gerçekleştirdikleri etkinlikleri nasıl yazacakları paylaşılmıştır. Defterlere gelen ilk dönütler incelendiğinde, detay verme düzeyi farklılaşsa da ebeveynlerin çocuklarla gerçekleştirdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde çocukların dil çıktılarına ilişkin yaşantılarını kısa yazdıkları gözlemlenmiştir. Örneğin Kayra Hanım, Aslı ile gerçekleştirdikleri etkinliğine ne olduğuna dair bilgi paylaşmazken Aslı'nın dil çıktılarının

Görsel 3.22

Kayra Hanım ve Umay Hanım'ın Gözlemlerine İlişkin Paylaşımları



örneklerini şu cümleyle örneklemiştir; “3 kelimeli cümleler ile yaptığımız çalışmalar oldukça başarılı geçti ve Aslı “nerede?” sorusunu bizden destek almadan kullandı.” (Ürün, 10.04.2023). Umay Hanım ise Ceren ile yaptıkları etkinliği daha detaylı yazdığı ancak Ceren’in dil çıktılarına ilişkin örnekleri paylaşmadığı görülmektedir. Umay Hanım gerçekleştirdikleri etkinliği şu şekilde örneklemiştir; “Anlayışı çoğaldı. Köyde beraber televizyon kurduk. Çamaşır yıkadık. Çamaşırları askıya aldı. Dolaba kaldırdı”. Aksine Umay Hanım’ın Ceren’in etkinlik dışında kullandığı dil çıktılarını örneklediği görülmektedir. Umay Hanım’ın paylaştığı örnekler şu şekildedir; “Annemi seviyorum, babamı seviyorum diyor. Annene gel, abi nerede diyor” (Ürün, 11.04.2023).

Yaşanan sorun: Ebeveynlerin iletişim defterlerinde yaşantılarından sınırlı örnek vermeleri,

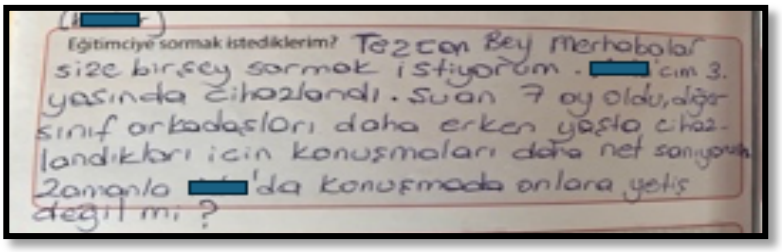
Çözüm: Ebeveynlere, iletişim defterleri üzerinde yazılı geribildirimler vermek. Olumlu geribildirimler vererek ebeveynlerin yaşantılarını paylaşmaları için zaman tanımak (İnandırıcılık Komitesi, 17.03.2023).

İletişim defterlerinde ebeveynlerin son olarak bazı bilgi gereksinimi ve uygulamada gerçekleştirilmesini istedikleri taleplerini paylaştıkları görülmektedir. Ebeveynlerin tümü farklı konularla ilgili bilgi gereksinimleri olduğunu belirterek, defter aracılığıyla araştırmacıya sorular yöneltmişlerdir. Örneğin, Kayra Hanım, Aslı’nın üç yaşında tanı alıp cihazlandırıldığını, sınıf arkadaşları daha erken cihazlandırıldıkları için konuşmalarının daha net olduğunu düşündüğünü, Aslı’nın da zamanla konuşmasının onlara yetişip yetişmeyeceğini öğrenmek istemiştir (Ürün, 10.04.2023). Başka bir örnekte ise Umay Hanım, Ceren’in pandemi sürecinde köydeki evlerinde anneanne ve dedesiyle beraber kaldığını, aile büyüklerinin sağır ve işaret dili kullanan kimseler olduğunu, bu durumun Ceren’in konuşmasına olumsuz etkisi olup olmadığını sormuştur (Ürün, 11.03.2023). Son olarak Tilbe Hanım ise Ali’nin konuşurken çok fazla hayal anlattığını bu durumda nasıl cevap vereceğini bilemediğini sormuştur (Ürün, 17.04.2023). Görsel 3.23 üzerinde Kayra Hanım’ın iletişim defterinde paylaştığı bilgi gereksinimi yer almaktadır.

Ebeveynlerden Kayra ve Umay Hanım’ın ise bilgi gereksinimlerinin yanında ebeveyn katılım oturumlarına ilişkin talepleri bulunmaktadır. Her iki ebeveynin de katılım oturumları ile ilgili talebi ortaktır. İlk oturumda çocukların güncel amaçları ile ilgili etkinlikler ve bu

Görsel 3.23

Kayra Hanım'ın Bilgi Talebi



etkinliklerde kullanılabilecek başlıca stratejiler sunulmuş olsa da ebeveynler bu stratejileri ve etkinliklerin nasıl yapılacağını görmek istemişlerdir. Kayra Hanım "Öğretmenim önerdiğiniz etkinlikler çok güzel. Nasıl yapılacağını izlesek daha faydalı olur. Acaba böyle bir şansımız olur mu?" şeklinde ifade ederken Umay Hanım "Söylediklerinizin hepsini yapmak istiyorum. Ama unutuyorum. Ceren'le nasıl yapıyorsunuz görsek daha iyi olur" sözleriyle ifade etmiştir (Ürün, 10.03.2023; Ürün, 11.03.2023).

İhtiyaç: Ebeveynlerin önerilen etkinlikleri ve stratejileri daha iyi kullanmak adına uygulama örnekleri görmek istemeleri,

Çözüm: Ebeveynlere önerilen etkinlikler ve strateji kullanımları ile ilgili uygulama örnekleri paylaşılması. Çocuğuyla toplantılara katılabilecek ebeveynlerle önerilen etkinliklerin birebir şekilde gerçekleştirilmesi, çocuğuyla katılamayacak ebeveynlere ise çocukların uygulamalarından video örnekleriyle etkinlik ve strateji kullanımlarının anlatılması, İlgili uyarlamanın süreçte izlenip Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulama Rehberine eklenmesine karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 17.04.2023).

3.2.2.5.3 Öz-değerlendirmeler

Araştırmacı izleyen uygulamalarda gerçekleştirdiği tüm oturumların ardından uygulama rutini gereğince her bir oturum için Kid-Ged Öz Değerlendirme Formunu doldurarak öz değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Öz-değerlendirme bağlamında ilk incelenen bağlam amaçların uygunluğudur. İlk uygulamalardaki değerlendirme ile tutarlı olarak araştırmacının izleyen uygulamalarda çocuklar için aldığı amaçların çocukların düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmüştür. Örneğin, Aslı ile gerçekleştirilen ilk ve izleyen uygulamalardaki

oturumlarda “3-4 sözcüklü cümleleri tekrar eder” iletişim parametreleri dinleme alt alanı için alınan amacın halen geçerliğini koruduğu görülmektedir. Aslı’nın üç sözcüklü “Bebek top oynuyor” ve “Anne eve geldi” gibi cümleleri yardımla tekrar ettiği görülmüştür (9 No’lu Uygulama, 05.04.2023). Benzer bir durum ise ifade edici dil alt alanı için alınan “nerede sorusunu sormaya başlar” amacı için de geçerlidir. Aslı etkinlik sırasında “model olma” ve “işitsel tamamlama” stratejileri ile “Kuş nerede? Pembe balon nerede?” gibi kullanımları gözlenmiştir. Dolayısıyla bu iki amaca izleyen uygulamalar oturum planlarında yer verilmiştir. Başka bir örnekte ise Ceren’in ilk uygulamalarda ve izleyen uygulamaların ilk haftasına kadar iletişim parametrelerinin alıcı dil alt alanı içinde yer alan “kişi zamirlerini anlamaya başlar” amacı çalışılmıştır. Ceren’in bu zaman aralığında özellikle “yeniden düzenleme ve genişletme” ile “ipucu ver” stratejilerinin yardımıyla kişi zamirlerini içeren yönergeleri anladığı görülmüştür. Süreç içerisinde ihtiyaç duyduğu yardım düzeyi azalsa da bu amacın izleyen uygulamanın ilk oturumuna kadar bağımsız yapmakta zorlandığı ve bu amacın oturum planlarında yer aldığı görülmektedir (5 No’lu Oturum Planı, 24.03.2023; 7’No’lu Oturum Planı, 30.03.2023). Ancak Ceren’in izleyen uygulamaların ilk oturumunda bu amacı dinleme etkinliğinde çalışan nesne gruplamada [“T: Atma sırası kimde? C: Bende”] ve söyleşi etkinliğindeki okul sonrası rutinleri yapan kız sıralamasında yemek yeme drama edilirken [“T: Kim yemeğini yemedi? C: Ben yemedim”] şeklinde ifadelerle yardım almadan doğru biçimde kullandığı görülmüştür. Bunu destekler biçimde Annesi Umay Hanım’da iletişim defterine dikkatini çeken yaşantıları not alırken “Çamaşır yıkadık. Çorapları gösterim benim diyor” şeklinde görüş bildirmiştir (Ürün, 11.04.2023). Dolayısıyla bu amaç izleyen uygulamalarda yerini yeni amaçlara bırakmıştır.

Öz değerlendirme sürecinde araştırmacının odaklandığı bir diğer husus çocuklar için odaklanılan amaçlara uygun materyaller hazırlamıştır. Örneğin, Aslı için söyleşi etkinliği için “3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar”, “Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar”, “Yer-yön bildiren ifadeleri anlar” amaçları için “Bebekleri ile oyun oynadıktan sonra karnını doyurup uyutan anne ve abi konulu dört karttan oluşan” söyleşi etkinliği hazırlamıştır (Ürün, 05.04.2023). Ayrıca sıralı kart içerisindeki bebeğin karnını doyurma, oyun oynama ve uyutma olaylarını dramatize etmek için; oyuncak bebek, beşik, örtü, biberon, mama kabı, kaşık destekleyici materyallerini hazırlamıştır (9 No’lu Uygulama, 05.04.2023). Başka bir

örnekte ise Ceren için iletişim parametreleri iletişim/oyun alt alanından "Nesneyi başka bir nesne/canlı olarak kullanarak sembolik oyun oynar" amacı için "Oyun hamurundan kahvaltılık hazırlayıp kahvaltı etme" drama etkinliği hazırlamıştır (Ürün, 07.04.2023). Kahvaltı etme rutinin dramatize etmek için araştırmacı; plastik tabak, çatal, bıçak, çaydanlık, bardak destekleyici materyallerini hazırlamıştır (10 No'lu Uygulama, 07.04.2023). Ali için ise iletişim parametrelerinden alıcı dil alt alanı için "iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar" amacı için iki kafiyeli ve bir kafiyeli olmayan seçeneğin görselleri ile sunulduğu çalışma kağıtları hazırlamıştır (11 No'lu Oturum, 07.04.2023). Araştırmacı hazırladığı tüm etkinliklerde odaklanılan ve etkinlik bağlamında ortaya çıkan birçok stratejiyi çalışma fırsatı yakalayabilmiştir. Örneğin, Ceren için nicelik bildiren kavramları anlar amacı için tasarlanan pazardan alışveriş yapma konulu dinleme oyunu "yeniden düzenleme ve genişletme", "işitsel tamamlama", "beklenti bakışı" ve "ipucu ver [T: Bakkal Amca ben bir tane muz istiyorum (parmak ile bir işaret edilir) C: Bir tane mi? T: Evet bir tane istiyorum]" stratejilerinin kullanımına tekrarlı sayıda fırsat yaratmıştır. Başka bir örnekte ise Aslı ile gerçekleştirilen dinleme etkinliğinde zar atıp çiftlik hayvanı tamamlama yapbozu "sıra kimde?" "Heyecan yaratacak ifadeler kullanma" "işitsel tamamlama" "şaşırt-dikkati canlı tut! [T: Aa! Ördek geldi (zarda köpek gelmesine rağmen ördeğin üstüne köpek kartı koyulur) A: Hayır. Ördek değil]" stratejilerinin kullanımına fırsat tanımıştır (9 No'lu Uygulama, 05.04.2023). Araştırmacı izleyen uygulamalar boyunca her ne kadar dinleme, söyleşi, sanat ve drama etkinliklerinde çeşitli etkinlikler tasarlayıp amaçları ve stratejilerine katkı sağlayacak şekilde kullansa da yeni etkinlik/materyal fırsatlarına ihtiyaç duymuştur. Özellikle çocukların ev yaşantılarına benzer içeriklerde katılımlarının yüksek olduğunu gözlemlemiş [Ör, Ali'nin trene binerek köye gitme yaşantısını kullanmak için trenle yolculuk yapan aile hakkında hikâye kitabı bakma (8 No'lu Uygulama, 31.03.2023)] bu nedenle çocukların yaşantılarını daha fazla ortaya çıkaracak yeni etkinlik ve ilişkili materyal gereksinimi oluşmuştur.

İhtiyaç:

- Çocukların yaşantılarını etkinliklere daha fazla yansıtarak katılımlarını artıracak etkinlik/materyal oluşturulması,

Çözüm:

- Çocukların oturumlar arasında günlük yaşantılarından konuşmak istedikleri bir yaşantılarını resimleyecekleri resimli günlük kullanmak. Bunun için halihazırda İÇEM'de kullanılan "*Günlük Defter*" materyalinin incelenerek bir sonraki uygulama oturumuna kadar geçerliğini alıp uygulamaya ve Kid-Ged Uygulama Rehberine dahil edilmesine karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 14.04.2023).

Öz değerlendirme bağlamında ele alınan bir diğer husus ise araştırmacının oturumlar bağlamında amaçlarla uygun stratejileri eşleştirmesi ve eşleştirilen stratejilerin uygun şekilde kullanılmasıdır. Araştırmacı izleyen uygulamalarda odaklandığı amaç – tasarlanan etkinlik – uygun strateji uyumuna dikkat ederek stratejileri belirlemiştir. Örneğin Ceren için ifade edici dil alanında "durum eki (-i) kullanır" ve "bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amaçları alınmıştır (10 No'lu Oturum Planı, 07.04.2023). "Durum eki (-i) kullanır" Ceren için yeni alınan bir amaç olduğu ve uygun kullanımını görmeye gereksinim duyduğu için "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile var olan kullanımları ("T: Çocuk önlük giymiş. Sence nereye gidecek? C: Çocuk okul gidecek T: Dinle! Çocuk okula gidecek") desteklenme şansı bulunmuştur (10 No'lu Uygulama, 07.04.2023). "Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacı Ceren'in ilk uygulamalardan bu yana çalışılan ve kısmen yapabildiği bir amaç olduğu için "tekrar fırsatlarını yakala" stratejisi ile farklı etkinlikler içerisinde [T: Sen hamurla ne yaptın? C: Ben ekmek yaptım (oyun hamuru etkinliği) / T: Pazardan neler aldın bakalım? C: Portakal, muz aldım (dinleme oyunu)] çalışılmıştır (10 No'lu Uygulama, 07.04.2023). Araştırmacı izleyen uygulamalarda var odaklandığı stratejileri en uygun biçimde kullanmanın yanı sıra ilk uygulamalarda "yaşamla ilişkilendir" stratejisinde etkinlikle daha az ilişkili sorular sorma ve "soru sor! kullanırken yönelttiği soruların çocuğun düzeyi üzerinde kaldığını belirlemiştir. İzleyen uygulamalar bu stratejilerin kullanımı bağlamında ele alındığında stratejilerin daha uygun ve amaçlarla ilişkili bir biçimde kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, Ali ile gerçekleştirilen oturumda söyleşi etkinliği olarak "pikniğe giden bir aile" konulu hikâye kitabı bakılmıştır. Etkinlik sırasında araştırmacı Ali'nin yaşantısını doğrudan eşleştirip katkı sağlaması için sorularını hem kitabın içeriği ile eşleştirmiş hem de çocuğun daha rahat yanıt vermesi stratejiyi her bir sayfa konuşulduktan sonra kullanmıştır [T: Evet pikniğe trenle gidiyorlar. Sen olsaydın ne ile giderdin? A: Ben

olsaydım motorla giderdim. Dedemin motoruyla (11 No'lu Uygulama, 07.04.2023)]. Ceren ile gerçekleştirilen etkinlikte ise Ceren'in "bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacını çalışırken soru sor stratejisini Ceren'in alıcı diline uygun düzeyde kullanmıştır. Ceren'e sunduğu sorular içerisinde cevapta yer alması istenen bilinen geçmiş zaman yapısını daha kolay fark edebileceği cümleler kurarak (T: Kafes açık kalmış. Kuş ne yaptı? C: Kuş uçtu/ T: Hangi rengi yapıştırdın? C: Kırmızıyı yapıştırdım) stratejiyi amacına uygun kullanmıştır. Her ne kadar ilk uygulamalardaki uygun kullanımda sorun yaşanan stratejilerin üzerine gidilse de araştırmacı iki uygulamada bazı stratejileri uygun şekilde kullanmakta zorlandığını fark etmiştir. Bunlardan ilki Aslı ile gerçekleştirilen son oturumda "yer yön bildiren ifadeleri anlar" amacı için "bardakların altına, arkasına ve içine kuş saklama" etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sırasında Aslı kuşu her bulduğunda yer yön bildiren ifadeyi kullanması beklenmiş, zorlandığı noktalarda yeniden düzenleme ve genişletme stratejisi ile tekrar etmesi sağlanmıştır. Fakat uygulama esnasında araştırmacı üç kelime tekrarları sunarken tekrarları böldüğünü böylece çocuğun tekrar etmesi istenen cümlenin tamamını beklemeden tekrar ettiğini fark etmiştir (T: Kuş bardağın.. A: Kuş bardağın.. T: içinde C: içinde T: Dinle! Kuş bardağın içinde C: kuş bardağın.. içinde). Tekrarları tek seferde aynı tonda sunmadığı için oturumda Aslının tekrar edilecek yapıyı birkaç kez anlamakta güçlük yaşadığını fark etmiştir (12 No'lu Uygulama, 10.04.2023). Diğer bir durumda ise araştırmacı Ceren ile gerçekleştirdiği söyleşi etkinliğinde "kuşu kaçan çocuk konulu" dört karttan oluşan sıralama kullanmıştır. Etkinlik öncesinde "üzerinde sembol olan bardakları bulma" isimli dinleme oyununda ise birden fazla kez "heyecan yaratacak ifadeleri kullan" stratejisine başvurması nedeniyle stratejiyi asıl olarak odakladığı söyleşi etkinliğinde istediği düzeyde katkı alamamıştır. Stratejiyi birden fazla kez kullandığı için özellikle söyleşi etkinliğinde "kuşun kaçtığı" son sıralama kartında Ceren'in ilgisini tam olarak olaya odaklayamamıştır (13 No'lu Uygulama, 11.03.2023).

İhtiyaç:

- Yeniden düzenleme ve genişletme stratejisinin uygun kullanımı,
- Heyecan yaratacak ifadeler kullanımı stratejisinin uygun kullanımı

Çözüm:

- Yeniden düzenleme ve genişletme stratejisini kullanırken çocuğa sunulan tekrarların kesilmeden bütüncül olarak verilmesi, tekrar edilmesi istenen cümlenin duraksamadan sunulması
- Heyecan yaratacak ifadeler kullanma stratejisi bir bütün uygulama düşünüldüğünde, özellikle bir etkinlikte odaklanmış bir strateji olarak kullanılması planlanıyorsa, aşırı kullanımından kaçınılması (İnandırıcılık Komitesi, 14.04.2023).

3.2.2.5.4. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri

İnandırıcılık komitesinin doğal bir üyesi olan araştırma danışmanı, uygulamaların planlanması ve uygulanması sürecinde bütüncül değerlendirmelerini aktarmıştır. Buna ek olarak bir önceki döngüde alınan karar doğrultusunda, araştırma danışmanı uygulamada stratejilerin kullanımına ilişkin araştırmacıya bire bir geri bildirimler vermiştir.

3.2.2.5.5. Araştırma danışmanından stratejilere ilişkin bire bir geri bildirimler

İlk uygulamalar sürecinde araştırmacının stratejileri daha etkin kullanması için araştırma danışmanından uygulamaların video kayıtları izlenerek strateji kullanımlarına ilişkin araştırmacıya bire bir geri bildirimler verilmesi kararlaştırılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 02.04.2023). Karar uyarınca araştırma danışmanı izleyen uygulamalar sürecindeki tüm uygulama oturumlarına ait kayıtları izleyerek stratejilerin daha etkin kullanımı için incelemeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı izleyen uygulamalarda gerçekleştirdiği oturumlara ilişkin kayıtların yanı sıra oturum planları ve öz değerlendirme formlarını da araştırma danışmanına sunmuştur. Araştırma danışmanı stratejilerin daha etkin uygulanması için sunulan tüm kaynakları inceleyerek araştırmacıya geribildirimler sağlamıştır. Araştırma danışmanının izleyen uygulamalarda ilk değindiği nokta "soru sor" stratejisinin kullanımı ile ilgili olmuştur. Danışman Ceren ile gerçekleştirilen oturumda Ceren'in özellikle üç sözcüklü ve basit dört sözcüklü tekrarları gerçekleştirmede zorlandığına dikkat çekmiştir. Burada araştırmacı "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisinin kullanımıyla ilgili sorun yaşadığına vurgu yapsa da (10 No'lu Öz-Değerlendirme, 10.04.2023), araştırma danışmanı dikkat edilmesi gereken temel noktanın soru çeşitleri olduğunu belirtmiştir. Öyle ki "çocuğa yönelttiğimiz soruların parçalar halinde büyük tekrarlara götürmesi, bunu sürekli değil, ama

etkinlik içerisinde çocuğun kendi dili üzerinden kurarak yapılması gerektiğini" belirtmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 13.04.2023). Bu nedenle danışman özellikle söyleşi etkinliğinde bakılan "kuşu kaçan çocuk konuşu sıralama kartı" üzerinde soru çeşitlerinin daha fazla kullanılabileceğini vurgulamış, birlikte izlenen video üzerinde çocuğun tekrarları yapmakta zorlandığı noktalarda araştırmacının daha fazla destekleyici materyal kullanımına (Ör, eva kartonundan yapılmış kuş, kafes) ağırlık verdiğini göstermiştir. Dolayısıyla araştırma danışmanı ilerleyen oturumlarda "soru sor" stratejisinin kullanımında çeşitliliğe dikkat edilmesini önermiştir. Danışman Aslı ile gerçekleştirilen oturumda ise "dili zenginleştir" stratejisinin kullanımı ile ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Danışman, araştırmacının dili zenginleştir stratejilerinden "yeniden düzenleme ve genişletmeyi" her ne kadar tutarlı ve uygun kullanıyor olsa da dikkat etmesi gereken bir husus olduğunu vurgulamıştır. Aslı ile "bebek yıkama rutininde öz bakım eylemleri ile ilgili nesneler" konulu dinleme oyununda özellikle Aslı'ya sunulan tekrarların, her ne kadar Aslı'nın kendi dili olsa da, amaç dışı kaldığı için zorladığı belirtilmiştir (9 No'lu Uygulama, 05.04.2023). Araştırma danışmanı "Üç sözcüklü tekrarları Aslı'nın dilinde daha yeni görmeye başladık. Bu nedenle, kendisi yaşantılarından örnek verse de, sunduğumuz tekrarlar da çocuğun ipucu alabileceği, bağlamla ilişkilendirebileceği tekrarlar sunmaya dikkat etmemiz gerekiyor" şeklinde görüş bildirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 13.04.2023). Danışman, araştırmacının özellikle dili zenginleştir stratejisinin kullanımında çocuk için "önemli" tekrarlara yönelmesi gerektiğini, böylece çocuğun amaçlanan sözcük ve nitelikte tekrarları gerçekleştirebileceğinin altını çizmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 13.04.2023).

İhtiyaç:

- Araştırmacının "Soru sor!" stratejisini uygun şekilde kullanması
- Dili zenginleştir stratejisini kullanırken çocuğun düzeyine uygun tekrarlar sunulması

Çözüm:

- Araştırmacının oturumlarda "Soru Sor!" stratejisini kullanırken soru çeşitlerine dikkat etmesi
- Dili zenginleştir stratejilerinden yeniden düzenleme ve genişletme stratejisi kullanılırken çocuğun ipucu alabileceği, bağlamla ilişkili tekrarların sunulması

3.2.2.6. İzleyen uygulamalardaki gelişmeler ve Kid-Ged'e yansımaları

İzleyen uygulamalar sürecinde araştırmacı, ilk uygulamalar sürecinde gerçekleştirdiği oturumlara dair değerlendirmeleri üzerinden her bir çocukla üçer uygulama ve ebeveynlerle birer ebeveyn katılım oturumu gerçekleştirmiştir. Uygulamalar Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulama Rehberi'ndeki akışa uygun gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamalardaki inandırıcılık komitesi kararı uyarınca araştırmacı strateji kullanımı ile ilgili araştırma danışmanından geri bildirim almıştır. Süreç boyunca değerlendirmelerini gerçekleştirerek uygulamaların planlamasına yansıtmış ve gerçekleştirdiği tüm planlama ve uygulamalar için inandırıcılık komitesinden geçerlik almıştır.

Gelişim:

- İlk uygulamalarda alınan karar doğrultusunda araştırmacı ebeveynlerin sürece katılımlarını artırmak ve çocuklarla ilgili yoğun ve güncel bilgi sahibi olmak adına geliştirilen "İletişim Defteri" materyaline geçerlik alınarak uygulamaya koyulması,
- Rutin uygulamaya dahil edilen İletişim Defteri'nin uygun kullanımına ilişkin Kid-Ged 3-6 Yaş Uygulamacı Öz Değerlendirme Formu üzerine "Aile ile İletişim" bölümü eklenmesi

Sorun:

- Ebeveynlerin iletişim defterine paylaşımlarının sınırlı olması,

Çözüm:

- Ebeveynlerin paylaşımlarını genişletmek adına iletişim defterine yazılı dönüt paylaşılmasına ve ebeveyn katkılarının desteklenmesine karar verilmesi,

Gelişim:

- Ebeveynlerin iletişim defteri aracılığıyla paylaştıkları yaşantı, bilgi gereksinimlerini hem ebeveyn katılım oturumlarına hem de söyleşi oturumlarına dahil edilmesi,

Sorun:

- Ebeveynlerin ilk ebeveyn katılım oturumları sonrasında iletişim defterleri aracılığıyla paylaşılan etkinlikler ve stratejilerin kullanımları ile ilgili uygulama örnekleri görmek istemeleri,

Çözüm:

- Takip eden ebeveyn katılım oturumlarında çocuğuyla birlikte katılabilecek ebeveynlere çocukla birlikte model olunarak; katılamayacak ebeveynlere ise uygulamalardan video örnekleri üzerinden anlatım yapılmasına karar verilmiştir.

İhtiyaç:

- Çocukların kendi yaşantılarını oturumlara yansıtabilmek adına materyale ihtiyaç duyulması,

Çözüm:

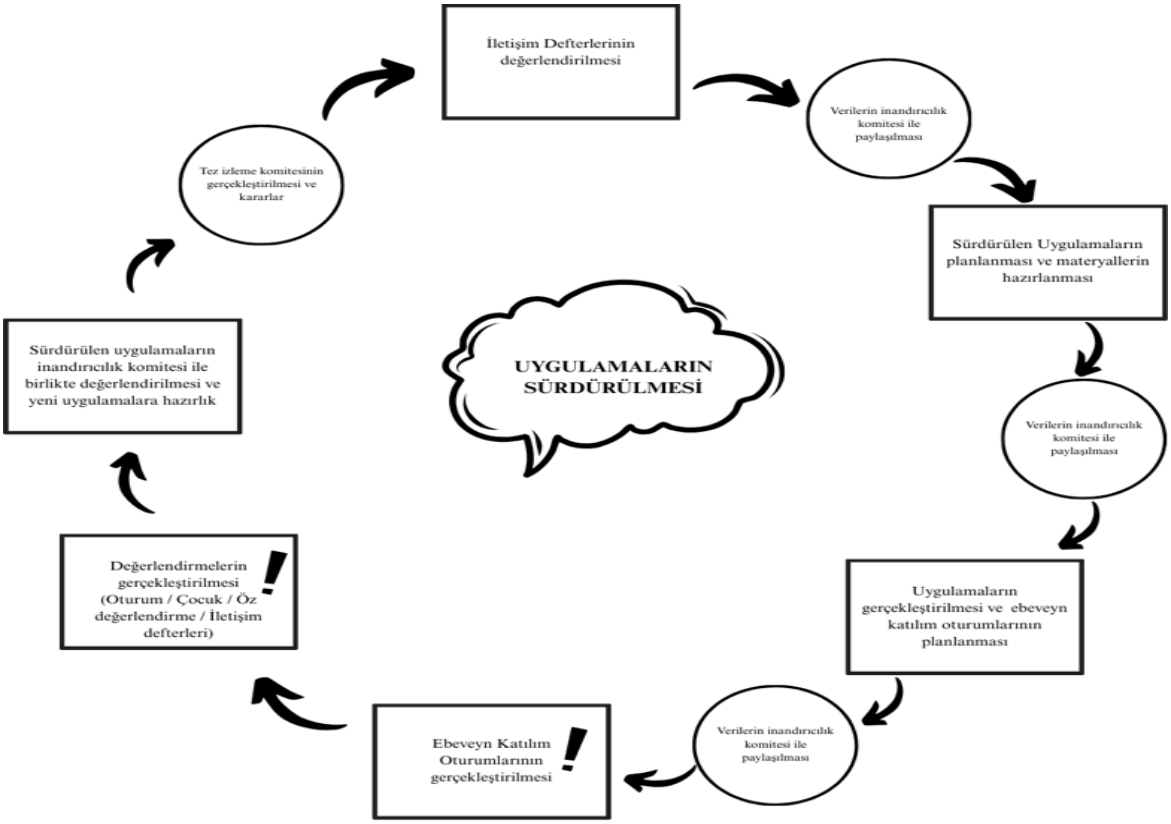
- İÇEM'de kullanılan "Günlük Defter" materyalinin uygulamaya eklenmesi kararlaştırılmıştır.

3.2.3. Uygulamaların Sürdürülmesi

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında; iletişim defterlerinin değerlendirilmesi, uygulamalarının planlanması ve materyallerinin hazırlanması, uygulamaların ve ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, araştırmacının öz değerlendirmeleri, araştırma danışmanından strateji kullanımına ilişkin aldığı bire bir değerlendirmeler, tez izleme komitesi değerlendirmeleri, süreç içinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri aktarılacaktır. Uygulamaların sürdürülmesi aşaması boyunca yaşanan sorunlar ve çözümleri ile Kid-Ged programına yansıyan geliştirmeler akış içinde sunulacaktır. Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, iletişim defterlerine ebeveyn katkılarının artırılmasına öncelik verildiği için anlatıma diğer döngülerden farklı olarak iletişim defterlerinin değerlendirilmesi başlanacaktır. Şekil 3.5 üzerinde uygulamaların sürdürülmesi aşamasına ilişkin döngü sunulmuştur.

Şekil 3.5

Uygulamaların Sürdürülmesine İlişkin Döngü



3.2.3.1. İletişim defterlerinin değerlendirilmesi

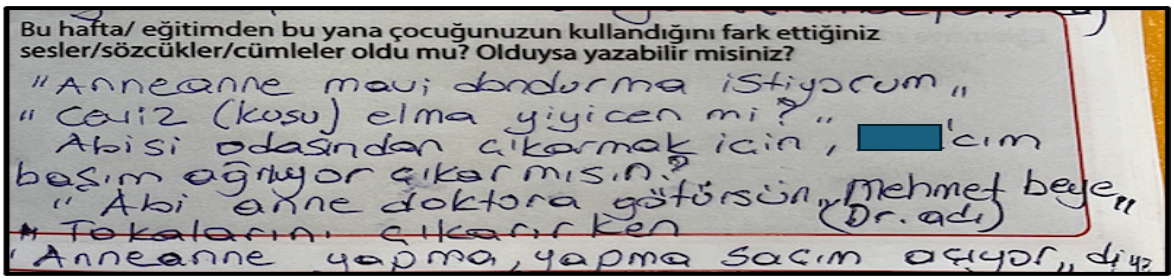
İzleyen uygulamalar aşamasında iletişim defterlerine ebeveynler tarafından ilk dönütlerin incelenmesi ardından ebeveynlerin defter içerisinde yer alan tüm bölümleri yanıtladıkları ve araştırmacıya uygulama ile ilgili talepleri ve bilgi gereksinimlerini ilettikleri görülmüştür (Ürün, 10.04.2023; Ürün, 11.04.2023; Ürün, 17.04.2023). Ne var ki yapılan incelemelerde ebeveynlerin, özellikle çocuklarla gerçekleştirdikleri etkinlikler ve çocukların dil örneklerini paylaşmada sınırlılık yaşandığı gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 17.04.2023). İnandırıcılık komitesi ile alınan karar uyarınca ebeveynlerin iletişim defterine verdikleri örneklerin zenginleşmesi için defter üzerinde araştırmacının olumlu yazılı geri bildirimler sağlanarak, ebeveynlerin yaşantılarını zenginleştirmesi için zaman tanınmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 17.03.2023).

Ebeveynlerin uygulamaların sürdürülmesi aşamasında iletişim defterlerine yaptıkları katkılar incelendiğinde; ebeveynlerin izleyen uygulamalardan farklı olarak iletişim defterine çocukların yaşantılarından dil örneklerini daha geniş biçimde paylaşmaya başladıkları görülmüştür. Örneğin, Tilbe Hanım Ali'nin abisi ile diyaloğunu şu ifadelerle betimlemiştir; […..] Abisi içecek almış. Ali'ye vermemiş. Akşam içecek aldığımızda bana şöyle dedi; […]'e verme çünkü bana o içecek vermedi. Bende böyle söylemesine şaşırdım (Ürün, 03.05.2023). Başka bir örnekte ise Kayra Hanım Aslı'nın abisi ile diyaloğunu şu şekilde paylaşmıştır; Aslı abisine sesleniyor odasından çıksın da oynayalım diye. Abisi odasından çıkmamak için; A: Aslı'cım başım ağrıyor. A: Anne, abi doktora götürsün (Ürün, 28.04.2023). Görsel 3.24 üzerinde uygulamaların sürdürülmesi aşamasında Kayra Hanım'ın paylaştığı bir diyalog yer almaktadır.

Uygulamaların sürdürülmesinde, ebeveynlere olumlu yazılı geri bildirimler sağlayarak zaman tanıma, iletişim defterlerinde paylaşılan diyalogları artırmış ve çeşitlendirmiştir. Ancak ebeveynlerin bireysel farklılıkları ölçüsünde katkı sağladıkları söylenebilir. Örneğin, Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım'ın paylaştığı diyalog örnekleri daha çeşitli ve Aslı'nın kullandığı dili daha zengin bir biçimde örneklerken Umay Hanım'ın paylaşımlarının daha sınırlı diyalog örnekleri barındırmakla birlikte Ceren'in dil kullanımlarını nispeten daha kısa bir biçimde örneklediği görülmektedir. Görsel 3.25 üzerinde Kayra ve Umay Hanım'ın iletişim defterine verdikleri yanıtlardan örnekler gösterilmiştir.

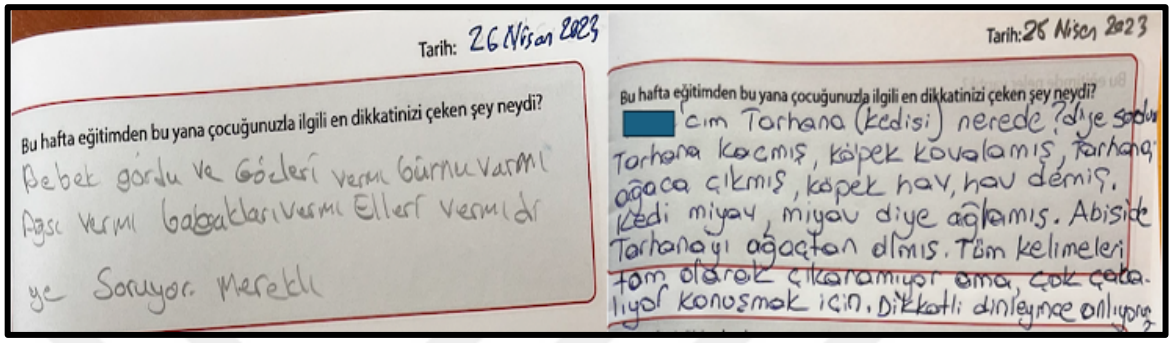
Görsel 3.24

Kayra Hanım'ın Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasındaki Bir Diyalog Paylaşımı



Görsel 3.25

Kayra ve Umay Hanım İletişim Defterine Verdikleri Örnekler



İnandırıcılık komitesi kararları uyarınca uygulanan olumlu geri bildirim verme ebeveynlerin iletişim defterlerine yaptıkları katkıları geliştirse de defter kullanımı ile ilgili geliştirilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Kid-Ged programı bağlamında kullanılan iletişim defteri basitçe ebeveynle uygulamalar hakkında iletişim kurma aracı değil aksine uygulamacının ebeveynle sürekli iletişimde kalarak uygulamaları daha nitelikli biçimde kurgulamasına yardımcı olacak bir araçtır. Bu nedenle ebeveynlerin çocukları hakkında yaşantı paylaşmaları, çocuklarının yapmaktan mutlu oldukları etkinliklerden söz etmeleri ve bununla ilgili dil örneklerini paylaşmaları önem taşımaktadır. Ebeveynlerin uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki iletişim defteri kullanımları incelendiğinde ise özellikle ebeveynlerin çocukları için önemli yaşantıları iletişim defterlerine sınırlı bir biçimde bahsettikleri görülmüştür. Örneğin; Tilbe Hanım Ali'nin halihazırdaki amaçlarıyla ilgili diyalog örneklerine yer vermiş (Ekmek nasıl yapılır diye sordum. Önce un alırız, su koyarız, sonra yoğururuz, sonra fırına götürürüz ve pişiririz diye cevap verdi!) fakat bunun kendi aralarında geçen bir konuşma mı yoksa gerçekleştirdikleri etkinlikte Ali'nin bir katkısı olup olmadığını bildirmemiştir (Ürün, 03.05.2023). Anca Tilbe Hanım'la iletişim defterine paylaştığı örneklerin olduğu hafta okul çıkışındaki karşılaşmada "Ali ile bahçede ekmek yaptıklarını, Ali'nin çok hoşuna gittiğini, oradaki konuşmasını deftere yazdığını" vurgulamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.05.2023). Buradan hareketle her ne kadar ebeveynlerin iletişim defterlerine paylaştığı etkileşim örnekleri çeşitli olsa da (diyaloglar, kullanımlar gibi) gelişmesi gerektiği görülmüştür.

Sorun:

- Ebeveynlerin iletişim defterine paylaştıkları örneklerin geliştirilmesi ihtiyacı,

Çözüm:

- Ev ortamındaki etkileşimlerin uygulamalara nasıl yansıdığının ve günlük yaşamla ilişkilendirildiğinde çocuğun katılımının nasıl gelişme gösterdiğinin ebeveyn katılım oturumlarında aktarılmasına karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 29.03.2023).

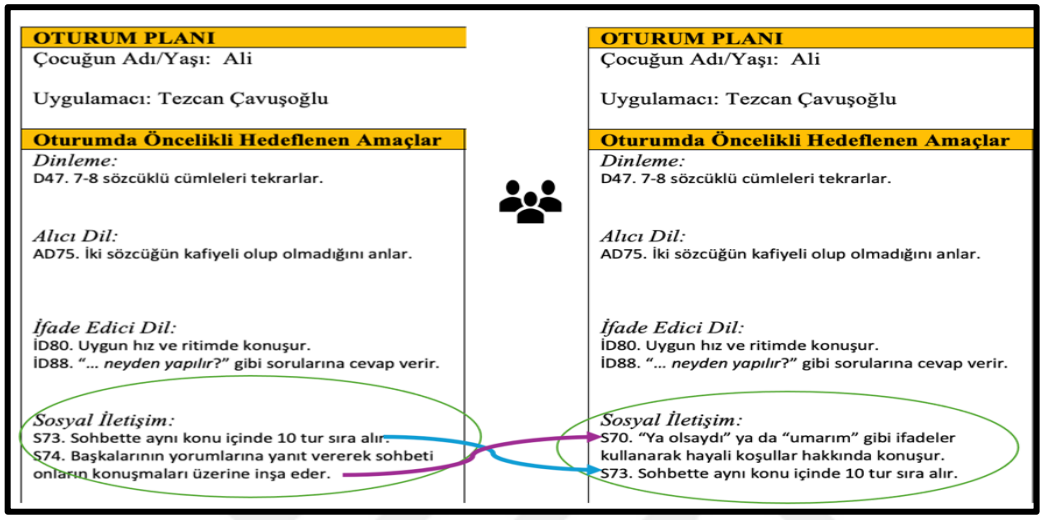
3.2.3.2 Uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, uygulamaların planlanması rutin olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı geçmiş uygulamalara ait uygulama planlarındaki "Oturum değerlendirme ve gelecek eğitim için planlamalar" bölümleri ve her bir çocuk için tuttuğu izleme çizelgelerini inceleyerek her bir çocuk için değiştirilmesi veya üzerinde çalışılmaya devam edilmesi gereken amaçları belirlemiştir. Örneğin, Aslı için izleyen uygulamalarda iletişim parametrelerinin dinleme alt alanı için alınan "Dinlediği cümlenin sonunu tamamlar" amacını yapılan incelemeler sonucunda Aslı'nın bağımsız olarak gerçekleştirebildiği görülmüştür (İzleme Formu, 11.04.2023). Dolayısıyla bu amaç uygulamaların sürdürülmesi aşamasında "Dinlediği şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar" amacı ile değiştirilmiştir (16 No'lu Oturum Planı, 28.04.2023). Öte yandan Ali'nin iletişim parametrelerinin iletişim/oyun alt alanı için "Sohbette aynı konu içinde 10 tur sıra alır" amacını bağımsız olarak gerçekleştiremediği, soru sor ve beklenti bakışı stratejilerinin kullanımı ile ilerleyen sohbete katılabildiği, halihazırda altı ile yedi tur sıra aldığı gözlemlenmiştir (İzleme Formu, 07.04.2023). Dolayısıyla uygulamaların sürdürülmesi aşamasında planlarda yer almaya devam etmiştir (18 No'lu Oturum Planı, 04.05.2023). Görsel 3.26'da uygulamaların sürdürülmesi aşamasında amaçların değişimi Ali'nin oturum planları ile örneklenmiştir.

Uygulamaların sürdürülmesinde, halihazırda devam eden amaçlar için odaklanılan stratejilerde değişimler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın akışı gereği, her bir çocuk kendisi için odaklanılan amaçta ilerledikçe, iletişimsel becerisini desteklemek adına kullanılan stratejilerde değişiklikler yapılmıştır. Etkinlikler ve amaçların ya da amaç düzeylerinin değişimi ile uygulamanın rutin bir gereği olarak stratejilerde değişimler gerçekleştirilmiştir.

Görsel 3.26

Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Oturum Planlarında Amaçların Değişmesi

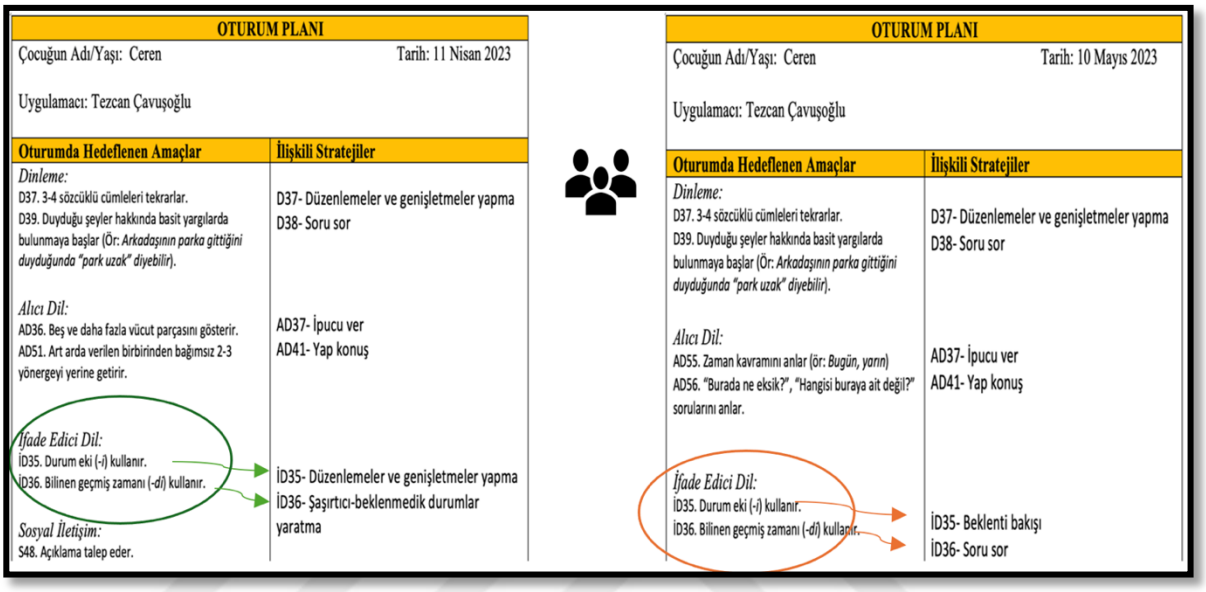


Örneğin, Ceren için iletişim parametrelerinin ifade edici dil alt alanı için alınan "durum eki (-i) kullanır" amacını bağımsız olarak kullandığı örnekler gözlense de etkileşim esnasında tutarlı olarak kullanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla Ceren'in bu amaç için model olmaya dayalı stratejilerin aksine dikkatini toplayarak dilini kendi başına düzenlemeye yardımcı olacak stratejilere gereksinim duyduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla Ceren için alınan bu amacın "beklenti bakışı" stratejisi ile çalışılmasına karar verilmiştir. Ceren için benzer bir değişim yine ifade edici dil alt alanında "bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amacı için meydana gelmiştir. Ceren'in başlangıçta ipucu ile gerçekleştirdiği bu amacı, uygulamalar devam ettikçe öğrendiği ama tutarlı olarak kullanmadığı fark edilmiştir. Dolayısıyla bu amaç için "soru sor" stratejisi yerine "şaşırt-dikkati canlı tut" stratejisi kullanılarak Ceren'in var olan dilini uygun bağlamda kullanması amaçlanmıştır (19 No'lu Oturum Planı, 10.05.2023). Görsel 3.27 üzerinde uygulamaların sürdürülmesi aşamasında Ceren'in oturum planları üzerinde stratejilerin değişimi örneklenmiştir.

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında inandırıcılık komitesi kararları uyarınca iletişim defterlerinde ebeveynlerin paylaştığı yaşantıların planlara yansıtılmasına karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 29.03.2023). Bu nedenle hem Kid-Ged uygulamasına dahil edilen iletişim defterlerinin amacına uygun kullanımı hem de çocukların bildikleri yaşantıların

Görsel 3.27

Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Stratejilerin Değişimi



OTURUM PLANI

Çocuğun Adı/Yaşı: Ceren — Tarih: 11 Nisan 2023

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

Oturumda Hedeflenen Amaçlar	İlişkili Stratejiler
Dinleme: D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar. D39. Duyduğu şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar (Ör: *Arkadaşının parka gittiğini duyduğunda "park uzak" diyebilir*).	D37- Düzenlemeler ve genişletmeler yapma D38- Soru sor
Alıcı Dil: AD36. Beş ve daha fazla vücut parçasını gösterir. AD51. Art arda verilen birbirinden bağımsız 2-3 yönergeyi yerine getirir.	AD37- İpucu ver AD41- Yap konuş
İfade Edici Dil: İD35. Durum eki (-*i*) kullanır. İD36. Bilinen geçmiş zamanı (-*di*) kullanır.	İD35- Düzenlemeler ve genişletmeler yapma İD36- Şaşırtıcı-beklenmedik durumlar yaratma
Sosyal İletişim: S48. Açıklama talep eder.	

OTURUM PLANI

Çocuğun Adı/Yaşı: Ceren — Tarih: 10 Mayıs 2023

Uygulamacı: Tezcan Çavuşoğlu

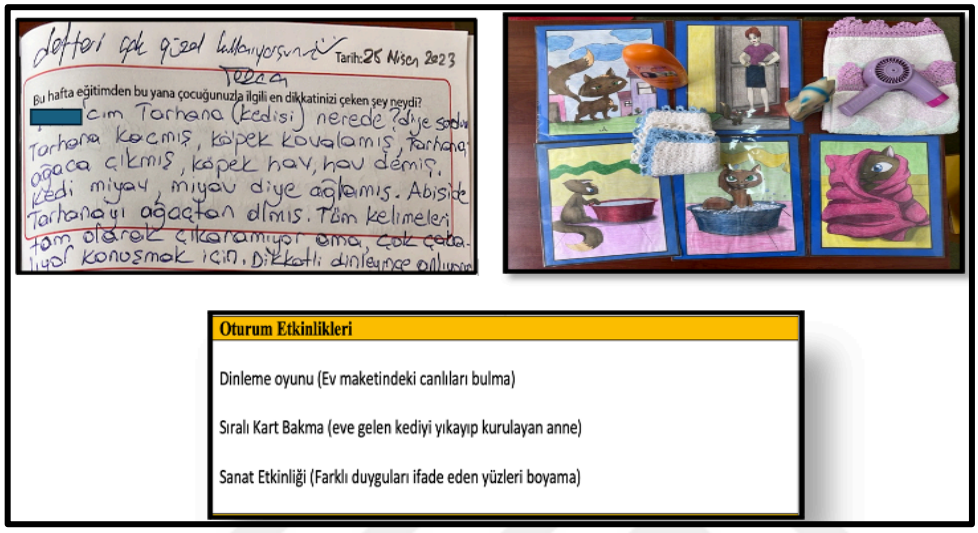
Oturumda Hedeflenen Amaçlar	İlişkili Stratejiler
Dinleme: D37. 3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar. D39. Duyduğu şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar (Ör: *Arkadaşının parka gittiğini duyduğunda "park uzak" diyebilir*).	D37- Düzenlemeler ve genişletmeler yapma D38- Soru sor
Alıcı Dil: AD55. Zaman kavramını anlar (ör: *Bugün, yarın*) AD56. "Burada ne eksik?", "Hangisi buraya ait değil?" sorularını anlar.	AD37- İpucu ver AD41- Yap konuş
İfade Edici Dil: İD35. Durum eki (-*i*) kullanır. İD36. Bilinen geçmiş zamanı (-*di*) kullanır.	İD35- Beklenti bakışı İD36- Soru sor

planlamaya yansıtılarak oturumlara daha aktif katılımlarının sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı izleyen uygulamalar aşamasında ebeveynlerin iletişim defterlerinde paylaştıkları yaşantıları inceleyerek planlama sürecinde ilişkili etkinlikler oluşturmuştur. Örneğin, Kayra Hanım izleyen uygulamalarda iletişim defterine Aslı'nın kedisi ile iletişiminden örnekler paylaşmıştır (Ürün, 28.03.2023). Araştırmacı, Aslı'nın kediyle paylaşımı üzerinden bir söyleşi etkinliği planlamıştır. Söyleşi etkinliğinde iletişim defterine yazılan yaşantıdan ögeler barındıran (anne, kedi gibi) sıralı kart ve destekleyici materyaller hazırlanmıştır. Bu bağlamda "eve gelen kediyi yıkayıp kurulayan anne" konulu beş karttan oluşan sıralama ve saç kurutma makinası, lif, şampuan ve havludan oluşan destekleyici materyaller hazırlanmıştır (20 No'lu Oturum Planı, 11.05.2023; Ürün, 11.05.2023). Görsel 3.28 üzerinde iletişim defterine yapılan paylaşımların Aslı'nın oturum planlamasına etkisi görülmektedir.

Uygulamaların planlanmasında gerçekleştirilen bir diğer adım ise çocuklar için belirlenen amaçlar, hazırlanan etkinlikler ve ilişkilendirilen stratejilere uygun materyallerin hazırlanmasıdır. İlk ve izleyen uygulamalar aşamasında gerçekleştirildiği üzere, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında da sıralı kart, tek kart, hikâye kitabı, dinleme

Görsel 3.28

İletişim Defterindeki Yaşantıların Aslı'nın Oturum Planına Yansıması

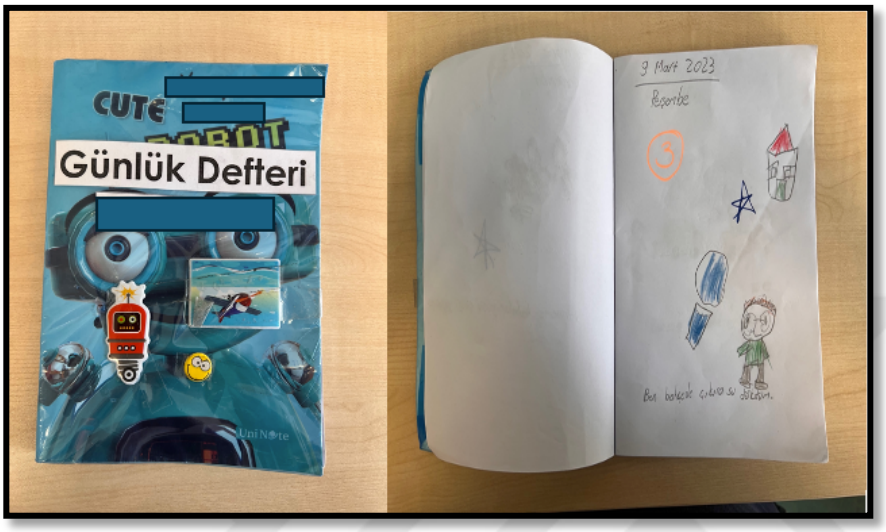


oyunları, drama oyunları hazırlanmıştır. Örneğin, Ceren'le gerçekleştirilecek söyleşi etkinliği için "bir kız çocuğunun okul sabahı rutinleri konulu" dört kartlık bir sırlama ve okul çantası, kahvaltılık, havlu destekleyici materyallerini hazırlamıştır (Ürün, 10.05.2023). Bir diğer örnekte ise Aslı için sanat etkinliğinde "farklı duyguları ifade eden yüzlerin yer aldığı çalışma kâğıdı" hazırlamıştır (Ürün, 11.05.2023). Rutin olarak kullanılan materyallerin yanı sıra, izleyen uygulamalarda alınan inandırıcılık komitesi kararı uyarınca, çocukların günlük yaşantılarını oturumlara yansıtmak, ilgilerini kullanarak oturumlara katılımlarını desteklemek amacıyla uygulama ortamı olan İÇEM'de halihazırda kullanılan "Günlük defter" materyalini eklenmiştir. Günlük defter, her bir çocuk için özel olarak hazırlanan üzerinde isminin yer aldığı, çizgisiz yapraklı bloknot formunda bir defterdir. Günlük defter, çocuğun ebeveyni ile, günlük yaşamında ilgisini çeken yaşantıların resmini yaptığı ve ebeveyni ile resmi konuşarak resmin altına resimdeki yaşantıyı betimleyen bir cümle yazdığı bir materyaldir. Görsel 3.29 üzerinde Ali'ye ait bir günlük defter örneği yer almaktadır.

Araştırmacı, her bir çocuğa ait günlük defterleri incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda oturumlarda konuşacağı yaşantı ya da yaşantıları belirlemiştir. Bu yaşantıları belirlerken halihazırda çalıştığı amaçlarla uyumlu ve odaklandığı stratejileri uygun şekilde kullanabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, her bir çocuk için en az birer yaşantı belirlemiştir.

Görsel 3.29

Ali'ye Ait Bir Günlük Defter Örneği



Örneğin; Ali ile gerçekleştirilen oturumda "anne ile beraber köfte-patates pişirme" yaşantısı dinle işareti stratejisi ve iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar amacı ile ilişkili olduğu için tercih edilmiştir (17 No'lu Oturum Planı, 03.05.2023). Ceren'le gerçekleştirilen oturumda ise düzenleme ve genişletmeler yapma stratejisini tekrarlı sayıda çalışmaya imkân tanıyacağı ve "3-4 sözcüklü cümleleri tekrar eder" ile "bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır" amaçları ile tutarlı olduğu için "anneyle birlikte resim yapma" yaşantısı tercih edilmiştir (19 No'lu Oturum Planı, 10.05.2023). Araştırmacı her bir oturumda seçtiği yaşantıları konuştuktan sonra, uygulama ilkeleriyle tutarlı olarak her bir çocuğa konuşmak istediği yaşantı olup olmadığını sormuştur. Dolayısıyla oturumda çocuğun ilgisine ve yaşantının derinliğine göre günlük defterde yer alan en az iki yaşantı konuşulmuştur. Görsel 3.30 üzerinde gerçekleştirilen oturumda Ceren'in günlük defterdeki yaşantısını anlatışına ilişkin bir sahne yer almaktadır.

Uygulamaların planlanmasında araştırmacı rutin olarak her bir çocuk için hedeflediği amaçlar ve odaklandığı stratejilerle uyumlu materyaller hazırlamıştır. Örneğin, Aslı ile gerçekleştirilen oturumda "yer yön bildiren sözcükleri anlar" amacı "ipucu ver" stratejisi kullanılarak "kardeş köpeklerin yerini bulma" isimli dinleme oyunu içinde çalışılmıştır. Bu oyun için eş iki oyuncak köpek ve çatısı ve kapıları açılabilen iki eş oyuncak ev hazırlanmıştır

Görsel 3.30

Ceren'in Günlük Defterdeki Yaşantısını Anlatışına İlişkin Sahne

(Ürün, 28.03.2023). Ceren ile gerçekleştirilen oturumda "beş ya da daha fazla vücut parçasını gösterir" amacı "ipucu ver" ve "yap konuş" stratejisi ile "salıncaktan düşüp yaralanan bir çocuk ile ilgili sıralama kartı" kullanarak söyleşi etkinliği içinde çalışılmıştır. Bunun için salıncaktan sallanırken ağaçtan düşen ve hastanede her yeri sargı içinde uyanan bir kız çocuğunun yer aldığı dört sıralama kartı ve destekleyici materyal olarak sargı bezi, ağaç ve salıncak oyuncakları hazırlanmıştır (Ürün, 26.03.2023). Görsel 3.31 üzerinde Ceren ile gerçekleştirilen söyleşi etkinliğinde kullanılan materyaller yer almaktadır.

3.2.3.3. Uygulamaların gerçekleştirilmesi

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki oturumların planlanmasının ardından oturumlar gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 28.04.2023 ile 11.05.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar geçmiş döngülerle benzer biçimde 31 dakika ile 49 dakika arasında sürmüştür (Araştırmacı Günlüğü, 28.04.2023; Araştırmacı Günlüğü, 11.05.2023). Geçmiş oturumlarla tutarlı biçimde uygulamaların sürdürülmesi aşamasında oturum sürelerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Önceki oturumlarda çocukların oturumlara katılım motivasyonlarının düşük olmasının önüne geçmek adına öğretmen ve/veya ebeveynden bilgi alınarak oturum tarihinin bir sonraki güne ya da ileri bir tarihe kaydırılması kararı uyarınca uygulamalar gerçekleştirilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 07.04.2023). Örneğin Ali'nin 02.05.2023 tarihinde yapılması planlanan oturumu öncesi

Görsel 3.31

Ceren ile Gerçekleştirilen Söyleşi Etkinliğinde Kullanılan Materyaller

öğretmeni "Ali'nin arkadaşlarıyla kavga ettiği için açılış etkinliğinde mola aldığı ve bu yüzden isteksiz olabileceği" durumunu paylaşmıştır. Bu sebeple Ali'nin oturumu ertesi gün gerçekleştirilmiştir. Ali'nin bu oturumunun 44 dakika sürdüğü ve etkinliklere katılımının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir (17 No'lu Oturum Planı, 03.05.2023; 17 No'lu Oturum, 03.05.2023). Benzer biçimde Aslı ile gerçekleştirilmesi planlanan 26.04.2023 tarihli oturum Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım iletişim defterine "Aslı'nın hafta sonu acilde geçirdiği. Ancak kendine geldiği, bu yüzden keyifsiz olduğunu" paylaşmıştır. Bunun üzerine araştırmacı, Aslı'yı sabah açılış etkinliğinde gözlemleyip motivasyonunun düşük olduğunu görmüş ve uygulamayı bir ertesi güne ertelemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.04.2023; 15 No'lu Oturum Planı, 27.04.2023). Her iki oturuma ait değerlendirmeler incelendiğinde çocukların katılımlarının geçmiş döngülerde motivasyonlarının düşük olduğu günlere göre daha iyi olduğu, derse daha istekli katılarak daha canlı etkileşimler kurdukları gözlenmiştir (17 No'lu Oturum Planı, 03.05.2023; 15 No'lu Oturum Planı, 27.04.2023).

Uygulamaların sürdürülmesi aşaması kapsamında planlanan tüm amaçlar çalışılmış ve bu amaçlar için tasarlanan etkinliklerin tümü gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında stratejilerin kullanımı için tekrarlı fırsatlar yakalanarak bu fırsatlar çocukların amaçları gerçekleştirebilmesi adına kullanılmıştır (16 No'lu Oturum, 28.04.2023; 17 No'lu Oturum, 03.05.2023; 18 No'lu Oturum, 04.05.2023; 19 No'lu Oturum, 10.05.2023; 20 No'lu Oturum, 11.05.2023). Örneğin, Ceren için ifade edici dil alt alanında "Durum eki (-i) kullanır" amacı "Uyanıp kahvaltı ettikten sonra okula giden kız konulu sıralı kart bakma" söyleşi etkinliğinde "düzenlemeler ve genişletmeler yapma" stratejisiyle çalışılmıştır. Ceren'in birlikte konuşulan sıralama kartında durumları anlatırken düzenleme ve genişletmeler yapma strateji kullanımı beraberinde "dinle işareti" ve "beklenti bakışı" stratejilerinin kullanımına fırsat oluşturmuştur. Araştırmacı böylece, Ceren'in halihazırda kullanmaya başladığı durum ekini, Ceren'in kendi cümlelerinde düzeltme ve Ceren'in kendini düzeltmesi için fırsat oluşturma şansı yakalamıştır (19 No'lu Uygulama, 10.05.2023).

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında gerçekleştirilen uygulamalarda etkinliklerin gerektirdiği destekleyici materyaller kullanılarak çocukların dil-bağlam-yaşantı eşleştirmeleri yapmaları sağlanmıştır. Örneğin, Aslı ile gerçekleştirilen "Kuşu kafesten kaçan kız konulu sıralı kart bakma" söyleşi etkinliğinde "yer yön bildiren ifadeleri anlar" ve "sıklıkla iki sözcüklü cümleler kullanarak yardım ister" amaçları "ipucu ver" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejileri ile çalışılmıştır. Aslı'nın kendiliğinden kullandığı iki sözcüklü ifadelerinin sayısını artırarak tekrarlarındaki sözcük sayısını çoğaltmak ve sıralama kartındaki olayın doğal akışındaki yer yön bildiren ifadeleri (içinde, dışında, aşağıda, yukarıda gibi) bağlamında dramatize edebilmek adına "oyuncak kafes, kuş, kuş yemi, ağaç, oyuncak çocuk, örtü" destekleyici materyalleri kullanılmıştır (16 No'lu Uygulama Oturumu, 28.04.2023; Ürün, 28.04.2023). Adı geçen destekleyici materyallerin kullanımı etkinlik esnasında "şaşırt-dikkati canlı tut" ve "işitsel tamamlama" stratejilerinin tekrarlı kullanımına fırsat tanımıştır. Kafesin örtü ile kapatılarak kuşun kaybedilmesi sonucunda yer yön bildiren ifadeleri içeren üç kelimeli tekrarlar çeşitlendirilmiştir (Ör, Kuş nerede olabilir? Aşağıda yok yoksa ….. (işitsel tamamlama ile aşağıda mı?). Bunun yanı sıra kuşun yem yeme yaşantısı dramatize edilirken yer yön bildiren kavramları çalışma fırsatı tekrarlı biçimde ortaya çıkmıştır. Araştırmacı soru sor stratejisini kullanarak dramatize edilen olayın her anında yer

yön bildiren kavramları tekrar ettirmiştir (Örneğin, Yemi nereye koyalım? / Kuş nereden yem yiyor? / ….. (yem dökülür) Hadi toplayalım! Peki, Nereye koyacağız?"). Görsel 3.32 üzerinde Aslı ile gerçekleştirilen uygulamada destekleyici materyal kullanımı örneklenmiştir.

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, hastalık, ailevi sebeplerle uygulamaya katılamayan çocuklar için, uygulamaların rutini olarak telafi oturumları gerçekleştirilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 17.03.2023). Buna göre uygulamaların sürdürülmesi aşamasında hastalık sebebiyle katılamayan Aslı ve Ali'nin oturumları takip eden gün ve haftalarda gerçekleştirilmiştir. Aslı ve Ali için planlanan tüm etkinlikler gerçekleştirilerek, alınan amaçların tümü için uygulama fırsatı yakalanmıştır (16 No'lu Uygulama, 28.04.2023; 18 No'lu Uygulama, 04.05.2023).

3.2.3.3.1. Ebeveyn katılım toplantı oturumlarının gerçekleştirilmesi

İzleyen uygulamalar aşamasında gerçekleştirilen birinci ebeveyn katılım oturumlarının ardından uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, 12.04.2023 ile 11.05.2023 tarihleri arasında ikinci ve üçüncü ebeveyn katılım oturumları gerçekleştirilmiştir.

Görsel 3.32

Aslı ile Gerçekleştirilen Uygulamada Destekleyici Materyal Kullanımı

İkinci ebeveyn katılım toplantı oturumları, 17-18.04.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılım toplantıları 45 dakika ile 1 saat arasında sürmüştür (4 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 17.04.2023; 5 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 17.03.2023; 6 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 18.04.2023). Araştırmacı öncelikle ebeveyn katılım toplantı oturumları için her bir çocuk-ebeveyni dikkate alarak toplantı sürecini planlamayla başlamıştır. Araştırmacı her bir çocuğun güncel söyleşi oturum planlarını, iletişim defterlerini ve çocuk izleme çizelgesini incelemiştir. Çocukların amaçlardaki güncel durumunu, son oturumlarda yapılan etkinlikleri, ebeveynlerin iletişim defteri aracılığıyla bildirdikleri sorunlar, bilgi gereksinimleri ve birinci ebeveyn katılım oturumu sonunda plan formu üzerine paylaşılan gelecek oturum için planlamalar bölümü incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda araştırmacı plan formunda yer alan her bir bölüm için ebeveynle çalışacağı bileşenleri belirlemiştir.

İkinci oturumların akışı, Kid-Ged Oturum Rehberine uygun olarak, benzer akışta planlanmıştır. Buna göre ikinci oturum boyunca takip edilen akış şu şekildedir; a) gündem paylaşımı, b) çocuğun güncel değerlendirmesi hakkında ebeveyne bilgi sunulması, c) ebeveynin çocuğun halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji paylaşımının yapılması, d) ebeveyn katkılarının alınarak cevaplanması ve e) gelecek eğitimin planlanması. Araştırmacı her bir oturum için bu akışta ebeveyn katılım plan formu oluşturup uygulama öncesinde inandırıcılık komitesinden geçerlik almıştır (İnandırıcılık Komitesi, 16.04.2023).

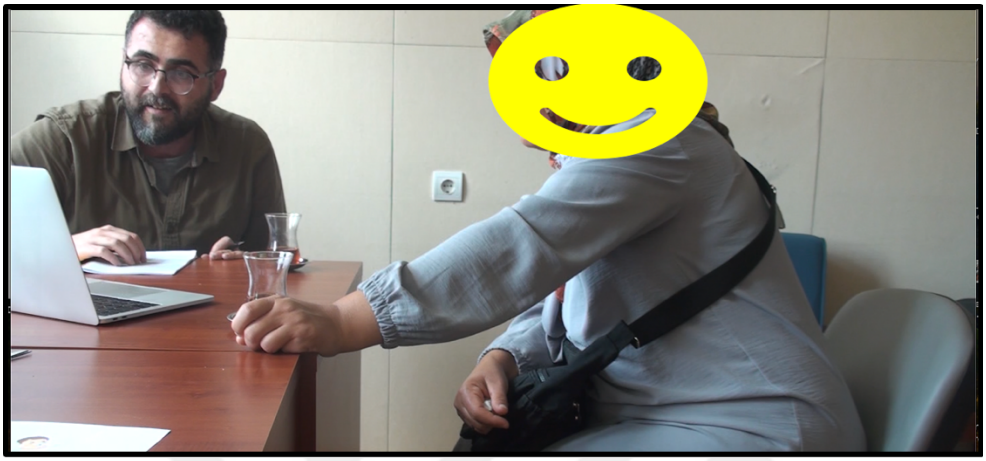
Araştırmacı oturumlarda öncelikle ebeveyni karşılayıp gündem paylaşmanın ardından çocuğun güncel değerlendirmesi hakkında ebeveynleri bilgilendirmiştir. Örneğin, Tilbe Hanım'a Ali'nin dinleme alt alanı için "7-8 sözcüklü cümleleri tekrarlar", alıcı dil alt alanı için "iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar, ifade edici dil alt alanı için "uygun hız ve ritimde konuşur", ve iletişim/oyun alt alanı için "ya olsaydı ya da umarım gibi ifadeler kullanarak hayali koşullar hakkında konuşur" amaçları paylaşılarak güncel hedefin Ali'nin bu amaçları bağımsız olarak yapması olduğu konuşulmuştur. Ayrıca Ali'nin iletişim parametreleri açısından güncel performansının takvim yaşına oldukça yakın olduğu paylaşılmıştır (6 No'lu Ebeveyn Katılım Oturum Planı, 18.04.2023).

Ebeveyn katılım oturumun bir diğer aşamasında ise ebeveynlere çocuğun halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında nasıl destekleyecekleri hakkında etkinlik ve strateji paylaşımı gerçekleştirilmiştir. İzleyen uygulamalar sürecinde alınan karar uyarınca ebeveynlerin video örnekler üzerinden anlatımlarla veya çocuğuyla katılabilen ebeveynlerle ise çocukla birlikte model olunarak etkinliklerin tanıtılması ve strateji paylaşımının yapılması kararlaştırılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 17.04.2023). Alınan karar uyarınca ikinci ebeveyn katılım oturumlarda etkinlik ve strateji paylaşımı Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım'la yüz yüze ve Aslı'nın katıldığı bir etkinlikle gerçekleştirilirken Umay ve Tilbe Hanım'la Ceren ve Ali'nin güncel uygulamalara ait video klipler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çocukların gereksinimleri uyarınca etkinlik ve strateji paylaşımları farklılaşmıştır. Örneğin, Kayra Hanım ile Aslı'nın da dahil olduğu yüz yüze oturumda *"Bardakların içine, altına ve arkasına kuş saklama"* isimli dinleme oyunu ile *"parka gezmeye gelen, balon alan ve top oynayan bir aile ilgili tek kart konulu"* söyleşi etkinlikleri paylaşılmıştır (Ürün, 17.04.2023). Bu etkinliklere Kayra Hanım'da dahil edilerek "yeniden düzenleme ve genişletme", "yap konuş", "şaşırt-dikkati canlı tut" stratejileri paylaşılmıştır. Etkinliklerin hangi amaçlar için gerçekleştirildiği, stratejilerin nasıl anlatıldığı açıklanarak model olunmuş, tekrarları Kayra Hanım'ın yapması istenmiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği her iki etkinlikte de stratejinin özünü anlatıp model olarak Kayra Hanım'ın bağımsız olarak etkinliği tamamlamasını sağlamıştır (4 No'lu Uygulama Oturumu, 17.04.2023). Ali'nin ebeveyni Tilbe Hanım'la gerçekleştirilen etkinlik paylaşımında ise Ali'nin güncel oturumundan "kafiyeli sözcükleri dinleyip işaretleme" isimli dinleme etkinliği ve "parmak kuklası ile hayal kurma" isimli drama oyunu paylaşılmıştır (Ürün, 18.04.2023). Tilbe Hanıma bu etkinliklerin gerçekleştirildiği Ali'nin son oturumundan video klipler hazırlanarak "anlat-açıkla", "dili zenginleştir", "nesnenin ve yetişkinin model olması" ve "beklenti bakışı" stratejilerinin kullanımı örneklenmiştir. Görsel 3.33 üzerinde Ali'nin ebeveyni Tilbe Hanımla gerçekleştirilen ikinci ebeveyn katılım oturumundan bir sahne yer almaktadır.

İkinci katılım oturumlarında, her bir ebeveynin paylaştığı farklı gereksinimleri cevaplanmıştır. Ebeveynlerin tümü iletişim defteri aracılığıyla oturum öncesinde farklı gereksinimleri olduğunu bildirmiştir. Örneğin; ilk oturum sonrasında ebeveynlerin iletişim defteri aracılığıyla farklı bilgi talepleri olduğu görülmüştür. Buna göre Aslı'nın ebeveyni

Görsel 3.33

Tilbe Hanımla Gerçekleştirilen İkinci Ebeveyn Katılım Toplantısından Bir Kesit



Kayra Hanım, Aslı'nın işitme kaybının edinilmiş olduğunu vurgulayarak dil gelişiminin nasıl etkilendiği hakkında bilgi talep etmiştir (İletişim Defteri, 14.04.2023). Ceren'in ebeveyni Umay Hanım ise, Ceren'in pandemi döneminde evde sağır olan anneannesi ve dedesi ile çok zaman geçirdiğini bu durumun konuşmasını etkileyip etkilemeyeceğini sormuştur (İletişim Defteri, 13.04.2023). Son olarak Ali'nin annesi Tilbe Hanım ise, Ali'nin çok fazla hayal anlattığını ve düşüncelerini yaşanmış gibi söylediğini vurgulayarak buna nasıl tepki vereceğini bilmediğini söylemiştir (İletişim Defteri, 14.04.2023). Araştırmacı oturum öncesinde ebeveynlerin bildirdiği bilgi ve strateji kullanımına ilişkin gereksinimleri oturum içerisinde cevaplamıştır. Örneğin, Tilbe Hanım ile gerçekleştirilen oturumda, Ali'nin düşüncelerini yaşadığı olaylar gibi anlatması ile ilgili sorununun Ali'nin uygun dil yapılarını kullanmayı bilmemesinden kaynaklandığı, güncel amaçlardan "ya olsa veya diyelim ki gibi ifadeleri kullanır" bu durumla ilgili olduğu paylaşılmıştır. Bu durumlarda ise "anlat-açıkla" ve "yeniden düzenleme-genişletme" stratejilerini kullanarak Ali'ye uygun dil modeli sağlanmasıyla ilgili örnekler paylaşılmıştır. Araştırmacı bu noktada "parmak kuklası kullanarak hayal kurma" drama etkinliği ve oturum sırasında Ali'yle birlikte gördüğü rüyayı anlattıkları yaşantıya ilişkin video klipleri Tilbe Hanım'la paylaşmıştır (6 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 18.04.2023).

İkinci ebeveyn katılım oturumlarının son aşamasında ise gelecek oturumlar planlanmıştır. Araştırmacı ebeveynlerle gerçekleştirdiği birebir görüşmelerde oturumda yaptıklarını

özetleyerek bir sonraki oturuma kadar çocukların güncel amaçlarıyla ilgili gözlemlemelerini istediği amaçları, ev ortamında gerçekleştirebilecekleri etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullanabilecekleri stratejileri özetlemiştir. Ayrıca araştırmacı ikinci ebeveyn katılım oturumlarında ebeveynlerle birlikte alınan kararları iletişim defterine not ettirmiştir (İletişim Defteri, 17.04.2023; 18.04.2023).

İzleyen uygulamalarda gerçekleştirilen ebeveyn katılım oturumlarından sonra inandırıcılık komitesi ile araştırmacının ebeveyn katılım oturumlarında kendini değerlendireceği bir forma ihtiyaç olduğuna kararlaştırılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 29.03.2023). Araştırmacı "Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formu" oluşturup inandırıcılık komitesinden geçerlik almıştır. Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formu, ebeveyn katılım oturumu akışında yer alan 6 aşamayı yansıtan araştırmacının "evet, hayır ve kısmen" olarak değerlendireceği 25 madde ve araştırmacının oturum sonrasında kendi performansına ilişkin genel değerlendirmesini yazabileceği açık uçlu bölümden oluşmaktadır. Araştırmacı her bir ikinci ebeveyn katılım oturumunun sonrasında, "Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formunu" kullanarak gerçekleştirdiği uygulamayı değerlendirmiştir.

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında gerçekleştirilen üçüncü ebeveyn katılım toplantıları ise benzer biçimde ebeveynlerin bireysel gereksinimleri ve çocukların var olan performansları dikkate alınarak planlanmıştır. 8 ve 9 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen oturumlar, daha önceki oturumlarla benzer bir şekilde 45 dakika ile 1 saat arasında sürmüştür (7 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 08.05.2023; 8 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023; 9 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023).

Üçüncü ebeveyn katılım oturumlarının akışı, geçmiş oturumlarla benzer biçimde planlanmıştır. Buna göre üçüncü oturumlarda takip edilen akış şu şekildedir; a) gündem paylaşımı, b) çocuğun güncel değerlendirmesi hakkında ebeveyne bilgi sunulması, c) ebeveynin çocuğun halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji paylaşımının yapılması, d) ebeveyn katkılarının alınarak cevaplanması ve e) gelecek eğitimin planlanması.

Araştırmacı, ebeveynlerle oturum gündemini paylaşmanın ardından çocukların güncel değerlendirme sonuçlarına ilişkin bilgi paylaşmıştır. Örneğin, Ceren'in ebeveyni Umay Hanım'la, Ceren'in dinleme alt alanı için "duyduğu şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar", alıcı dil alt alanı için "art arda verilen birbirinden bağımsız 2-3 yönergeyi yerine getirir", ifade edici dil alt alanı için "bilinen geçmiş (-di) zamanı kullanır" ve iletişim/oyun alt alanı için "açıklama talep eder" amaçları paylaşılarak güncel hedefin Ceren'in kısmen gerçekleştirdiği bu amaçları bağımsız olarak gerçekleştirmesi olduğu paylaşılmıştır. Ayrıca Umay Hanım'a Ceren'in son oturumlarda katılımının oldukça iyi olduğu, etkinliklere oldukça istekli bir biçimde katıldığı etkinliklerden örnekler sunularak paylaşılmıştır (8 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023).

Ebeveyn katılım oturumunun bir diğer aşamasında ise ebeveynlere çocukların halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında nasıl destekleyecekleri hakkında etkinlik ve strateji paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ebeveyn katılım oturumlarında, Kayra Hanım'la Aslı'nın katıldığı oturumda etkinlik paylaşımı gerçekleştirilirken Umay ve Tilbe Hanım'a talepleri doğrultusunda çocukların son etkinliklerinde ilgili etkinlik ve strateji kullanımını örnekleyen video klipler üzerinden anlatım gerçekleştirilmiştir (8 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023; 9 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023). Örneğin, Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım'la gerçekleştirilen etkinlik paylaşımında ise Aslı'nın son oturumlarından "zar atıp gelen duyguları eşleme" etkinliği paylaşılmıştır (Ürün, 08.05.2023). Etkinlik gerçekleştirilirken Kayra Hanım'a model olunmuş ve etkinlik içerisinde "ipucu ver!", "işitsel tamamlama" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejileri paylaşılmıştır. Etkinliklerin hangi amaçlar için gerçekleştirildiği, stratejilerin nasıl anlatıldığı açıklanarak model olunmuş, tekrarları Kayra Hanım'ın yapması istenmiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği her iki etkinlikte de stratejinin özünü anlatıp model olarak Kayra Hanım'ın bağımsız olarak etkinliği tamamlamasını sağlamıştır (7 No'lu Uygulama Oturumu, 08.05.2023). Üçüncü ebeveyn katılım oturumlarında araştırmacı, ikinci katılım oturumlarından sonra ebeveynlerin iletişim defteri aracılığıyla paylaştığı sorun ve gereksinimlerini inceleyerek oturum sırasında cevaplamıştır. Her üç ebeveynin de iletişim defterini doğru ve yeterli bir biçimde doldurmakla ilgili kaygıları olduğu görülmüştür (İletişim Defteri, 26.04.2023; 27.04.2023; 01.05.2023).

Gereksinim:

- Ebeveynlerini iletişim defterine paylaştıkları yaşantıların uygulamaya katkı sağlayıp sağlamadığını merak etmeleri,

Çözüm:

- İletişim defterine ve günlük deftere paylaşılan yaşantıların uygulamaya nasıl yansıdığının ebeveyn katılım oturumlarında ebeveynlere gösterilmesi,
- İletişim defterine araştırmacı tarafından daha uzun ve açıklayıcı dönütler sağlanmasına karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 02.05.2023).

Oturum öncesi alınan inandırıcılık komitesi kararı uyarınca üçüncü ebeveyn katılım oturumunda ebeveynlere, paylaştıkları bilgilerin, gözlemlerin ve yaşantıların uygulamaya nasıl yansıdığı ve çocuğun katılımını nasıl etkilediği gösterilmiştir. Örneğin; Umay Hanım'ın iletişim defterine "Ceren'in babası hastalandı. Ceren çok üzüldü. Doktora gittik. Çok merak ediyor hastane ve doktor işlerini" ifadesini paylaşmıştır (İletişim Defteri, 17.03.2023). Araştırmacı bu bilgiye dayanarak araştırmacı "parkta salıncaktan düşüp hastaneye giden çocuk konulu" bir söyleşi etkinliği planlayarak gerçekleştirmiştir. Ceren etkinliğe çok istekli bir biçimde katılarak özellikle çocuğun hastanede tedavi edildiği, doktorun olduğu sıralama kartlarıyla çok ilgilenmiş ve birçok etkileşime dahil olmuştur (14 No'lu Uygulama Oturum Planı, 26.03.2023). Araştırmacı Umay Hanım'a ilgili etkinliğin video klibini göstererek, etkinliğin iletişim defterinden gelen yaşantıyla oluşturulduğu ve çocuğun katılımını nasıl etkilediği hakkında ebeveyni bilgilendirmiştir.

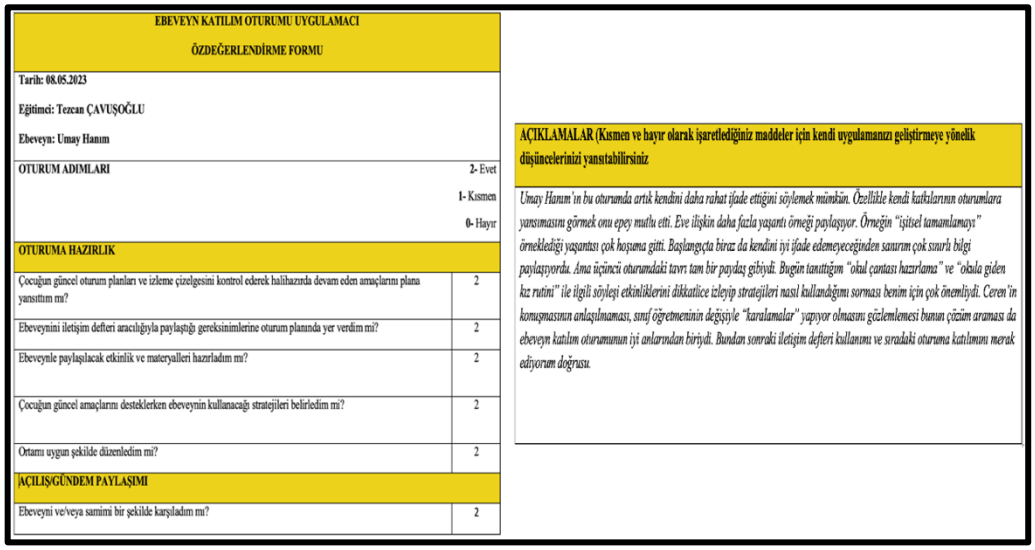
Ebeveynlerden Kayra ve Umay Hanım ise iletişim defterine gereksinimlerini paylaştığı görülmüştür. Oturumlar içerisinde araştırmacı ebeveynlerin iletişim defterine paylaştıkları gereksinimlerini cevaplamıştır. Örneğin, Umay Hanım Ceren'in konuşmalarının çoğunlukla anlaşılmaz olduğu ve konuşmasının daha anlaşılır olması için ne yapacağını sormuştur. Ceren'in konuşmalarının birden çoğaldığı, özellikle pandemi döneminden sonra çevresinde yoğun sözlü dile maruz kaldığı, çevresinden gördüğü yapıları kullanmaya çalıştığı ve bunun oldukça iyi bir şey olduğu paylaşılmıştır. Ceren'in kullanımlarını pekiştirerek, onu sürekli yanlış yapıyor hissine düşürmeden "yeniden düzenleme ve genişletme", "dinle işareti" ve

"işitsel tamamlama" stratejilerini kullanarak anlaşılırlığını destekleyebileceği paylaşılmıştır (8 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 08.05.2023).

Üçüncü oturumlar süresinde gerçekleştirilen bir diğer aşama ise ebeveyn katkılarının alınmasıdır. Üçüncü oturumlarda ebeveynlerin iletişim defterine paylaştıkları haricinde herhangi bir soru yöneltmedikleri görülmüştür. Ebeveyn katılım oturumlarının son aşaması olarak ise gelecek eğitimlerin planlanması gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere oturum boyunca yapılanlar özetlenmiş, iletişim defterine bir sonraki uygulamaya kadar gerçekleştirebilecekleri etkinlikler, kullanabilecekleri stratejiler ve gözlemlemeleri talep edilen davranışlar veya yaşantılar paylaşılmıştır. Üçüncü ebeveyn katılım oturumlarının sonunda araştırmacı, "Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formunu" kullanarak kendi uygulamalarını değerlendirerek oturumları sonlandırmıştır (Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formu, 08.05.2023; 09.05.2023). Görsel 3.34 üzerinde Umay Hanım'la gerçekleştirilen ebeveyn katılım oturumuna ait araştırmacının kendini değerlendirdiği öz değerlendirme formu yer almaktadır.

Görsel 3.34

Umay Hanım'la Gerçekleştirilen Ebeveyn Katılım Oturumuna Ait Uzman Öz Değerlendirme Formu Örneği



EBEVEYN KATILIM OTURUMU UYGULAMACI ÖZDEĞERLENDİRME FORMU

Tarih: 08.05.2023

Eğitimci: Tezcan ÇAVUŞOĞLU

Ebeveyn: Umay Hanım

OTURUM ADIMLARI	2- Evet 1- Kısmen 0- Hayır
OTURUMA HAZIRLIK	
Çocuğun güncel oturum planları ve izleme çizelgesini kontrol ederek halihazırda devam eden amaçlarını plana yansıttım mı?	2
Ebeveynini iletişim defteri aracılığıyla paylaştığı gereksinimlerine oturum planında yer verdim mi?	2
Ebeveynle paylaşılacak etkinlik ve materyalleri hazırladım mı?	2
Çocuğun güncel amaçlarını desteklerken ebeveynin kullanacağı stratejileri belirledim mi?	2
Ortamı uygun şekilde düzenledim mi?	2
AÇILIŞ/GÜNDEM PAYLAŞIMI	
Ebeveyni ve/veya samimi bir şekilde karşıladım mı?	2

AÇIKLAMALAR (Kısmen ve hayır olarak işaretlediğiniz maddeler için kendi uygulamanızı geliştirmeye yönelik düşüncelerinizi yansıtabilirsiniz

Umay Hanım'ın bu oturumda artık kendini daha rahat ifade ettiğini söylemek mümkün. Özellikle kendi katkılarının oturumlara yansımasını görmek onu epey mutlu etti. Eve ilişkin daha fazla yaşantı örneği paylaşıyor. Örneğin "işitsel tamamlamayı" örneklediği yaşantısı çok hoşuma gitti. Başlangıçta biraz da kendini iyi ifade edemeyeceğinden sanırım çok sınırlı bilgi paylaşıyordu. Ama üçüncü oturumdaki tavrı tam bir paydaş gibiydi. Bugün tanıttığım "okul çantası hazırlama" ve "okula giden kız rutini" ile ilgili söyleşi etkinliklerini dikkatlice izleyip stratejileri nasıl kullandığımı sorması benim için çok önemliydi. Ceren'in konuşmasının anlaşılmaması, sınıf öğretmeninin değişiyle "karalamalar" yapıyor olmasını gözlemlemesi bunun çözüm araması da ebeveyn katılım oturumunun iyi anlarından biriydi. Bundan sonraki iletişim defteri kullanımı ve sıradaki oturuma katılımını merak ediyorum doğrusu.

3.2.3.4. Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki uygulamaların değerlendirilmesi

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki uygulamaların değerlendirilmesi; çocukların katılımlarının değerlendirilmesi, araştırmacının öz değerlendirmeleri, iletişim defterine ebeveyn katkılarının değerlendirilmesi ve inandırıcılık komitesi değerlendirmelerinden oluşmaktadır.

3.2.3.4.1. Çocukların değerlendirilmesi

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki her bir oturumun tamamlanmasıyla araştırmacı, uygulamanın bir rutini olarak Kid-Ged Söyleşi Oturum Planı üzerinde çocuklarla ilgili değerlendirmelerini süreç boyunca gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bunu yanı sıra çocukların iletişim parametrelerindeki alanlara ilişkin mevcut durumu Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesi üzerine düzenli olarak kaydetmiştir.

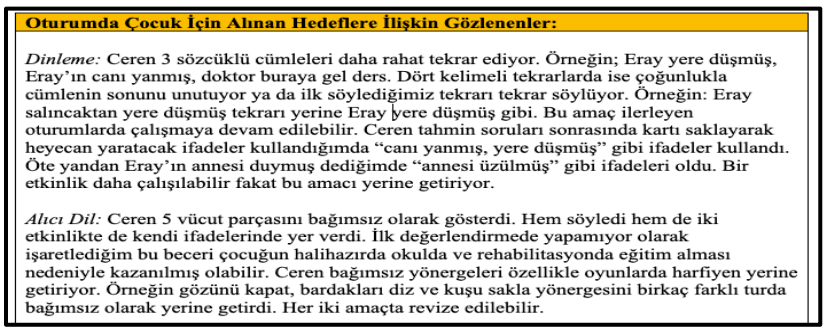
"Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar" bölümünde çocukların etkinliklere katılımı, oturumdaki genel durumu, hazırlanan etkinlik ve materyallerin odaklanılan amaçlar ve strateji kullanımına ne derece katkı sağladığı ile ilgili değerlendirmelere yer vermiştir. Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki oturumların tümüne çocukların istekle katıldığı gözlenmiştir. Geçmiş oturumlarla benzer bir şekilde oturumlar süre açısından yaşa göre farklılık göstermemekle birlikte çocukların oturumlara katılımlarında motivasyonlarının oturumların genelinde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. İzleyen oturumların sonrasında özellikle çocukların katılımını artırmak için alınan inandırıcılık komitesi kararı uyarınca çocukların gün içi yoğunlukları ve genel durumlarına göre oturumların ertelenmiştir. Çocukların ertelenen oturumlardan sonraki oturumlara katılımlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Ali'nin sınıf öğretmeni, oturum için Ali'yi sınıfa almaya gidildiğinde "sabahtan beri sizi sayıklıyor, dün gelemedi ya, öğretmene dedemi anlatacağım dedi durdu" şeklinde ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 04.05.2023). Ayrıca Ali ile gerçekleştirilen oturumda da Ali'nin tüm etkinliklere sıkılmadan katıldığı, kendisine sunulan dinleme alt alanı ile ilgili uzun tekrarları (Ör, Geçen hafta sonu dedemle birlikte bahçede fidanlara su verdik) gerçekleştirmiştir (18 No'lu Uygulama Oturum Planı, 04.05.2023).

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında araştırmacının gerçekleştirdiği bir diğer değerlendirme ise çocukların iletişim parametrelerindeki alt alanlarda yer alan amaçlara ilişkin oturum sonunda yaptığı değerlendirmelerdir. Araştırmacı her bir oturum sonunda söyleşi plan formu üzerinde yer alan "Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler" bölümüne değerlendirmelerini paylaşmıştır. Örneğin, Ceren'in alıcı dil alt alanında "art arda verilen birbirinden bağımsız 2-3 yönergeyi yerine getirir" amacını oturumdaki fırsatlarda bağımsız olarak gerçekleştirebildiği görülmüştür (14 No'lu Uygulama Oturumu, 26.04.2023). Ceren'in yine aynı oturumda bir diğer alıcı dil alt alanına ait olan "beş ve daha fazla vücut parçasını gösterir" amacını hem söyleşi etkinliğinde yaralanan kız üzerinden hem de sanat etkinliğinde farklı geometrik şekiller birleştirilerek yapılan insan maketi üzerinde yanlışsız olarak gösterdiği görülmüştür (14 No'lu Uygulama Oturumu Planı, 26.04.2023). Oturum akışı bağlamında bu iki amacın revize edilerek Ceren'in izleme çizelgesinde takip eden gelişim dönemindeki alıcı dil alanına ait amaçlara odaklanılması planlanmıştır. Görsel 3.35 üzerinde Ceren'in uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki amaç değerlendirmelerine ait plan formu görülmektedir.

Araştırmacının uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki oturumları çocuklar açısından değerlendirirken gerçekleştirdiği bir diğer uygulama ise "Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesinin" doldurulmasıdır. Her bir çocuk için alınan amaç oturum sonrasında değerlendirilerek, çizelgeye işlenmiştir. Bir sonraki oturumun planlanmasına ve öncelik

Görsel 3.35

Ceren İçin Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Gerçekleştirilen Değerlendirmeye İlişkin Örnek



Oturumda Çocuk İçin Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler:

Dinleme: Ceren 3 sözcüklü cümleleri daha rahat tekrar ediyor. Örneğin; Eray yere düşmüş, Eray'ın canı yanmış, doktor buraya gel ders. Dört kelimeli tekrarlarda ise çoğunlukla cümlenin sonunu unutuyor ya da ilk söylediğimiz tekrarı tekrar söylüyor. Örneğin: Eray salıncaktan yere düşmüş tekrarı yerine Eray yere düşmüş gibi. Bu amaç ilerleyen oturumlarda çalışmaya devam edilebilir. Ceren tahmin soruları sonrasında kartı saklayarak heyecan yaratacak ifadeler kullandığımda "canı yanmış, yere düşmüş" gibi ifadeler kullandı. Öte yandan Eray'ın annesi duymuş dediğimde "annesi üzülmüş" gibi ifadeleri oldu. Bir etkinlik daha çalışılabilir fakat bu amacı yerine getiriyor.

Alıcı Dil: Ceren 5 vücut parçasını bağımsız olarak gösterdi. Hem söyledi hem de iki etkinlikte de kendi ifadelerinde yer verdi. İlk değerlendirmede yapamıyor olarak işaretlediğim bu beceri çocuğun halihazırda okulda ve rehabilitasyonda eğitim alması nedeniyle kazanılmış olabilir. Ceren bağımsız yönergeleri özellikle oyunlarda harfiyen yerine getiriyor. Örneğin gözünü kapat, bardakları diz ve kuşu sakla yönergesini birkaç farklı turda bağımsız olarak yerine getirdi. Her iki amaçta revize edilebilir.

verilecek amaçların belirlenmesine ışık tutacak açıklamaları ise yine çizelge üzerindeki bölümlere not etmiştir. Örneğin, Aslı'nın izleyen uygulamalardaki izleme çizelgeleri incelendiğinde iletişim/oyun alt alanına ait "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacını kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir (12 No'lu Oturum Planı, 10.04.2023).

Ayrıca Aslı için oluşturulan takip çizelgesi ve oturum amaçlarına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde Aslı'nın bu amacı hala "yardımın nesnesi ya da yalnızca eylemini" belirterek gerçekleştirdiği fakat oturumlar ilerledikçe kullanılan stratejilerin "yeniden düzenleme ve genişletme" gibi dil yapısının model olunduğu stratejilerden "beklenti bakışı ve dinle işareti" özelinde dil yapılarını hatırlatıcı stratejilere yerini bıraktığı gözlenmiştir. Dolayısıyla bu amaç uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki etkinliklerde de odaklanılmıştır (20 No'lu Uygulama Oturum Planı, 11.05.2023). Aslı için izleyen uygulamalarda "hiç yapamıyor" olarak işaretlenen bu amacı uygulamaların sürdürülmesi aşamasında "kısmen yapabiliyor" düzeyine taşınmıştır (İzleme Çizelgesi, 28.04.2023; 11.05.2023)

3.2.3.4.2. İletişim defterine ebeveyn katkılarının değerlendirilmesi

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında araştırmacının rutin olarak değerlendirdiği bir diğer önemli birim ise iletişim defterlerine ebeveynlerin katkılarıdır. Uygulamaların sürdürülmesi aşaması boyunca iletişim defterine her bir oturum sonrasında olmak üzere üçer kez yanıt verdikleri görülmüştür (Ürün, 24.04.2023; Ürün, 26.04.2023; Ürün, 03.05.2023; Ürün, 10.05.2023; Ürün, 11.05.2023). Yalnızca ebeveynlerden Tilbe Hanım'ın üçüncü ebeveyn katılım toplantısına kadar iletişim defterlerine yanıt vermeyi bıraktığı görülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, 04.05.2023).

Sorun:

- Tilbe Hanım'ın iletişim defterine katkı yapmayı aniden bırakması,

Çözüm:

- Ebeveyne zaman tanınması, bir sonraki ebeveyn katılım oturumunda sorunun ne olduğu ebeveynle konuşulması (İnandırıcılık Komitesi 05.05.2023)

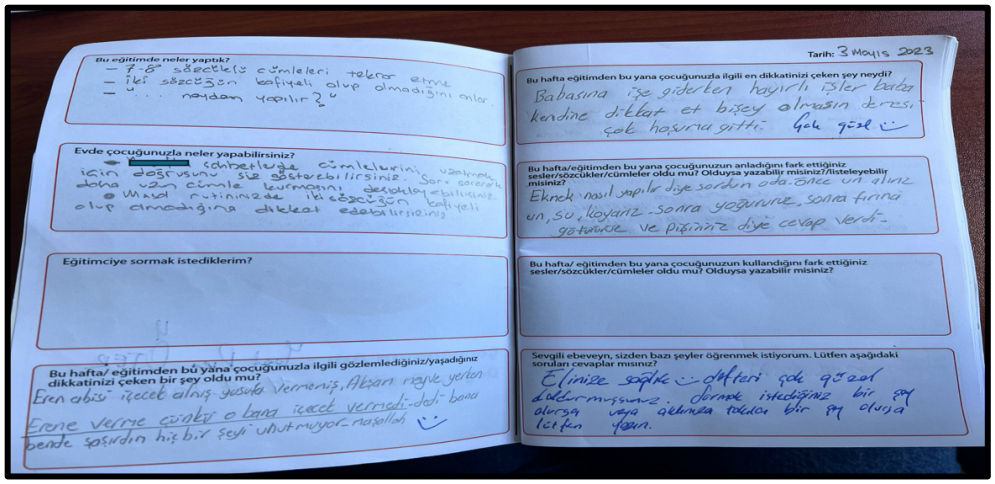
Tilbe Hanım'la gerçekleştirilen üçüncü oturumda ise sağlık sorunları nedeniyle iki haftadır evde olmadığı dolayısıyla yalnızca Ali ile değil diğer çocuklarıyla da ilgilenemediği bu

yüzden iletişim defterini dolduramadığını paylaşmıştır (9 No'lu Ebeveyn Katılım Toplantısı, 8.05.2023). Ebeveyn katılım oturumuna gelmeden önce ise son oturumda talep edilen gözlemlere ilişkin paylaşımlar yaptığı görülmüştür (Ürün, 8.05.2023). İzleyen oturumlarda olduğu gibi, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında da ebeveynlerin katkıları birbirinden farklılık göstermiştir. İzleyen uygulamalardan farklı olarak yaşantı ve dil örnekleri paylaşmayan ebeveynlerin de uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki paylaşımlarında bu bileşenler görülmüştür. Örneğin, Tilbe Hanım'ın izleyen uygulamalarda iletişim defterine paylaşımlarının uygulamalara yansıtılacak yaşantıları içermediği görülmüştür (Ürün, 11.04.2023). Fakat uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki paylaşımlarında bu tür yaşantıları ve bu yaşantılara ilişkin dil örneklerine daha fazla yer verdiği görülmektedir (Ürün, 03.05.2023). Görsel 3.36 üzerinde Tilbe Hanım'ın uygulamaların sürdürülmesi aşamasında iletişim defterine paylaşımlarına ilişkin bir örnek yer almaktadır.

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında araştırmacının incelediği bir diğer husus ebeveynlerin iletişim defterine paylaştıkları sorun ve gereksinimleri olmuştur. Ebeveynler uygulamaların sürdürülmesi aşamasında içerikleri farklı olsa da sorunlarını paylaştıkları görülmektedir. Örneğin, Kayra Hanım, Aslı'nın okul ve evde gayet iyi iletişim kurmasına ve

Görsel 3.36

Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Tilbe Hanım'ın İletişim Defterine Katkılarına İlişkin Bir Örnek



düzgün konuşabilmesine rağmen farklı ortamlarda bu şekilde davranmadığını bu konuda ne yapabileceğini sormuştur (Ürün, 28.04.2023). Benzer biçimde Umay Hanım ise Ceren'in konuşmalarının anlaşılır olmaması, cümle formunda konuşması ama sözcükleri anlaşılmaz biçimde söylediğini ve bu konuda ne yapabileceğini sormuştur (Ürün, 26.04.2023). Ebeveynlerin iletişim defterine yaptıkları katkı ile ilgili kaygılarını paylaştıkları görülmektedir. Ebeveynlerin tümü iletişim defterine paylaştıklarının "işe yarayıp yaramadığını" sorgulamıştır. Örneğin, Tilbe Hanım "Hocam daha uzun yazmak istiyorum ama vaktim olmuyor. Yazdıklarım fayda sağlıyor mu?" şeklinde kaygısını ifade ederken (Ürün, 03.05.2023), Kayra Hanım ise "Deftere yazdıklarım işinize yarıyor mu hocam?" şeklinde kaygısını bildirmiştir (Ürün, 28.04.2023). Ebeveynlerin bu kaygılarını cevaplamak, iletişim defteri kullanımlarını artırarak katılım düzeylerini olumlu biçimde desteklemek adına üçüncü ebeveyn katılım oturumlarında inandırıcılık komitesi kararınca, iletişim defterine yaptıkları paylaşımların dönüştüğü etkinliklere ve çocukların katılımını nasıl etkilediği örnekler üzerinden anlatılmıştır (7 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu 08.05.2023; 8 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023; 9 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 09.05.2023; İnandırıcılık Komitesi, 02.05.2023). Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında ebeveynlerin iletişim defterlerini araştırmacı ile iletişim kurmak ve rutin olarak sorun ve gereksinimlerinin cevaplanması için bir aracı olarak kullandıkları görülmüştür.

3.2.3.4.3. Öz-değerlendirmeler

Araştırmacının, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında gerçekleştirdiği tüm oturumların ardından, rutin olarak, her bir oturum için "Kid-Ged Öz Değerlendirme Formunu" doldurarak öz değerlendirmesini gerçekleştirmiştir. Öz değerlendirme bağlamında araştırmacının ilk değerlendirdiği bağlam oturumlarda çocuk için alınan amaçların uygunluğudur. İlk ve İzleyen uygulamalar aşamalarıyla tutarlı olarak, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında aldığı amaçların çocukların düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmüştür. Örneğin, izleyen uygulamalar aşamasında Ceren'in iletişim/oyun alt alanında "iki-üç sözcüklü cümleler ile iletişimsel amaçlarını ifade eder" ve "nesneyi/oyuncağı başka bir nesne ve/ya canlı gibi kullanarak sembolik oyun oynar" amaçlarını "kısmen" yapabildiği görülmüştür (13 No'lu Uygulama Oturum Planı, 11.04.2023). Fakat uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki ilk oturumla birlikte bu amaçların Ceren tarafından bağımsız bir şekilde

gerçekleştirdiği, izleyen oturumlardaki performansının aksine iletişimsel amaçlarını ifade ederken ipucu ve model olmaya ihtiyaç duymadığı ["T: (sanat etkinliğinde kalemi vermez ve bekler) C: Öğretmenim! Kalem verir misin?"]; drama veya dinleme oyunlarının dışında da incelenen kitap veya olaylı kartlardaki durumları nesne kullanarak canlandırdığı ["C: (ağaçtan düşen çocuğun hastanede uyandığı sıralama kartına bakar), T: Ceren! Çocuk nasıl gelmiş hastaneye? C: (masadaki kalemi alıp araba gibi sürer) Baba ile gitmişler"] görülmüştür (14 No'lu Uygulama, 26.04.2023). Araştırmacı, Ceren'in performansını düzenli olarak değerlendirmesi sonucunda uygulamaların sürdürülmesi aşamasında bu amaçların yerine iletişim/oyun alt alanında gelişimsel olarak daha ilerde olan "açıklama talep eder", "konuyu sözlü olarak başlatır ve değiştirir" ve "sohbet/konuşma sırasını almayı anlar" amaçlarını oturumlara yansıtmıştır (19 No'lu Uygulama Oturum Planı, 10.05.2023).

Araştırmacının öz değerlendirmede odaklandığı bir diğer husus ise çocuklar için odaklanılan amaçlara uygun materyallerin hazırlanmasıdır. Araştırmacı uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, her bir çocuk için amaçları tekrarlı biçimde çalışabileceği çocukların düzeyine uygun materyaller hazırlamıştır. Ayrıca izleyen uygulamalar sürecinin sonunda alınan inandırıcılık komitesi kararı uyarınca ebeveynlerin iletişim defteri ve günlük defter aracılığıyla paylaştığı yaşantıları yansıtan materyaller hazırlamıştır (İnandırıcılık Komitesi, 14.04.2023). Örneğin, Ali için söyleşi etkinliğinde "sohbette aynı konu içinde 10 tur sıra alır", "başkalarının yorumlarına yanıt vererek sohbeti onların konuşmaları üzerine inşa eder" ve "uygun hız ve ritimde konuşur" amaçları için Ali'nin bildiği, anlatmaktan keyif aldığı deneyimleyerek dilini öğrendiği yaşantıları kullanmak istenmiştir. Bu sebeple araştırmacı, günlük defterinden "annesiyle beraber bahçede ekmek pişirme ve babasıyla dışçiye gitme" yaşantıları seçilmiştir (Ürün, 03.05.2023). Araştırmacı, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında hazırladığı etkinliklerde odaklanılan ve etkinlik bağlamında ortaya çıkan birçok strateji kullanma fırsatı yakalamıştır. Örneğin, Aslı için alınan "durum eki (-e, -de, -den, -in, -le) kullanır" amacı için tasarlanan parkta bisiklet sürerken karşısına kedi çıkınca düşen çocuk konulu söyleşi etkinliği "yeniden düzenleme ve genişletme", "işitsel tamamlama" ve "ipucu ver" ["T: Kedi nereye çıkmış? C: Ağaca, T: Dinle! Kedi… (bekler) C: Kedi ağaca çıkmış"] stratejilerinin tekrarlı kullanımına fırsat yaratmıştır (20 No'lu Uygulama Oturumu, 11.05.2023).

Araştırmacının uygulamaların sürdürülmesi aşamasında gerçekleştirdiği öz değerlendirmelerde odaklandığı bir diğer husus ise amaçlara uygun stratejileri eşleştirmesi ve eşleştirilen stratejilerin uygun şekilde kullanılmasıdır. Araştırmacı uygulamaların sürdürülmesi aşamasında odaklandığı amaç – tasarlanan etkinlik – uygun strateji uyumuna dikkat ederek stratejileri belirlemiştir. Örneğin, Aslı gerçekleştirilen dinleme oyunu etkinliğinde Aslı'nın "yer yön bildiren ifadeleri anlar" amacını çalışırken "işitsel tamamlama" stratejisini ve "ipucu ver" stratejisi ile birlikte kullanarak Ceren'in ev maketindeki hayvanların yerini bulup yer yön bildiren ifadeleri anlaması ve cümle içine kullanması ["T: Acaba tavşan nerede? C: (çatıyı işaret eder) ….. T: (parmağıyla garajı işaret eder) Tavşan … C: Tavşan garajda"] sağlanmıştır (20 No'lu Uygulama Oturumu, 11.05.2023). Araştırmacı ayrıca izleyen uygulamalar sonunda inandırıcılık komitesinin aldığı karar uyarınca "yeniden düzenleme ve genişletme" ve "heyecan yaratacak ifadeler kullanma" stratejilerinin daha uygun kullanımı kararı uyarınca uygulamaların sürdürülmesi aşamasında bu iki stratejinin kullanımını değerlendirmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 14.04.2023). Araştırmacı uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisini kullanırken özellikle tekrarların bütüncül olarak verilmesine, çocuğun duraksamalarda tekrarı yarım yapmamasına dikkat etmiştir. Örneğin Ali ile günlük defter inceleme konulu söyleşi etkinliğinde araştırmacı tekrarları duraksamadan, uygun hız ve ritimde sunmuştur. Ali'nin geçmiş uygulamanın aksine 7 ve 8 sözcüklü tekrarları sonuna kadar dinleyip tekrarladığı görülmüştür ["A: Hafta sonu annemle birlikte bahçede patatesli ekmek pişirdik"]. Benzer bir durum "heyecan yaratacak ifadeler kullanma" stratejisinde gözlenmiştir. Araştırmacı izleyen uygulamalarda Ceren'le gerçekleştirdiği "kafesten kuşu kaçan kız konulu sıralama kartı bakma" söyleşi etkinliğinde heyecan yaratacak ifadeleri sayıca çok fazla kullandığı için Ceren'in materyale ilgisi azalmış ve özellikle son sıralama kartlarında kafesin açık kalması ve kuşun kaybolması sahnelerinde yeterli düzeyde dikkati sağlayamamıştır (13 No'lu Uygulama, 11.03.2023). Araştırmacı, inandırıcılık komitesi kararları uyarınca "heyecan yaratacak ifadeler kullanma" stratejisini odaklanmış bir strateji olarak kullandığı durumlarda, aşırı kullanımından kaçınarak çocuğun iletişim başlatması ve sürdürmesini sağlayacak biçimde kullanmıştır. Örneğin, sanat etkinliği sırasında okul çantası yaparak, okul rutini konuşulurken Ceren'in çok beğendiği kitap ve kalemlik resimleri etkinliğin başında ve sonunda kullanılarak etkinlik içerisinde hedeflenen "soru sor" ve

“yeniden düzenleme ve genişletme” stratejilerinin kullanımına fırsat yaratılmıştır (19 No’lu Uygulama, 10.05.2023). Her iki strateji kullanımına yönelik örnek uygulamalar oturum videoları içerisinde inandırıcılık komitesine sunularak geçerliği alınmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 12.05.2023). Görsel 3.37 üzerinde Ceren’le gerçekleştirilen oturumdan bir kesit sunulmuştur.

3.2.3.4.4. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında araştırmacı, Kid-Ged Uygulaması bağlamında geliştirmeler yaparak süreç boyunca yaptığı gelişmeleri izleyerek süreç boyunca ve sürecin sonunda inandırıcılık komitesine sunmuştur. İnandırıcılık komitesi, uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki gelişmelerin, Kid-Ged Uygulama sürecine eklenmesine karar vermiştir. Aşağıda inandırıcılık komitesinin uygulamaların sürdürülmesi süreci boyunca ve sonunda incelemeleri sonucunda onay verdiği gelişmeler yer almaktadır.

- Ebeveynlerin iletişim defteri ve günlük defter aracılığıyla paylaştığı yaşantıların oturumlara çeşitli etkinlikler içerisinde yansıtılması,
- Çocukların deneyimledikleri yaşantı ve dil üzerinden gerçekleştirilen oturumlar yoluyla katılımlarının desteklenmesinin uygulama rehberine yansıtılması.
- Söyleşi etkinlikleri içerisine eklenen “Günlük Defter” materyalinin çocukların katılımını desteklemesi. “Günlük Defter” materyalinin uygulama rehberine ve etkileşim bağlamları içerisine eklenmesi.

Görsel 3.37

Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasında Ceren’le Yapılan Oturumdan Bir Kesit

- Ebeveyn katılım oturumlarının çocuğun dahil olduğu ve çocuğun dahil olamadığı durumlarda iki farklı etkinlik paylaşımının gerçekleştirilmesi. Çocuğun dahil olduğu oturumlarda etkinlik paylaşımı sürecinde uzmanın ebeveyni de etkinliğe dahil ederek etkinliği gerçekleştirmek ve strateji kullanımına yüz yüze model olması. Çocuğun dahil olamadığı oturumlarda ise ebeveyne strateji kullanımı ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi bağlamında çocuğun güncel oturumlarına ait video klipler üzerinden model olunması. Uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki bu iki uygulamanın Kid-Ged Uygulama Rehberine eklenmesi (İnandırıcılık Komitesi, 12.05.2023).

İnandırıcılık komitesinin doğal bir üyesi olan araştırma danışmanı, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, uygulamaların planlanması ve uygulanması sürecinde bütüncül değerlendirmelerini aktarmıştır. Buna ek olarak rutin olarak araştırma danışmanı stratejilerin kullanımına ilişkin araştırmacıya bire bir geri bildirimler vermiştir.

3.2.3.4.5. Araştırma danışmanından stratejilere ilişkin bire bir geri bildirimler

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, araştırmacının stratejileri daha etkin kullanması için araştırma danışmanı uygulamaların video kayıtları izlenerek strateji kullanımlarına ilişkin bire bir geri bildirimler vermiştir. Araştırmacı, araştırma danışmanına uygulamaların sürdürülmesi aşamasındaki oturumlara ait kayıtları sunmuştur. Araştırma danışmanı, kayıtları izleyerek araştırmacının stratejileri daha etkin kullanımı için incelemeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı aynı zamanda oturum planları ve oturumlara ait öz değerlendirme formlarını sunmuştur. Araştırma danışmanı stratejilerin daha etkin kullanılması için sunulan tüm kaynakları inceleyerek araştırmacıya geri bildirimler sağlamıştır. Araştırma danışmanı özellikle izleyen uygulamalarda geri bildirim sağladığı "soru sor" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejilerin kullanımlarını incelemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 13.04.2023). Araştırma danışmanı, izleyen uygulamalardan bu yana oturumlarda her iki stratejinin de uygun biçimde işlendiğini vurgulamıştır. Danışman, geçmiş oturumlardan bu yana "soru sor" stratejisini kullanırken soru çeşitlerinin çocukların düzeyine uygun kullanıldığını ileterek özellikle Aslı ile Ali gerçekleştirilen oturumlardan örnekler sunmuştur. Danışman, Ali ile gerçekleştirilen oturumda kurabiye yapımını anlatan materyal konuşulurken metnin arka planına ait soruların ["T: Peki kurabiyelerin geri kalanını nerede

olabilir? / Kurabiyenin malzemelerini kim almış olabilir?"] çocuğun düzeyine uygun olduğuna ilişkin örnekler vermiştir (18 No'lu Uygulama Oturumu, 04.05.2023). Bununla birlikte Aslı'nın yaş düzeyine göre soruların daha basitleştiğini vurgulamış özellikle parkta oyun oynayan bir kızla ilgili sıralama kartının incelendiği söyleşi etkinliğinde Aslı'nın belirtme düzeyinde sorularla ["T: Kız düşmüş! Ne hissetmiş? / Kedi ne yapıyor?"] etkinliğe dahil edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırma danışmanı, strateji kullanımları ile ilgili olarak tüm stratejilerin farklı etkinliklerde çeşitli yoğunlukta ve etkililik düzeyinde kullanılabildiği, bu durumun etkileşimin doğası gereğince farklılaşabileceğini ve bunun doğal olduğunu vurgulamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 12.05.2023).

3.2.3.4.6. Tez izleme komitesi toplantısı

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasının sonunda 2. Tez İzleme Komite Toplantısı gerçekleştirilmiştir (Tez İzleme Komite Toplantısı, 29.05.2023). Araştırmacı, komite üyelerine uygulamaların sürdürülmesi aşamasına kadar olan süreci yazılı olarak rapor halinde sunmuş ayrıca komite toplantısında aktarmıştır. Tez İzleme Komitesi uygulama süreci ile ilgili olumlu geribildirimlerde bulunmuştur. Her bir çocukla ve ebeveynle ikişer uygulama daha yapılmasını uygun bulmuştur. Son uygulamalar gerçekleştirilirken ortaya çıkabilecek gereksinimleri karşılanmasını önermiştir.

3.2.3.4.7. Uygulamaların Sürdürülmesi Aşamasına Genel Bakış ve Kid-Ged'e Yansımalar

Uygulamaların sürdürülmesi aşamasında, araştırmacı geçmiş uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri inceleyerek söyleşi ve ebeveyn katılım oturumlarını planlanmıştır. Her bir çocukla üçer oturumun gerçekleştirildiği aşama boyunca araştırmacı inandırıcılık komitesi ve araştırma danışından planlama, uygulama ve değerlendirme adımları için geçerlik almıştır.

İhtiyaç:

- Uygulamaya dahil edilen Günlük Defter materyalinin süreçte çocukların katılımını nasıl etkilediğinin incelenmesi

Çözüm:

- Söyleşi oturumlarının incelenerek Günlük Defter materyalinin çocukların katılımını nasıl etkilediğinin incelenmesi kararlaştırılmıştır.

Gelişim:

- Günlük Defter materyalinin kullandığı oturumların incelenmesi sonucunda çocukların kendi yaşantılarını konuşmakta daha istekli olduğu ve bu sayede araştırmacının hem amaçları tekrarlı çalışmada hem de Kid-Ged Stratejilerini yoğun biçimde kullanma fırsatı yakaladığı görülmüştür. Bu nedenle Günlük Defter materyalinin Kid-Ged Uygulama Rehberi içerisine eklenmesine karar verilmiştir.

İhtiyaç:

- Ebeveynlerin iletişim defterine paylaşımlarını artırmak,
- Ebeveynlerin iletişim defterine paylaştıkları bilgilerin uygunluğunu sorgulaması,

Çözüm:

- Ebeveyn katılım oturumlarında ebeveynlerin iletişim defteri ve günlük defter aracılığıyla paylaştığı yaşantıların uygulamaya nasıl yansıdığının ve çocukların katılımlarının nasıl etkilediğinin anlatılmasına karar verilmiştir.

Gelişim:

- İlk ebeveyn katılım toplantılarında ebeveynlere, paylaştıkları yaşantılarının uygulamaya nasıl yansıdığının anlatılmasıyla birlikte ilerleyen oturumlardaki iletişim defterine paylaşılan içeriklerin çoğaldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla bu uygulama, inandırıcılık komitesi ile alınan karar doğrultusunda Kid-Ged Uygulama Rehberi'ne ebeveyn katılımını artıracak bir uygulama adımı olarak eklenmesine karar verilmiştir.
- Etkinlik ve strateji paylaşımlarının çocuk ve/veya video klipler üzerinden anlatımının gerçekleştirilmesi uygulaması gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılık komitesi ebeveyn katılım oturumlarını ve ebeveyn dönüşlerini inceleyerek bu uygulamanın Kid-Ged Uygulama Rehberine eklenmesine karar vermiştir.

3.2.4. Son uygulamalar

Son uygulamalar aşamasında; söyleşi ve ebeveyn katılım toplantı oturumlarının planlanması, oturumlara ilişkin materyallerin hazırlanması, oturumların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, iletişim defterlerinin değerlendirilmesi, araştırmacının öz değerlendirmeleri, araştırma danışmanından strateji kullanımına ilişkin alınan bire bir

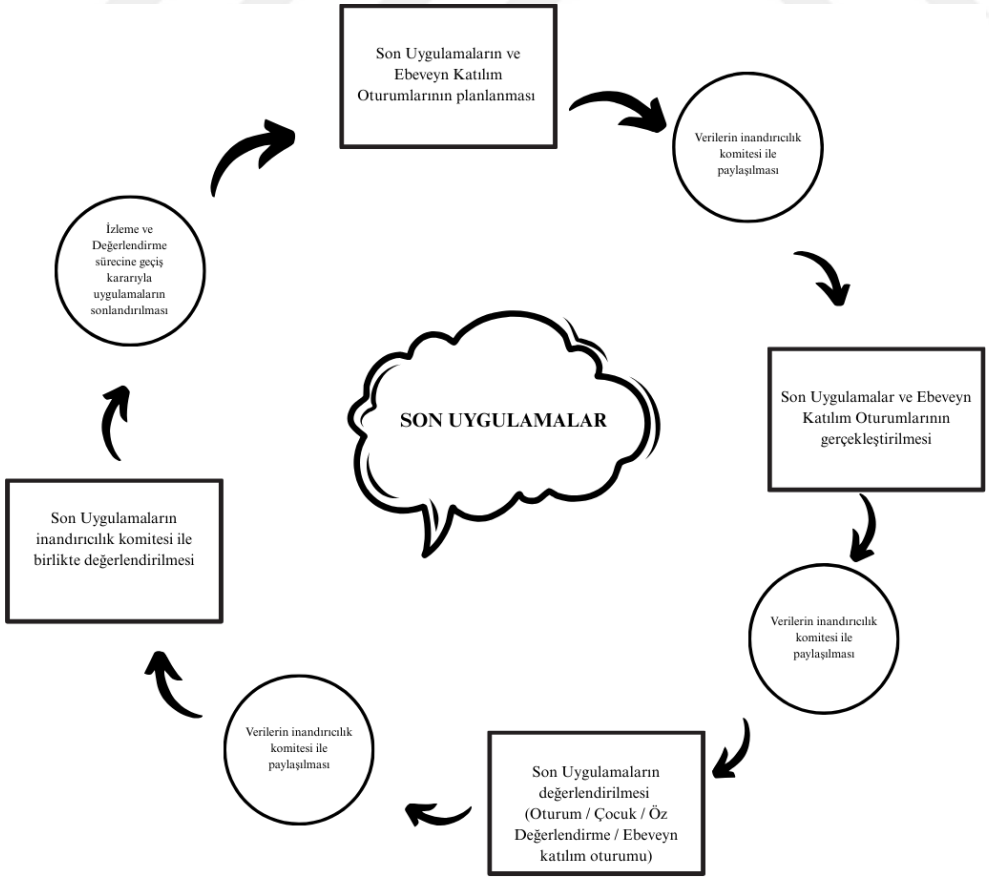
değerlendirmeler ve süreç içinde yaşanan sorun ve çözüm önerileri aktarılacaktır. Son uygulamalara ilişkin döngü Şekil 3.6'da yer almaktadır. Son uygulamalar aşaması boyunca yaşanan sorunlar ve çözümleri ile Kid-Ged Programına yansıyan geliştirmeler akış içerisinde sunulacaktır.

3.2.4.1. Son uygulamaların planlanması ve materyallerin hazırlanması

Son uygulamalar aşaması, rutin akış gereğince, uygulamaların planlanması ile başlamıştır. Araştırmacı her bir çocuğa ait oturum planlarındaki "oturum değerlendirme ve gelecek eğitim için planlamalar" bölümlerini, izleme çizelgelerini incelemiştir. Bu incelemenin sonunda her bir çocuk için değiştirilmesi veya üzerinde çalışılmaya devam edilmesi gereken amaçları belirlemiştir. Örneğin, Ceren için uygulamaların sürdürülmesi aşamasında gerçekleştirilen oturumlar incelendiğinde iletişim parametrelerinin iletişim/oyun alt alanına

Şekil 3.6

Son Uygulamalara İlişkin Döngü

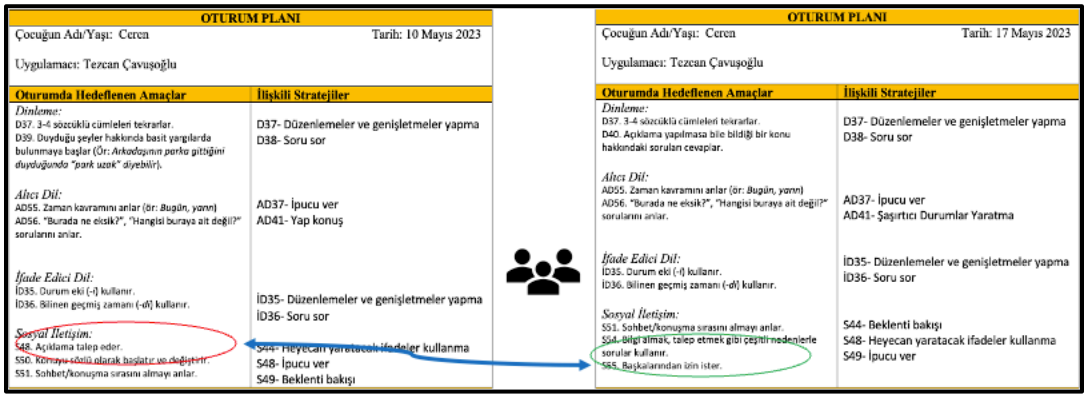


ait “açıklama talep eder” ve “konuyu sözlü olarak başlatır ve değiştirir” amaçlarını Ceren’in bağımsız olarak gerçekleştirildiği görülmüştür (19 No’lu Söyleşi Oturum Planı, 10.05.2023). Dolayısıyla son uygulamaların planlanması aşamasında, uygulamanın rutin bir gereği olarak, Ceren için iletişim parametrelerinin iletişim/oyun alanına ait gelişimsel olarak daha ilerde olan “bilgi almak, talep etmek gibi çeşitli nedenlerle sorular sorar” ve “başkalarından izin ister” amaçları alınmıştır. Görsel 3.38’de uygulamaların sürdürülmesi aşamasından son uygulamalar aşamasına amaçların değişimi Ceren’in oturum planları ile örneklendirilmiştir.

Son uygulamaların planlama aşamasında araştırmacının gerçekleştirdiği bir diğer adım ise halihazırda devam eden amaçlar çalışılırken odaklanılan stratejilerde değişimler gerçekleştirmek olmuştur. Araştırmacı, uygulamanın akışının gereği, her bir çocuk için odaklanılan amaçta ilerledikçe, iletişimsel becerilerini desteklemek adına kullandığı stratejilerde değişiklikler yapmıştır. Örneğin, Aslı’nın uygulamaların sürdürülmesi aşamasına ait değerlendirmeler incelendiğinde iletişim parametrelerinin ifade edici alt alanında “durum eki (-e, -de, -den, -in, -le) kullanır” ve iletişim/oyun alt alanında “iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister” amaçlarını Aslı’nın yardımla yapabildiği, amaçlanan yapıları model olunduktan sonra sunulan tekrarlar içinde kullanabildiği ve her iki amacında devam eden uygulamalarda tekrar çalışılması gerektiği görülmüştür (16 No’lu Söyleşi Oturum Planı, 28.04.2023; 20 No’lu Söyleşi Oturum Planı, 11.05.2023). Son

Görsel 3.38

Son Uygulamalar Aşamasında Oturum Planlarında Amaçların Değişmesi

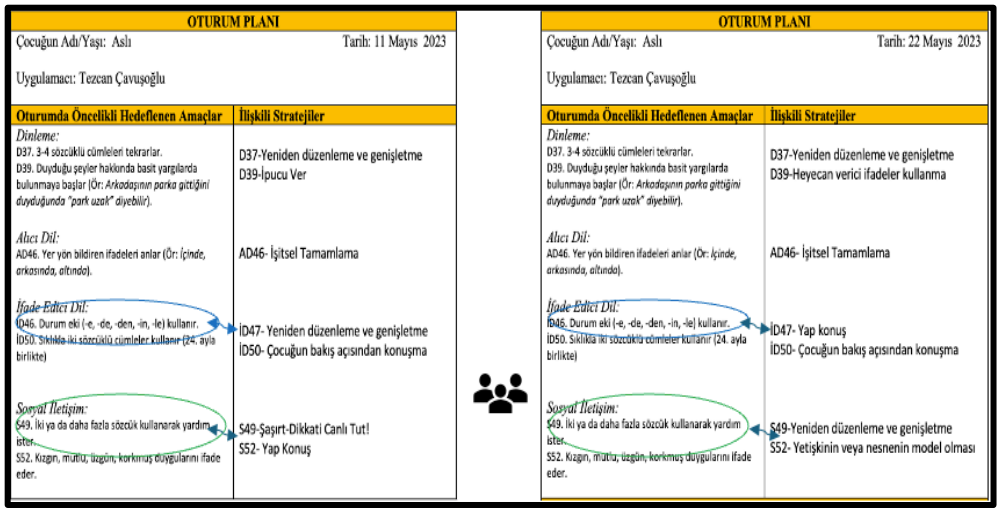


uygulamalarda gerçekleştirilen ilk oturumda Aslı'nın "durum eki (-e, -de, -den, -in, -le) kullanır" amacını kısmen yapabildiği ve kendi ifadelerinde eksik olsa da kullanabildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu amaç uygulamaların sürdürülmesi aşamasında Aslı'nın doğru modeli görüp, dil-bağlam-yaşantı içerisinde eşleştirebilmesine olanak tanıyan "yap konuş" stratejisi ile çalışırken son uygulamalar aşamasında kendi dilinde yanlış veya eksik kullandığı durumlarda düzeltilip model olunmasını sağlayan "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile çalışılmıştır. Benzer bir durum "iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister" amacı için de geçerlidir. Aslı'nın uygulamaların sürdürülmesi aşamasında kısmen yapabildiği ve kullanımlarının "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi ile düzeltilmesine ihtiyaç duyduğu bu amacı; son uygulamalarda bağımsız olarak kullanması için ipucuna ihtiyaç duyduğu ve yardım isteyeceği bağlam oluştuğunda kullanması için "şaşırt-dikkati canlı tut" stratejisi ile çalışılmıştır (20 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 11.05.2023; 24 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 22.05.2023). Görsel 3.39 üzerinde Aslı'nın uygulamaların sürdürülmesi aşamasından son uygulamalar aşamasına devam eden amaçlarındaki strateji değişimi örneklenmiştir.

Son uygulamalar aşamasında oturumların planlanmasıyla ilgili olarak araştırmacının gerçekleştirdiği bir adım ise iletişim defteri ve günlük deftere ebeveynler tarafından

Görsel 3.39

Son Uygulamalar Aşamasında Devam Eden Amaçlar İçin Strateji Değişimi Örneği

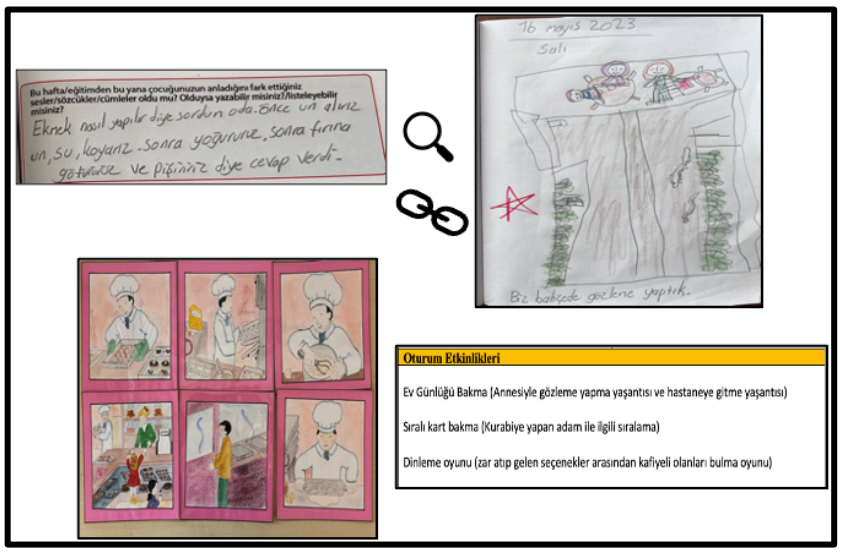


paylaşılan yaşantıların planlara yansıtılmasıdır. Araştırmacı uygulamaların sürdürülmesi ve son uygulamalar aşamasında ebeveynlerin iletişim defterine yansıttıkları yaşantıları inceleyerek ilişkili etkinlikler oluşturmuştur. Örneğin, Ali'nin ebeveyni Tilbe Hanım'ın iletişim defterine Ali'nin ekmek pişirme üzerine gerçekleştirdikleri bir sohbeti paylaşmış ve aynı hafta günlük deftere yemek pişirme ilgili yaşantılarını yansıtmıştır (Ürün, 03.05.2023; Ürün, 16.05.2023). Araştırmacı, Ali'nin ilgi duyduğu bu konuyu son uygulamalarda bir etkinlikte değerlendirmiştir. Araştırmacı, "Kurabiye yapan bir pastacı konulu sıralama kartı" içeren bir söyleşi etkinliği planlamıştır (21 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 18.05.2023). Görsel 3.40 üzerinde iletişim defterine yapılan paylaşımları Ali'nin etkinliklerine yansıması görülmektedir.

Son uygulamalar aşamasındaki oturumların planlanmasında araştırmacının gerçekleştirdiği bir diğer adım ise çocuklar için belirlenen amaçlar, hazırlanan etkinlikler ve ilişkilendirilen stratejilere uygun materyallerin hazırlanmasıdır. Araştırmacı, söyleşi etkinlikleri, dinleme oyunları, sanat ve drama etkinlikleri hazırlamıştır. Örneğin, Ali ile gerçekleştirilecek söyleşi etkinliği için Ali'ye ait günlük defter incelenerek "annesiyle gözleme yapma" ve "hastaneye gitme" yaşantıları seçilmiştir (Ürün, 18.05.2023). Başka bir örnekte ise Aslı için drama

Görsel 3.40

Son Uygulamalar Aşamasında Ebeveynin Paylaştığı Yaşantıların Oturumlara Yansıması



etkinliği için “duygular oyunu” materyali hazırlanarak Aslı’nın zar atıp gelen duyguyu eşleyebileceği kızgın, üzgün, mutlu, sinirli, korkmuş ve şaşırmış duygularını içeren kartlar oluşturmuştur (Ürün, 22.05.2023). Görsel 3.41 üzerinde son uygulamalarda hazırlanan materyallerden örnekler yer almaktadır.

3.2.4.2. Son uygulamaların gerçekleştirilmesi

Son uygulamalar aşamasındaki oturumların planlanmasının ardından oturumlar gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 16.05.2023 ile 05.06.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, geçmiş aşamalarla benzer olarak 52 dakika 34 dakika arasında sürmüştür. Son uygulamalarda da oturumların yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Örneğin, altı yaş düzeyinde olan Ali ile gerçekleştirilen oturumların incelendiğinde 52 ve 38 dakika arasında değiştiği görülürken; 4 yaş düzeyindeki Aslı ile gerçekleştirilen oturumların 38 ve 36 dakika arasında değiştiği görülmüştür (21 No’lu Söyleşi Oturumu, 16.05.2023; 28 No’lu Söyleşi Oturumu, 01.06.2023). Oturumlar, izleyen uygulamalar ve uygulamaların sürdürülmesi aşamalarında alınan kararlar doğrultusunda çocukların motivasyonları, günlük yoğunlukları ve hastalanmaları gibi durumlar neticesinde çocukların katılımını desteklemek ve oturumlardan mümkün olan en iyi şekilde faydalanmaları sağlamak için gerektiğinde araştırmacı tarafından ertelenmiştir (Araştırmacı

Görsel 3.41

Son Uygulamalar Aşamasında Hazırlanan Materyaller ile İlgili Örnekler

Günlüğü, 21.05.2023). Örneğin, Aslı ile 21.05.2023 tarihinde yapılacak olan 22 No'lu Söyleşi Oturumunun 22.05.2023 tarihine ertelenmiştir.

Son uygulamalar aşaması kapsamında, uygulamanın bir rutini olarak, planlanan tüm amaçlar çalışılmış ve bu amaçlar için tasarlanan etkinliklerin tümü gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında stratejilerin kullanımı için tekrarlı fırsatlar yakalanarak bu fırsatlar çocukların amaçları gerçekleştirebilmesi adına kullanılmıştır (21 No'lu Söyleşi Oturumu, 16.05.2023; 22 No'lu Söyleşi Oturumu, 17.05.2023; 23 No'lu Söyleşi Oturumu, 18.05.2023; 24 No'lu Söyleşi Oturumu, 22.05.2023; 25 No'lu Söyleşi Oturumu, 23.05.2023; 26 No'lu Söyleşi Oturumu, 25.05.2023; 26 No'lu Söyleşi Oturumu, 25.05.2023; 27 No'lu Söyleşi Oturumu, 26.05.2023; 28 No'lu Söyleşi Oturumu, 01.06.2023; 29 No'lu Söyleşi Oturumu, 02.06.2023; 30 No'lu Söyleşi Oturumu, 05.06.2023). Örneğin, Aslı için iletişim parametreleri iletişim/oyun alt alanına ait "kızgın, mutlu, üzgün, korkmuş duygularını ifade eder" amacı "duygular oyunu" konulu drama etkinliğinde "işitsel tamamlama" stratejisi ile çalışılmıştır. Aslı ile birlikte duygular oyunu sırasında kullanılan işitsel tamamlama stratejisi beraberinde "heyecan yaratacak ifadeler kullanma", "dinle işareti" ve "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejilerinin bir arada kullanımına fırsat yaratmıştır. Araştırmacı böylece, "heyecan yaratacak ifadeler kullanma" stratejisi ile Aslı'nın dikkatini etkinlikte tutarak "işitsel tamamlama" ile ipucu verdiği duygu ifadelerini daha geniş tekrarlarda "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisi tekrarlı biçimde çalışma fırsatı bulmuştur (27 No'lu Söyleşi Oturumu, 26.05.2023).

Son uygulamalar aşamasında araştırmacı, tasarladığı etkinliklerde destekleyici materyalleri çocuğun ilgisine ve ihtiyacına göre kullanmıştır. Araştırmacı, oturumlarda sunulan etkinliklerin gerektirdiği destekleyici materyalleri kullanarak çocukların dil-bağlam-yaşantı eşleştirmelerini yapmalarını sağlamıştır. Örneğin, Ceren'le "anne, baba ve abisi ile doğum günü kutlayan kız konulu" sıralama kartı kullanılarak gerçekleştirilen söyleşi etkinliğinde "sohbet/konuşma sırasını anlar" ve "açıklama yapılmasa bile bildiği bir konu hakkındaki soruları cevaplar" amaçları "beklenti bakışı" ve "ipucu ver" stratejileri ile çalışılmıştır. Ceren'in karşılıklı konuşma akışındaki sırayı anlaması için ve merak ettiği içeriği bularak sıra almayı daha fazla tekrar edebilmesi için sıralı kart içerisindeki hediyeleşmenin dramatize edilebileceği "hediye kutuları ve hediye olabilecek nesneler" hazırlanmıştır (Ürün,

17.05.2023; 22 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 17.05.2023). Hazırlanan destekleyici materyaller oturum sırasında araştırmacının "şaşırt-dikkati canlı tut" ve "soru sor" stratejilerini kullanmasına fırsat tanımıştır. Sıralama kartında kıza hediye kutularının verilmesi ardından araştırmacı hazırladığı hediye kutusunu çıkararak Ceren'e model olarak tahmin etme dilini vermiş ve sırayla tahminde bulunmasını sağlamıştır ["T: Acaba kutunun içinde ne var? (bekler..) Kutunun içinde bebek olabilir (beklenti bakışı kullanır) C: Kutunun içinde bebek olabilir" (22 No'lu Söyleşi Oturumu, 17.05.2023)]. Görsel 3.42 üzerinde Ceren'le gerçekleştirilen oturumda destekleyici materyalin kullanıldığı bir sahne paylaşılmıştır.

Son uygulamalar aşamasında, hastalık, ailevi sebeplerle uygulamaya katılamayan çocuklar için, uygulamaların rutini olarak telafi oturumları gerçekleştirilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 17.03.2023). Buna göre uygulamaların sürdürülmesi aşamasında hastalık sebebiyle katılamayan Aslı ve Ali'nin oturumları takip eden gün ve haftalarda gerçekleştirilmiştir. Aslı ve Ali için planlanan tüm etkinlikler gerçekleştirilerek, alınan amaçların tümü için uygulama

Görsel 3.42

Son Uygulamalarda Destekleyici Materyal Kullanımına İlişkin Bir Uygulama Örneği

fırsatı yakalanmıştır (23 No'lu Söyleşi Oturumu, 18.05.2023; 27 No'lu Söyleşi Oturumu, 26.05.2023; 30 No'lu Söyleşi Oturumu, 05.06.2023).

3.2.4.3. Ebeveyn katılım toplantılarının gerçekleştirilmesi

Son uygulamalar kapsamında araştırmacının gerçekleştirdiği bir diğer uygulama ise dördüncü ebeveyn katılım toplantılarıdır. Dördüncü ebeveyn katılım toplantı oturumları, 06.06.2023 ve 07.06.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 50 dakika ile 1 saat 10 dakika arasında sürmüştür (10 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 06.06.2023; 11 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 06.06.2023; 12 No'lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 07.06.2023).

Araştırmacı, dördüncü ebeveyn katılım oturumları için her bir çocuk-ebeveyni dikkate alarak toplantı sürecini planlamayla başlamıştır. Araştırmacı oturumların planlanması için her bir çocuğun güncel söyleşi oturum planlarını, iletişim defterlerini ve çocuk izleme çizelgelerini incelemiştir. Çocukların amaçlardaki güncel durumunu, çocukla son oturumlarda yapılan etkinlikleri, ebeveynlerin iletişim defteri paylaşımlarını ve üçüncü ebeveyn katılım oturumu sonunda plan formu üzerine paylaşılan gelecek oturum için planlamalar ve son ebeveyn katılım oturumlarına ait uzman öz değerlendirme formlarını incelemiştir. Araştırmacı gerçekleştirdiği incelemeler sonucunda ebeveyn katılım plan formu üzerinde yer alan her bir bölüm için ebeveynlerle çalışacağı bileşenleri belirlemiştir.

Dördüncü ebeveyn katılım oturumlarının akışı, Kid-Ged oturum rehberine uygun olarak, benzer akışta planlanmıştır. Buna göre dördüncü ebeveyn katılım oturumları boyunca takip edilen akış şu şekildedir; a) gündem paylaşımı, b) çocuğun güncel değerlendirmesi hakkında ebeveyne bilgi sunulması, c) ebeveynin çocuğun halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında destekleyebilmesi adına etkinlik ve strateji paylaşımının yapılması, d) ebeveyn katkılarının alınarak cevaplanması ve e) gelecek eğitimin planlanması. Araştırmacı her bir oturum için bu akışta ebeveyn katılım plan formu oluşturup uygulama öncesinde inandırıcılık komitesinden geçerlik almıştır (İnandırıcılık Komitesi, 16.04.2023).

Araştırmacı, ebeveyn katılım oturumları akışı uyarınca, öncelikle ebeveyn karşılaması ve gündem paylaşımının ardından çocuğun güncel değerlendirmesi hakkında ebeveynleri bilgilendirmiştir. Örneğin, Kayra Hanım'a Aslı'nın iletişim parametreleri dinleme alt alanı

için “duyduğu şeyler hakkında basit yargılarda bulunmaya başlar”, alıcı dil alt alanı için “yer yön bildiren ifadeleri anlar”, ifade edici dil alt alanı için “durum eki (-e, -de, -den, -in, -le) kullanır” ve sosyal iletişim alt alanı için “iki ya da daha fazla sözcük kullanarak yardım ister” amaları paylaşılarak güncel hedefin Aslı’nın yardım ve ipuçlarıyla gerçekleştirdiği bu amaçları bağımsız olarak gerçekleştirmesi olduğu paylaşılmıştır. Ayrıca Aslı’nın gerçekleştirilen son değerlendirmelerde takvim yaşında birçok amacı bağımsız olarak gerçekleştirebildiği ancak gelişimsel olarak bazı amaçları bağımsız olarak kullanmada desteğe ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır (10 No’lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 06.06.2023). Ebeveyn katılım oturumun bir diğer aşamasında ise ebeveynlere çocuğun halihazırda devam eden amaçlarını ev ortamında nasıl destekleyecekleri hakkında etkinlik ve strateji paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Oturumun bu bölümü Kayra Hanım’la Aslı’nın katıldığı ve çocuk üzerinden model olunan bir şekilde gerçekleştirilirken Umay ve Tilbe Hanım’la Ali ve Ceren’in son oturumlarından video klipler üzerinden anlatım gerçekleştirilmiştir. Çocukların gereksinimleri ve güncel düzeyleri uyarınca etkinlik ve strateji paylaşımları farklılaşmıştır. Örneğin, Kayra Hanım’la Aslı’nın da katılım gösterdiği oturumda “kahvaltı hazırlama rutini ile ilgili dinleme oyunu” ve “alışverişe giden çocuklarla ilgili hikâye bakma” etkinlikleri paylaşılmıştır (Ürün, 06.06.2023). Paylaşılan etkinliklerde araştırmacı “işitsel tamamlama”, “yap konuş” ve “çocuğun bakış açısından konuşma” stratejilerini Aslı ile çalışarak model olmuş ve Kayra Hanım’ın paylaşılan etkinliklerde stratejileri kullanmasını sağlamıştır (10 No’lu Ebeveyn Katılım Oturumu, 06.06.2023). Görsel 3.43 üzerinde dördüncü ebeveyn katılım oturumlarından çocuğun dahil olduğu ve olmadığı etkinlik paylaşımı aşamalarını örnekleyen sahneler paylaşılmıştır.

Dördüncü ebeveyn katılım oturumlarında, her bir ebeveyne iletişim defteri aracılığıyla ve katılım toplantıları sırasında gereksinimlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Ebeveynlerin oturum öncesinde iletişim defterine veya katılım toplantı oturumları sırasında herhangi bir soru ya da gereksinimlerini paylaşmadıkları görülmüştür. Bunun yerine ebeveynlerin son uygulamalarda iletişim defterine rutin olarak çocuklarıyla ilgili yaşantı ve dil örneklerini paylaştıkları görülmüştür. Örneğin, Kayra Hanım, iletişim defterine paylaşılan “3-4 sözcüklü cümleleri tekrarlar”, “yer yön bildiren ifadeleri anlar” ve “mutlu, kızgın, korkmuş, şaşırmış ifadelerini söyler” amaçları için yaptığı gözlemleri ve bir önceki ebeveyn katılım

Görsel 3.43

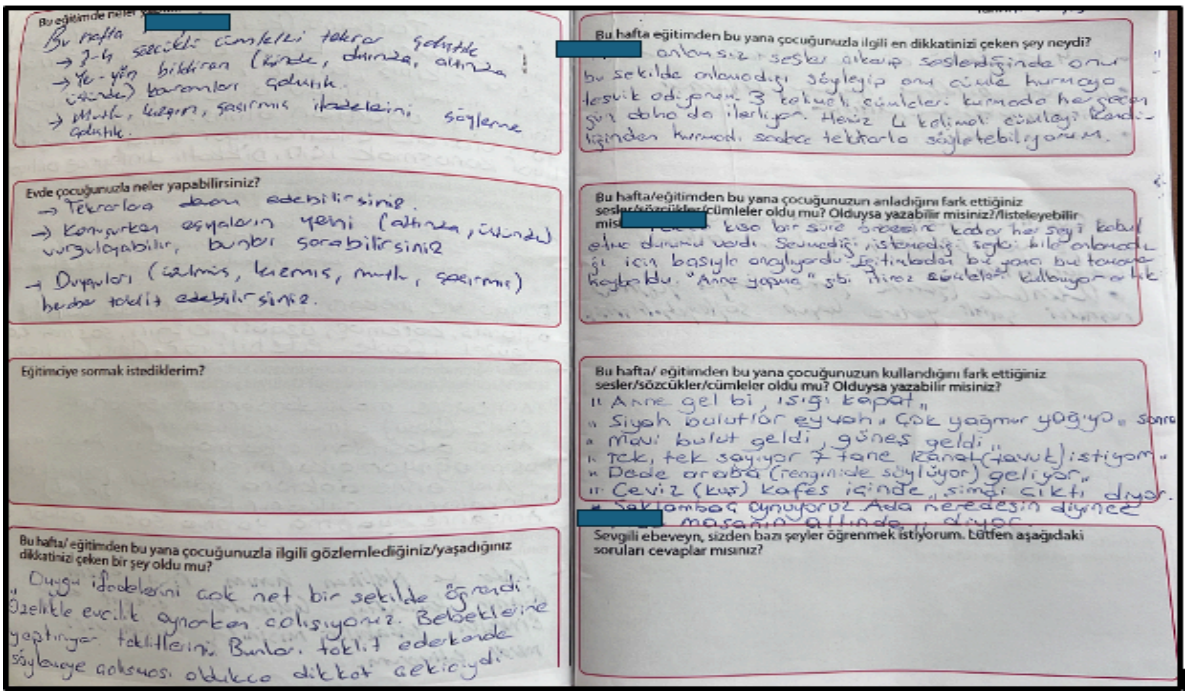
Dördüncü Ebeveyn Katılım Oturumlarından Çocuğunda Dahil Olduğu Etkinlik Paylaşımı Aşamasından Bir Örnek

oturumunda öğrendiği "yeniden düzenleme ve genişletme" ve "dinle işareti" stratejilerini nasıl kullandığı ile ilgili örnekler paylaşmıştır. Ebeveynlerin oturum sırasında ise gerçekleştirdikleri etkinlikler ve stratejileri nasıl kullandıkları ile ilgili konuşmak istedikleri görülmüştür. Dolayısıyla ebeveynlerin iletişim defteri ya da oturumlar sırasında sorun veya gereksinim paylaşmadıkları görülmüştür. Görsel 3.44 üzerinde son uygulamalar sırasında Kayra Hanım'a ait bir iletişim defteri örneği yer almaktadır.

Dördüncü ebeveyn katılım oturumlarının son aşamasında ise gelecek oturumlar planlanmasıdır. Araştırmacı ebeveynlerle gerçekleştirdiği birebir görüşmelerde oturumda yaptıklarını özetlemiştir. Araştırmacı son uygulamalar aşamasında gerçekleştirilen her bir ebeveyn katılım oturumlarının ardından "Ebeveyn Katılım Oturumu Uzman Öz Değerlendirme Formunu" kullanarak her bir oturum açısından sunduğu uygulamayı değerlendirmiştir. Araştırmacı, dördüncü ebeveyn katılım uygulamalarını incelemiş, son uygulamalar boyunca ebeveynlerin iletişim defteri veya ebeveyn katılım oturumlarında herhangi bir sorun ya da bilgi gereksinimi paylaşmadıklarını gözlemlemiş; ebeveynlerin ev için önerilen etkinlikleri bağımsız olarak gerçekleştirdikleri ve aktarılan stratejileri kullandıklarını görmüştür. Dolayısıyla dördüncü ebeveyn katılım oturumlarının sonunda

Görsel 3.44

Son Uygulamalar Aşamasında Kayra Hanım'a Ait Bir İletişim Defteri Kullanım Örneği



ebeveyn katılım oturumları inandırıcılık komitesi ile alınan karar uyarınca sonlandırılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 07.06.2023).

3.2.4.3. Son uygulamaların değerlendirilmesi

Son uygulamaların değerlendirilmesi; çocukların katılımlarının değerlendirilmesi, araştırmacının öz değerlendirmeleri, iletişim defterine ebeveyn katkılarının değerlendirilmesi, inandırıcılık komitesi değerlendirmeleri ve araştırma danışmanının araştırmacıya strateji kullanımı ile ilgili verdiği bire bir geri bildirimlerden oluşmaktadır.

3.2.4.3.1. Çocukların değerlendirilmesi

Son uygulamalar aşamasındaki her bir oturumun tamamlanmasıyla araştırmacı, uygulamanın bir rutini olarak "Kid-Ged Söyleşi Oturum Planı" üzerinde çocuklarla ilgili değerlendirmelerini süreç boyunca gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bunu yanı sıra çocukların iletişim parametrelerindeki alanlara ilişkin mevcut durumu "Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesi" üzerine düzenli olarak kaydetmiştir.

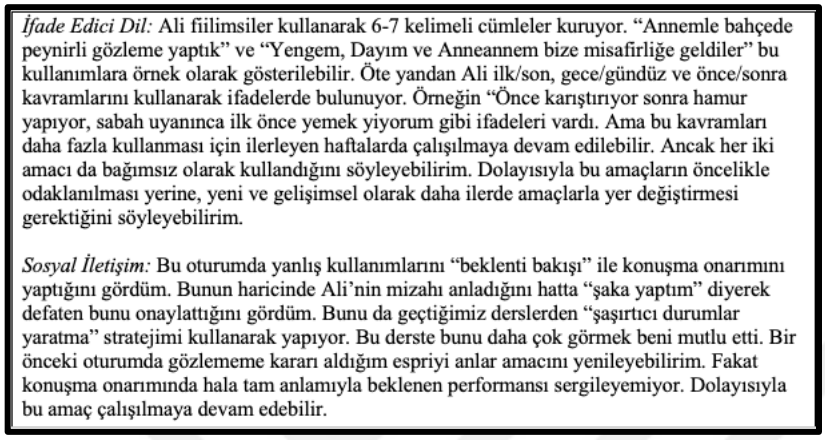
“Oturumu Değerlendirme ve Gelecek Eğitim için Planlamalar” bölümünde çocukların etkinliklere katılımı, oturumdaki genel durumu, hazırlanan etkinlik ve materyallerin odaklanılan amaçlar ve strateji kullanımına ne derece katkı sağladığı ile ilgili değerlendirmelere yer vermiştir. Son uygulamalar aşamasında çocukların etkinliklere istekle katıldığı gözlenmiştir. Geçmiş oturum aşamalarıyla benzer bir şekilde, son uygulamalar aşamasında gerçekleştirilen oturumların yaşa bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Son uygulamalar aşamasında araştırmacının çocukları değerlendirdiği bir diğer alan ise çocukların iletişim parametrelerindeki alt alanlarda yer alan amaçlara ilişkin oturum sonunda yaptığı değerlendirmelerdir. Araştırmacı her bir oturum sonunda söyleşi plan formu üzerinde yer alan “Oturumda Çocuk için Alınan Hedeflere İlişkin Gözlenenler” bölümüne değerlendirmelerini paylaşmıştır. Son uygulamalarda, geçmiş uygulamalarda olduğu gibi çocukların kısmen veya hiç yapamadıkları amaçlardan bağımsız olarak sergilemeye başladıkları amaçlar yenilenmiş veya halihazırda sergilemek için desteğe duyduğu amaçlara çalışılmaya devam edilmiştir. Örneğin, Ali uygulamaların sürdürülmesi aşamasında iletişim parametrelerinin ifade edici dil alanına ait “ilk/son, gece/gündüz, önce/sonra, üstünde/altında kavramlarını kullanır” ve “6-8 sözcüklü cümleler kurar” amaçlarını sergilemede ipucuna veya düzeltmelere ihtiyaç duyarken; son uygulamalarda her iki amacı da bağımsız olarak sergilediği görülmüştür (21 No’lu Söyleşi Oturum Planı, 16.05.2023). Dolayısıyla bu iki amaç Ali’nin uygulamasında yerini gelişimsel olarak daha ilerde olan “cümlelerinde ve, ama, çünkü, için bağlaçlarını kullanır” ve “edilgen yapıları uygun şekilde kullanır” amaçlarına bırakmıştır (28 No’lu Söyleşi Oturum Planı, 01.06.2023). Görsel 3.45 üzerinde Ali’nin son uygulamalardaki bir oturumuna ait oturum sonu değerlendirmesi örneklenmiştir.

Araştırmacının son uygulamalar aşamasındaki oturumlarda çocuklar açısından gerçekleştirdiği bir diğer değerlendirme ise “Kid-Ged Çocuk İzleme Çizelgesinin” doldurulmasıdır. Araştırmacı her bir çocuk için alınan amaçları oturum sonrasında değerlendirerek, çizelgeye işlemiştir. Bir sonraki oturumun planlanmasına ve öncelik verilecek amaçların belirlenmesine ışık tutacak açıklamaları ise yine çizelge üzerindeki bölümlere not etmiştir. Örneğin, Ceren için iletişim parametrelerin ifade edici dil alt alanında alınan “/m/, /n/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ seslerini doğru üretir amacı” incelendiğinde “m-asa”, “n-ane”, “p-armak” “b-alon” “k-alem” sözcüklerini ifade ederken odaklanılan sesleri doğru

Görsel 3.45

Son Uygulamalar Aşamasında Oturum Sonu Değerlendirmelere İlişkin Bir Örnek



İfade Edici Dil: Ali fiilimsiler kullanarak 6-7 kelimeli cümleler kuruyor. "Annemle bahçede peynirli gözleme yaptık" ve "Yengem, Dayım ve Anneannem bize misafirliğe geldiler" bu kullanımlara örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan Ali ilk/son, gece/gündüz ve önce/sonra kavramlarını kullanarak ifadelerde bulunuyor. Örneğin "Önce karıştırıyor sonra hamur yapıyor, sabah uyanınca ilk önce yemek yiyorum gibi ifadeleri vardı. Ama bu kavramları daha fazla kullanması için ilerleyen haftalarda çalışılmaya devam edilebilir. Ancak her iki amacı da bağımsız olarak kullandığını söyleyebilirim. Dolayısıyla bu amaçların öncelikle odaklanılması yerine, yeni ve gelişimsel olarak daha ilerde amaçlarla yer değiştirmesi gerektiğini söyleyebilirim.

Sosyal İletişim: Bu oturumda yanlış kullanımlarını "beklenti bakışı" ile konuşma onarımını yaptığını gördüm. Bunun haricinde Ali'nin mizahı anladığını hatta "şaka yaptım" diyerek defaten bunu onaylattığını gördüm. Bunu da geçtiğimiz derslerden "şaşırtıcı durumlar yaratma" stratejimi kullanarak yapıyor. Bu derste bunu daha çok görmek beni mutlu etti. Bir önceki oturumda gözlememe kararı aldığım espriyi anlar amacını yenileyebilirim. Fakat konuşma onarımında hala tam anlamıyla beklenen performansı sergileyemiyor. Dolayısıyla bu amaç çalışılmaya devam edebilir.

şekilde ürettiği görülmüştür. Fakat "/t/ ve /d/" seslerinin üretimiyle ilgili halihazırda sorun yaşadığı, bu iki sesin bulunduğu sözcüklerin anlaşılırlığının düşük olduğu görülmüştür (Çocuk İzleme Çizelgesi, 02.06.2023). Ceren'e ait izleme çizelgesi incelendiğinde, bu seslerin yer aldığı sözcükleri üretirken "yeniden düzenleme ve genişletme" stratejisine; tekrar ederken ise birden fazla kez "dinle işareti" ile sunulan tekrarlara ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir (29 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 02.06.2023). Dolayısıyla bu amaç, geçmiş oturumlarda yapıldığı gibi, Ceren için odaklanılmaya devam etmiştir.

3.2.4.3.3. İletişim defterlerine aile katılımlarının değerlendirilmesi

Son uygulamalar aşamasında araştırmacının gerçekleştirdiği bir diğer değerlendirme ise iletişim defterine ebeveynlerin katkılarıdır. Son uygulama aşamasında ebeveynlerin tümü iletişim defterine düzenli olarak katkı sağlamışlardır. Ebeveynler son uygulamalar aşamasında çocukların her bir oturumundan sonra iletişim defterine katkı sağladıkları görülmüş; böylece Ceren için üç, Ali için üç ve Aslı için ikişer kez iletişim defterine katkı sağlamışlardır (Ürün, 16.05.2023; Ürün, 17.05.2023; Ürün, 18.05.2023; Ürün, 01.06.2023; Ürün, 01.06.2023; Ürün, 02.06.2023; Ürün, 03.06.2023; Ürün, 04.06.2023). Son uygulamalar aşamasında ebeveynlerin, iletişim defterlerine rutin olarak çocuklarıyla yaşantılarını, ebeveyn katılım oturumunda paylaşılan strateji ve etkinlikleri nasıl kullandıkları ile ilgili açıklamaları ve çocukların kullandıkları dile ilişkin örnekleri paylaştıkları görülmektedir. Geçmiş uygulamaların aksine ebeveynlerin iletişim defterleri

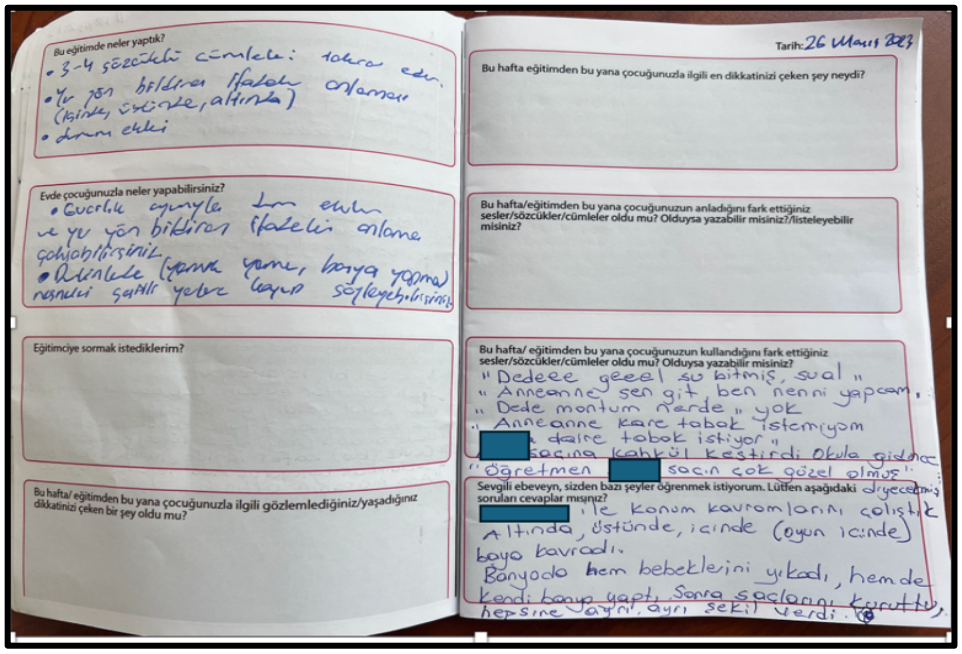
aracılığıyla herhangi bir sorun veya gereksinimlerini paylaşmadıkları aksine ev ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik ve bu etkinliklerde kullandıkları stratejilere ilişkin açıklamalar ve yaşantı örneklerini ilettikleri görülmektedir. Görsel 3.46 üzerinde son uygulamalar aşamasında Kayra Hanım'ın iletişim defteri kullanımına bir örnek yer almaktadır.

3.2.4.3.4. Öz-değerlendirmeler

Araştırmacının son uygulamalar aşamasında gerçekleştirdiği bir diğer değerlendirme ise her oturumun ardından "Kid-Ged Öz Değerlendirme Formunu" doldurarak öz değerlendirmesini yapmak olmuştur. Öz değerlendirme bağlamında ilk olarak araştırmacı değerlendirdiği bağlamda alınan amaçların çocuklar için uygunluğu olmuştur. Geçmiş uygulamalarla tutarlı olarak son uygulamalarda da araştırmacının aldığı amaçların çocukların düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmüştür. Araştırmacı çocukların izleme çizelgeleri ve oturum sonu yaptığı değerlendirmeleri düzenli olarak inceleyerek son uygulamalar boyunca

Görsel 3.46

Son Uygulamalar Aşamasında Ebeveynlerin İletişim Defteri Kullanışına Bir Örnek



amaçlarda gerekli değişiklikleri gerçekleştirmiştir. Örneğin, uygulamaların sürdürülmesi aşamasında Ali için iletişim parametrelerinin alıcı dil alt alanında "iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığını anlar" amacını özellikle "dinle işareti" ve "anlat açıkla" stratejileri ile gerçekleştirdiği görülmüştür (18 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 04.05.2023). Fakat son uygulamalarda Ali'nin bu amacı bağımsız olarak gerçekleştirebildiği; yalnızca kendisine sunulan seçenekler arasından değil aynı zamanda hikâye bakma veya tek kart bakma gibi söyleşi etkinliklerinde karşılaşılan kafiyeli kelimeleri ayırt edebildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu amaç son uygulamalar aşamasında revize edilerek yerini gelişimsel olarak daha ileri düzeyde olan "az-çok gibi kavramlara ek olarak biraz olan miktarları gösterir" amacı ile değiştirilmiştir (26 No'lu Söyleşi Oturum Planı, 25.05.2023).

Araştırmacının kendini değerlendirdiği bir diğer alan ise çocuklar için odaklanılan amaçlara uygun materyallerin hazırlanmasıdır. Araştırmacı son uygulamalar boyunca, her bir çocuk için amaçlar tekrarlı biçimde çalışabileceği çocukların düzeyine uygun materyaller hazırlamıştır. Bunun yanı sıra iletişim defteri ve günlük defter aracılığıyla ebeveynin paylaştığı yaşantıları yansıtan materyaller hazırlamıştır. Örneğin, Ceren için "/m/, /n/, /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ seslerini doğru olarak üretir" ve "iyelik eklerini kullanır" amaçlarını çalışmak için araştırmacı ebeveyni Umay Hanım'ın günlük deftere paylaştığı "arkadaşın doğum gününü kutlama" yaşantısını kullanmak istemiştir. Bunun için "hediye tombalası" tasarlayarak Ceren için hedeflenen sesleri içeren hediye kartları (Örneğin, /m/endil, /b/ardak) hazırlamıştır. Her bir kartın arkasına farklı renkler yapıştırarak; her bir rengi bir çocuk resmi ile eşleştirip Ceren'le "hediyeyi kim almış bulalım" oyunu içerisinde hem iyelik eklerini hem de hedef sesleri çalışmıştır. Araştırmacı, hazırladığı materyali kullanarak etkinlik içerisinde Ceren'in sevdiği ve daha önceden deneyimlediği doğum günü hediyesi alma/verme yaşantısını kullanarak dikkatini etkinliğe çekmiş böylece tekrarlı biçimde hem ses üretimi hem de iyelik eklerini ["T: Aa! Bu hediye kimin? Bu hediye Ömer'in" veya T: /M/endili kim almış? C: Mendili Asya almış"] çalışabilmiştir (25 No'lu Söyleşi Oturumu, 23.05.2023).

Araştırmacının son uygulamalar aşamasındaki öz değerlendirmelerde odaklandığı bir diğer husus ise amaçlara uygun stratejileri eşleştirmesi ve eşleştirilen stratejilerin uygun şekilde kullanılmasıdır. Uygulamanın bir rutini olarak araştırmacı, son uygulamalar aşamasında odaklandığı amaç – tasarlanan etkinlik – uygun strateji uyumuna dikkat ederek odaklanacağı

stratejileri belirlemiştir. Araştırmacı son uygulamalar aşamasında hem odaklandığı hem de oturum bağlamında çıkan fırsatlarda bağlamsal olarak diğer stratejileri uygun şekilde kullanmıştır. Örneğin, Aslı ile gerçekleştirilen "anneanne ile yemek yapma yaşantısı ve evde bebeklerle oynama yaşantılarını içeren" günlük defter bakma etkinliğinde "Durum eki (-e, -de, -den, -in, -le) kullanır" amacını çalışırken "çocuğun bakış açısından konuşma" stratejisi kullanılarak Aslı'nın günlük defterdeki kendi yaşantılarından bahsederken durum eklerini kendi cümlelerinde kullanması sağlanmıştır. Ayrıca "çocuğun bakış açısından konuşma" stratejisinin kullanımı beraberinde "dinle işareti" ve "heyecan yaratacak ifadeleri kullanma" stratejilerini kullanmak için fırsat oluşturmuş ["T: Anneanne tavada ne pişiriyor? C: Tavada börek pişiriyor / T: "Bebeği nereden aldınız? C: Bebeği marketten aldık /T: Aa! Öğretmen burada ne yapmış böyle (coşkulu biçimde söyler), Öğretmen sepete oyuncak koydu (bekler ve dinle işareti sunar) T: Dinle! Öğretmen sepete oyuncak koydu C: Öğretmen sepete oyuncak koydu"] ve araştırmacı bu fırsatları uygun şekilde değerlendirmiştir (26 No'lu Söyleşi Oturumu, 25.05.2023).

3.2.4.3.5. İnandırıcılık komitesinin değerlendirmeleri

Son uygulamalar boyunca inandırıcılık komitesi, sunulan tüm uygulamaların planlanması ve uygulanması aşamasında incelemeler gerçekleştirmiştir. Uygulamaların sürdürülmesi aşaması sonunda alınan Tez İzleme Komitesi Kararı uyarınca, inandırıcılık komitesinin geçerliği ve değerlendirmeleri ile uygulamaların sonlandırılarak izleme ve değerlendirme sürecine geçilmiştir (İnandırıcılık Komitesi, 08.06.2023; Tez İzleme Komitesi, 29.05.2023).

3.2.4.3.6. Son uygulamalar aşamasına genel bakış ve Kid-Ged'e yansımalar

Son uygulamalar aşamasında araştırmacı, söyleşi oturumları ve ebeveyn katılım toplantılarına ilişkin uygulamaları planlamıştır. Uygulamaların planlanmasında geçmiş oturumlar, iletişim defteri aracılığıyla paylaşılan yaşantılar, günlük defterler, çocuk izleme çizelgeleri incelenmiştir. Araştırmacı son uygulamalar aşamasında her bir çocukla ikişer söyleşi oturumu ve ebeveynlerle birer katılım toplantısı gerçekleştirmiştir. Uygulamaların planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında süreç boyunca inandırıcılık komitesinden geçerlik alınmıştır. Son uygulamalar aşamasında süreç diğer döngülerde alınan kararlar ve Kid-Ged Programı üzerinde gerçekleştirilen geliştirmeler doğrultusunda uygulamalar

tamamlanmıştır. Programın rutin olarak uygulanması ve süreçte karşılaşılan sorunların çözülerek Kid-Ged Programına yönelik yeni bir geliştirme olmaması nedeniyle inandırıcılık komitesi ve tez izleme komitesi ortak kararı uyarınca uygulama sonlandırılmıştır.

3.3 İzleme ve Değerlendirme Süreci

İzleme ve değerlendirme süreci, uygulamaların sonlandırılmasının ardından çocukların Kid-Ged değerlendirme formları ve norm referanslı araçlarla uygulama sonu değerlendirmeleri ile ebeveynlerle gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin değerlendirmelerini içeren bireysel görüşmeleri içermektedir.

3.3.1. Çocukların değerlendirilmesi

Uygulamaların inandırıcılık komitesi kararı uyarınca 06.06.2023 tarihinde sonlandırılmasının ardından çocukların uygulama sonu değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Son değerlendirmelerde araştırmacı öncelikle Kid-Ged İletişim Parametreleri Formu ’nu kullanarak sırasıyla dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun kontrol listelerine göre değerlendirmelerini gerçekleştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 10.06.2023). Değerlendirme oturumları, 7-9 Haziran 2023 tarihleri arasında, her biri bir söyleşi oturumu şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı her bir çocuğun takvim yaşından geriye doğru giderek her bir alandaki becerileri değerlendirecek etkinlikler içerisinde değerlendirmelerini gerçekleştirmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda çocukların uygulama sonrası kısmen yaptığı ve hiç yapamadığı gelişimsel hedefler belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 10.06.2023). Tablo 3.3 üzerinde çocukların uygulama sonrası düzeylerini yansıtan Kid-Ged İletişim Parametreleri kapsamındaki kontrol listelerine ilişkin değerlendirme sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.3 üzerinde çocukların uygulama sonunda Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Gelişim alanlarına ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmeler incelendiğinde çocukların içinde ön değerlendirmelerle benzer bir şekilde içinde bulundukları yaş dönemine ait becerilerde sınırlılık yaşadıkları görülecektir. Örneğin Ali’nin 60-72 Ay alıcı dil alt alanına ait “AD63-Nesnelerin benzerlik ve farklılıklarını belirler” amacını destekle gerçekleştirebildiği görülmektedir. Uygulama sürecinde tutulan izleme çizelgeleri ve oturum planlarında yer alan değerlendirmeler incelendiğinde Ali’nin bu

Tablo 3.3

Katılımcıların İletişim Parametreleri Kapsamındaki Kontrol Listelerine İlişkin Uygulama Sonu Değerlendirmeleri

Alan	Çocuk	Dönem	Kısmen Yapabildikleri	Yapamadıkları
Dinleme	Aslı	30-36 Ay	D37	-
		36-48 Ay	D50/D57	D48/D54/D55
	Ceren	24-30 Ay	D33	-
		30-36 Ay	D37	-
		36-48 Ay	D50/D54	D48/D55/D57
	Ali	48-60 Ay	D63	
		60-72 Ay	D64/D67/D68/D69/D70/D71/D72	-
Alıcı Dil	Aslı	36-48 Ay	AD49/AD50/AD51/AD52/AD53/AD56	-
	Ceren	36-48 Ay	AD47/AD49/AD50/AD51/AD52/AD53	AD56
		48-60 Ay	AD58	AD59/AD61
	Ali	60-72	AD63/AD66	-
İfade Edici Dil	Aslı	24-30 Ay	İD32/İD33/İD38/İD39	-
		30-36 Ay	İD45/İD46/İD49/İD52	-
		36-48 Ay	İD56/İD61/İD62/İD63	İD57/İD59/İD60
	Ceren	30-36-Ay	İD45/İD46/İD48/İD50/İD52	İD49
		36-48 Ay	İD56/İD61/İD62/İD63/İD64	İD57/İD58/İD59/İD60
		48-60 Ay	İD65/İD67	İD68/İD69
	Ali	60-72 Ay	İD70	-
Sosyal İletişim	Aslı	24-30 Ay	S62	
		36-48 Ay	S79/S80/S83	S87/S89
	Ceren	30-36 Ay	S71/S78	
		36-48 Ay	S80/S84/S87/S88	S79/S89
	Ali	60-72 Ay	S104	-

beceriyi özellikle “ipucu ver!” ve “soru sor” stratejileri ile gerçekleştirebildiği görülmüştür. Başka bir örnekte ise Aslı’nın 36-48 Ay dineleme alt alanına ait “D48-Beş-altı sözcüklü cümleleri tekrar eder” amacını destekle dahi gerçekleştiremediği görülmüştür. Aslı’ya ait takip çizelgeleri ve son uygulamalardaki oturum planları incelendiğinde son

değerlendirmelerle tutarlı bir biçimde "ipucu ver" ve "dili zenginleştir" stratejileri kullanıldığında dahi uzun tekrarları gerçekleştiremediği görülmüştür. Aslı'nın yardımsız olarak bir gelişim dönemi öncesine ait olan "D32-Üç-dört sözcüklü cümleleri tekrar eder" amacını yardımsız olarak gerçekleştirebildiği görülmüştür.

Çocukların uygulama sonu değerlendirmeleri incelendiğinde karşılaşılan bir diğer husus ise ön değerlendirme sürecinden itibaren yaşanan değişimdir. Çocukların ön değerlendirme sonucunda içinde bulundukları gelişim dönemi öncesi dönemlere ait desteklenmesi gereken becerilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öte yandan çocukların içinde bulundukları gelişim döneminde de yapamadıkları becerilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir (Araştırmacı Günlüğü 01.03.2023). Uygulama sonunda gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları incelendiğinde çocukların geçmiş gelişim dönemlerine ait becerilerinde azalma olduğu görülürken aynı zamanda içinde bulundukları gelişim dönemine ait birçok becerinin de "yardımla gerçekleştirildiği" görülmektedir. Örneğin Aslı alıcı dil alt alanına ait 18-24, 24-30 ve 30-36 Ay dönemlerine ait birçok beceriyi "kısmen" yapabiliyorken uygulama sonunda Aslı'nın içinde bulunduğu gelişim dönemine ait becerilerde desteğe ihtiyacı olduğufark edilmektedir. Başka bir örnekte ise Ali'nin ön değerlendirme sonuçlarına göre alıcı dil alt alanında takvim yaşından bir önceki gelişim dönemi olan 48-60 Ay aralığındaki birçok beceriyi "kısmen" yapabiliyorken uygulama sonunda Ali'nin içinde bulunduğu gelişim dönemine ait yalnız iki amaç için desteğe ihtiyaç duyduğu görülecektir. Tablo X genel olarak incelendiğinde çocukların amaçlarının içinde bulundukları gelişim dönemine yaklaştığı söylenebilir.

Uygulama sonu değerlendirmeler ile ilgili bir diğer durum ise çocukların performanslarındaki alt alanlar bazlı değişimlerdir. Çocukların tümü dinleme ve alıcı dil alanlarında yaş dönemine yakın performans sergilemektedirler. Ön değerlendirmelerde Aslı ve Ceren üç gelişim alanı öncesine ait becerileri sergilemekte güçlük çekerken uygulama sonrasındaki değerlendirmelerde geçmiş gelişim dönemlerine ait becerileri bağımsız olarak sergileyebildikleri görülmektedir. Tablo Ali açısından incelendiğinde ise Ali'nin ifade edici dil, sosyal iletişim ve alıcı dil alanlarında içinde bulunduğu gelişim dönemine ait oldukça sınırlı beceri açısından desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenirken dinleme alanında ise desteğe ihtiyaç duyduğu amaçların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Aslı ve

Ceren dinleme, alıcı dil ve sosyal iletişim alanlarında içinde bulundukları gelişim dönemine ait becerilerde desteğe ihtiyaç duyarlarken ifade edici dil alanında her ne kadar desteklenmesi gereken amaç sayısı azalırken geçmiş gelişim dönemlerine ait becerilerde sorun yaşandığı görülmektedir.

Uygulama sonu değerlendirmeler genel olarak incelenecek olursa çocukların geçmiş gelişim dönemlerine ait becerileri bağımsız olarak sergilemeye başladığı; içinde bulundukları veya bir gelişim dönemi öncesi alanlara ait "yapamadıkları" becerileri ise "kısmen yapabiliyor" hale geldikleri görülmektedir. Örneğin Ceren uygulama öncesi değerlendirmede ifade edici dil alt alanında 36-48 Ay dönemine ait "İD45-3-4 sözcüklü cümleler kullanır" ve "İD46-"Ne?", "Nerede?", "Kim?" "Neden/niye" sorularını sorar" becerilerini yapamadığı görülmüştür. Uygulama sonunda ise Ceren her iki beceriyi bağımsız olarak sergileyemese de bu becerileri destekle gerçekleştirebildiği belirlenmiştir. İzleme çizelgeleri ve son oturumlara ait oturum planları incelendiğinde Ceren'in kendiliğinden üç sözcüklü cümleleri kurduğu dört sözcüklü cümleleri ise "işitsel tamamlama" ve "model olma" stratejileri ile tekrar ettiği görülmüştür. Benzer bir şekilde Ceren'in "Nerede?, Ne? ve Kim?" sorularını bağımsız olarak kullanırken "Neden/niye?" sorularını ipucu verildiğinde kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak çocukların gelişiminin devam ettiği, uygulama sürecinin başından itibaren bazı becerileri kazanırken içinde bulundukları gelişim dönemi için desteğe gereksinim duydukları söylenebilir.

Uygulamaların tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen bir diğer uygulama ise çocukların norm referanslı araçlarla değerlendirilmesidir (Araştırmacı Günlüğü 12.06.2023). Bu kapsamda 12 Haziran 2023 tarihinde TEDİL ve GEÇDA araçları ile çocuklar değerlendirilmiştir. Uygulamaların tamamlanmasının ardından çocukların norm referanslı araçlar aracılığıyla değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. TEDİL ve GEÇDA değerlendirmeleri, her iki araç için de uygulamacı sertifikasına sahip özel eğitim alanında doktora derecesi olan bir öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 12.06.2023). Tablo 3.4 üzerinde katılımcıların TEDİL ve GEÇDA araçları ile elde edilen sonuçları sunulmuştur.

Çocukların uygulama sonu GEÇDA skorları incelendiğinde, uygulama öncesi değerlendirmeyle benzer bir şekilde bazı alanlarda takvim yaşlarından 1 gelişim aralığı

Tablo 3.4

Uygulama Sonu TEDİL ve GEÇDA Değerlendirmelerine Ait Sonuçlar

						TEDİL					
		GEÇDA				*Alıcı dil*			*İfade edici dil*		
Çocuk	**Takvim yaşı**	*Bilişsel Gelişim*	*Dil Gelişimi*	*Sosyal Duygusal Gelişim*	*Psikomotor Gelişim*	*Eşdeğer yaş*	*Standart puan*	*Bozukluk Düzeyi*	*Eşdeğer yaş*	*Standart puan*	*Bozukluk düzeyi*
Aslı	55 Ay	37-48	37-48	49-60	49-60	42 Ay	95	Ortalama	51	99	Ortalama
Ceren	61 Ay	49-60	49-60	61-72	61-72	44 Ay	88	Orta Altı	42	81	Orta Altı
Ali	71 Ay	49-60	61-72	61-72	61-72	73 Ay	108	Ortalama	72	105	Ortalama

geriden geldikleri görülmektedir. Her ne kadar çocuklar takvim yaşlarının ilerlemesiyle bazı gelişim alanlarında ilerlemeler kaydetseler de özellikle çocukların dil ve bilişsel gelişim alanlarında takvim yaşlarını bir gelişim aralığı geriden takip ettikleri belirlenmiştir. Aslı ve Ceren bilişsel ve dil gelişimi alanlarında; Ali'nin ise yalnızca dil gelişimi alanında bu durumu yaşadığı görülmektedir. Tüm çocukların sosyal duygusal ve psikomotor gelişim alanlarında takvim yaşına eş değer performans gösterdiği görülmektedir. Çocukların TEDİL değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm çocukların ön değerlendirmeyle benzer bir biçimde alıcı ve ifade edici dil becerilerinin takvim yaşının gerisinde olduğu görülmektedir. Ancak çocukların takvim yaşlarına göre aldıkları puanlar ve bu puanlara karşılık gelen bozukluk düzeylerinde ilerleme göze çarpmaktadır. Örneğin, takvim yaşı 55 ay olan Aslı'nın alıcı dil eş değer yaşı 42 ay iken ifade edici eş değer yaşı 51 aydır. Buna göre sözel iletişim bozukluk düzeyi ise ortalama olarak bulunmuştur. Takvim yaşı 61 ay olan Ceren'in ise alıcı dil eş değer yaşı 44 ay iken ifade edici dil eş değer yaşı 42 aydır. Sözel dil performans bozukluk derecesi ortalama altı olarak bulunmuştur. Son olarak takvim yaşı 71 Ay olan Ali'nin alıcı dil eş değer yaşı 73 ay iken ifade edici dil eş değer yaşı 72 aydır.

Ali'nin sözel dil performansı bozukluk derecesi ise ortalama olarak saptanmıştır. Çocukların skorları incelendiğinde yalnızca Aslı'nın ifade edici dil ve alıcı dil skorları arasında farklılık göze çarpmaktadır. Diğer çocukların alıcı dil skorları ve ifade edici skorları arasında alıcı dil skorlarının lehine bir fark gözlemlenirken Aslı'nın skorlarında bu durum tam tersidir. Aslı'nın alıcı dil eş değer yaşı 42 ay iken ifade edici dil eş değer yaşı 51 aydır.

3.3.2. Ebeveynlerle görüşmeler

Uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen bir diğer adım ise ebeveynlerle görüşmelerdir. Uygulamaların tamamlanmasının ardından inandırıcılık komitesi ile ebeveynlerle uygulama süreci hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır (İnandırıcılık Komitesi, 22.05.2023). Alınan karar uyarınca araştırmacı, ebeveynlerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlayarak inandırıcılık komitesinden geçerlik almıştır (03.06.2023). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde; çocuklardaki değişim, ev rutinlerindeki değişim, ebeveynin çocukla etkileşimindeki değişim, ebeveynlerin uygulamaya katılım ile ilgili zorlandığı noktalar, uygulama sürecinin beğenilen yanları ve eksik yanlarına ilişkin altı yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almıştır.

Araştırmacı, 11-13 Haziran 2023 tarihleri arasında her bir ebeveynle bireysel olarak görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sırasıyla Aslı'nın ebeveyni Kayra Hanım ile 45, Ceren'in ebeveyni Umay Hanım ile 43 ve Ali'nin ebeveyni Tilbe Hanım ile 46 dakika sürmüştür (Ebeveynle Görüşme, 11.06.2023; 12.06.2023; 13.06.2023). Ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonunda çocukların, ebeveynlerin ve ev rutinlerindeki değişim ile birlikte programın uygulanma sürecinde ebeveynlerin katılımı ve ebeveynlerin süreç hakkındaki değerlendirmeleri elde edilmiştir. Görsel 3.47 üzerinde Umay Hanımla gerçekleştirilen görüşmeden bir kesit yer almaktadır.

Görüşmelerde ebeveynlerin öncelikle değindiği konu çocuklarındaki değişimlerdir. Ebeveynler uygulama süreci boyunca çocuklarının "konuşmalarının iyileştiğini" ve "daha dikkatli dinlediklerini" ve "çocukların etraflarıyla daha fazla konuştuklarını" vurgulamışlardır. Ebeveynler öncelikle çocukların kurdukları cümlelerin uzadığı, çocukların daha fazla kelimeyle konuştuklarını gözlemlemişlerdir. Örneğin, Umay Hanım Ceren'in

Görsel 3.47

Uygulama Sonunda Umay Hanımla Gerçekleştirilen Görüşmeye Ait Bir Kesit

konuşmasındaki değişimi şu sözlerle açıklamıştır; "Konuşması çok düzeldi. Düzgün konuşuyor. İki kelimeyi mesela ben önceden söylerdim öyle konuşurdu. Şimdi kendi söylüyor direkt. üç, dört kelimeli cümleler söylüyor." Kayra Hanım ise Aslı'nın gelişimi ile ilgili şu sözleri sarf etmiştir; "Konuşması değişti. Kavramları kullanmaya başladı konuşurken. Markete gidiyoruz. İstediği şeyi detaylı söylüyor artık. Ne bileyim işte şey gibi bebek görüyor. Sarı bebeği istiyorum gibi".

Çocukların dili kullanmalarındaki değişimden bahsederken ebeveynlerin vurguladığı bir diğer nokta ise dinleme olmuştur. Ebeveynler çocukların süreç içerisinde daha dikkatli dinlediklerini, yeni duydukları kelimeleri veya yapıları konuşmalarında yer verdiklerini vurgulamışlardır. Örneğin Tilbe Hanım ise Ali'de gözlemlediği değişimi şu sözlerle açıklamaktadır; "Önceden çok tekrar ediyordu. Üst üste. Şimdi çok serileşti konuşması. Üst üste soruyordu. Tekrar tekrar. Şimdi bir şey söylediğimde tek seferde anlıyor. Çok nadir oluyor tekrar sorması." Kayra Hanım ise Aslı'nın daha uzun tekrarlar yapmasını şu sözlerle örneklemektedir; "Ben kitap okuyorum mesela ona. Sizin önerdiğiniz şekilde. Şimdi sen anlat diyorum. Benim anlatımımı taklit ederek bana geri anlatıyor. Ben nasıl anlatıyorsam o kelimeleri kullanıyor".

Çocukların dil becerileriyle ilgili olarak ebeveynlerin vurguladığı diğer bir konu ise çocukların çevreleriyle daha fazla sözlü iletişime girmeleri olmuştur. Ebeveynler gittikleri parklarda, destek eğitim merkezleri veya alışveriş gibi rutinlerde çocukların karşılaştıkları

yetişkin veya çocuklarla daha fazla iletişime geçtiklerini vurgulamaktadır. Örneğin, Tilbe Hanım Ali'yle bir yaşantılarını şu sözlerle ifade etmiştir; "Hastaneye kontrole gidiyoruz biliyorsunuz. Orada beklerken bir amca var yanımızda. Onunla sohbet etmeye başladı. Dedesine düşkün biliyorsunuz. Dedesini anlattı. İşte senin torunun var mı diye sordu. Çok hoşuma gitti böyle yapması." Umay Hanım ise Ceren'le oyun parkına gitme yaşantısında Ceren'in akranlarıyla iletişimini şu sözlerle örneklemiştir; "Eskiden yanaşmazdı çocuklara. Şimdi beraber oynuyor. Çocuklar bir şey sorduğunda cevap veriyor onlara. Eskiden hep beni isterdi oradaki oyunlarda şimdi gidip kendi başına çocukların içine karışıyor. Ben bekliyorum onu".

Ebeveynlerin uygulama süreci hakkında sözünü ettikleri bir diğer önemli nokta ise çocuklarla olan etkileşimlerdir. Ebeveynlerin bu noktada vurguladıkları ilk nokta ise çocuklarıyla daha faydalı biçimde iletişim kurabildikleridir. Ebeveynler öğrendikleri stratejiler ve önerilen etkinlikleri ev ve uygun olan çeşitli ortamlarda kullanarak çocuklarının dil gelişimlerini destekleyebildiklerini vurgulamaktadırlar. Örneğin Tilbe Hanım Ali'yle olan iletişimindeki gelişim hakkında şu sözleri sarf etmiştir; "Biliyorsunuz Ali çok fazla hayal anlatıyordu. Ben ne yapacağımı bilemiyordum. O anlattıklarının birer fırsat olduğunu sonradan sizinle fark ettim. Şimdi bir şeyler anlatınca sorular soruyorum. Beğenmediğim yerleri tekrar ettiriyorum. Günlük işlerimi yaparken çocuğumun eğitimine nasıl katkı sağlayacağımı öğrendim." Bir diğer ebeveyn Kayra Hanım ise ev rutinlerinin değişimini şu sözlerle ifade etmiştir; "Aslı'yla hikâye okuyoruz. resim yapıyoruz, evcilik oynuyoruz. Günlük okula gidip geldiğimizde yaptıklarımız haline geldi bunlar. Ben mesela kullanmasını istediğim bir şeyi nasıl öğretebilirim onu öğrendim. Biliyorsunuz duyguları çalıştık. Evcilikte bebeği düşürüyorum elimden. Hemen soruyorum bebek ne hissetti?" Umay Hanım ise Ceren'in konuşmasını desteklemek için bakış açısının nasıl değiştiğini şu sözlerle anlatmaktadır; "Şimdi ders diyoruz. İşte derse gidiyor. Öğretmen öğretecek. Ben yemek hazırlarken bile çocuğa faydalı olabiliyormuşum onu öğrendim. Evet okul, öğretmen önemli. Allah razı olsun. Ama benim yaptıklarım da çok önemliymiş onu fark ettim."

Ebeveynlerin görüş bildirdikleri bir diğer konu ise süreçte Kid-Ged kapsamında sunulan müdahaledeki rutin uygulamalara katılımdır. Süreçte ebeveynlerden rutin bir şekilde haftalık olarak önerilen etkinlikleri ve stratejileri uygulamaları, çocuklarının dil kullanımlarını

gözlemleyerek iletişim defterine paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca her hafta günlük defterlere, seçtikleri yaşantıları çocukla beraber resmederek yazılı olarak paylaşmaları talep edilmiştir. Bunların haricinde her iki uygulama oturumundan sonra ebeveynlerle katılım oturumu gerçekleştirilerek ebeveynlerden bu etkinliklere katılarak süreçteki gözlemlerini, sorunlarını ve gereksinimlerini paylaşmaları talep edilmiştir. Ebeveynlerin tümü süreç içerisinde yazılı materyalleri kullanmakta zorluk yaşadıklarını fakat süreç içerisindeki yaşanan bazı gelişmelerle bu zorluğu aştıklarını paylaşmışlardır. İletişim defterine gözlemlerini ve gereksinimlerini paylaşmak, günlük defterlere rutin olarak yaşantı paylaşmanın *zor* ve *yorucu* olduğunu vurgulamışlardır. Ebeveynlerden Kayra Hanım süreçteki yazılı materyalleri kullanma ile ilgili ilk deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır; "Biraz alışkanlık bir yerde. Böyle bir deneyimimiz yoktu. İlk başlarda yani ne yazacağımı da çok bilmiyordum. Aslı'yı nasıl izlerim. Neyine bakmam lazım tam olarak. Onun için çok kısa yazıyordum." Diğer bir ebeveyn Tilbe Hanım ise; "Hocam şimdi koşuşturmaca çok. Vakit bulamıyordum. Aslında vakit yaratılır ama yani bu yazdığım ne işe yarayacak bilmediğim için size de ayıp olmasın diye bir şeyler yazmaya çalışıyordum." Ebeveynlerin tümü süreç içerisinde yazılı materyallerin faydalarını gözlemledikçe kullanmaya alıştıklarını ve rutin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Tilbe Hanım'ın yazılı materyalleri kullanmayla ilgili düşünceleri şu şekildedir; "Benim mesela bahçede en basit çocukla yaptığım ekmek pişirmenin çocuğun eğitimine nasıl fayda ettiğini gördüm. Sizin ekmek pişirme ile yaptığınız derste Ali'nin ne kadar mutlu olduğunu, güzel güzel konuştuğunu görünce, dedim benim yazdıklarım işe yarıyor. Daha çok yazmalıyım." Bir diğer ebeveyn Kayra Hanım ise "Hocam ben mesela şeyi merak ediyordum. İşte Aslı sonradan işitme engeli çıktı. Onun nasıl etkileyebileceğini deftere yazmıştım. İlk toplantıda hazırlanıp gelmeniz beni çok mutlu etti. Merak ettiklerimi daha fazla yazmaya başladım.".

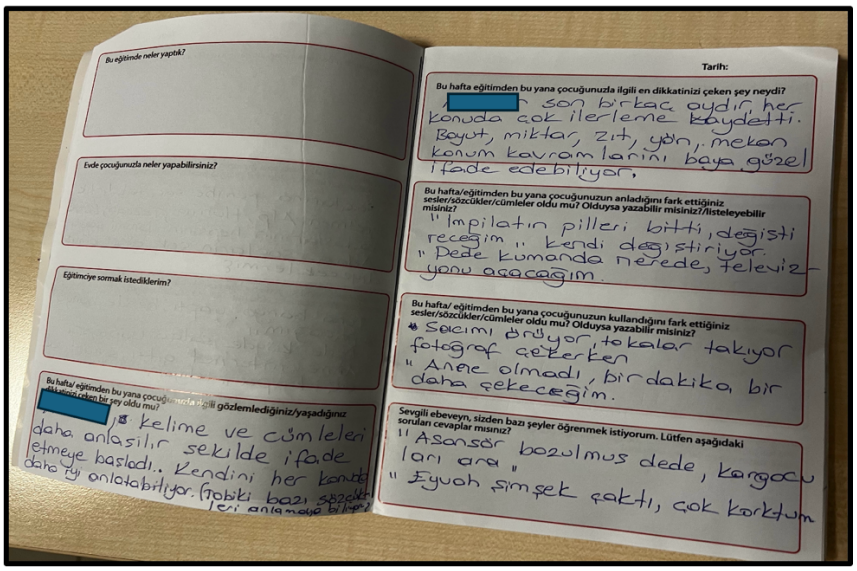
İletişim defteri kullanımı ile ilgili uygulamaların tamamlanmasının ardından dikkat çeken bir gelişme de gözlenmiştir. Öyle ki Kayra ve Umay Hanım'ın uygulama tamamlanmış olsa da iletişim defterlerini kullandıkları gözlenmiştir. Her iki ebeveynin de hem çocuklarının dinleme, dil ve iletişim davranışlarını gözlemlediği ayrıca çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikler ve paylaştıkları yaşantıları defter üzerinde değerlendirmeye devam ettikleri görülmüştür. Ebeveynler bağımsızlaşmalarına rağmen iletişim defteri kullanmayı alışkanlık

haline getirdikleri görülmektedir (Ürün, 13.10.2023; Ürün, 14.10.2023). Kayra Hanım'a iletişim defterini uygulama sonrasında kullanmaya devam etmesiyle ilgili düşüncesi sorulduğunda şu sözleri ifade etmiştir; "Tezcan bey, çocuğun ne yaptığını, nereden nereye geldiğini takip ediyorum. İşte yakalayabildiğim sözcüklerini, cümlelerini yazıyorum. Deftere bakıyorum şunu şunu yapmışım başka bir şey yapayım diyorum." Umay Hanım ise "Alışkanlık oldu hocam. Size sürekli yazıp verince. Ceren'in söylediklerini yazıveriyorum. Hoşuma giden şeyleri. Çocuğa nasıl faydalı olmuş görüyorum." Görsel 3.48 üzerinde uygulama sonrası ebevyenlerin iletişim defteri kullanımına ait bir örnek yer almaktadır.

Ebeveynlerin süreçte zorlandıkları ve süreçte yaşanan iyileştirmelerle aştıkları bir diğer önemli durum etkinlikleri eve yansıtmak ve önerilerin stratejileri uygun şekilde kullanmak olmuştur. Ebeveynler uygulamanın başında iletişim defterleri aracılığıyla önerilen etkinlikleri gerçekleştirip stratejileri uygulamaya çalışsalar da yaptıklarının doğruluğundan emin olamamışlardır. Kayra Hanım konuyla ilgili yaşantısını şu şekilde açıklamaktadır; "En basitinden duyguları çalışıyordum. Ama doğru mu yapıyorum. Aman yanlış bir şey yapmayayım kaygım vardı." Tilbe Hanım ise "Hocam şimdi bizimki anlatmaya başlıyordu

Görsel 3.48

Kayra Hanım'ın Uygulamaların Tamamlanması Ardından İletişim Defteri Kullanımına Ait Örnek



biliyorsunuz. Hayal anlatıyordu. Sormuştum size de ama sizin ne yaptığınızı görene kadar. İşte dersin videolarını, tam olarak önerdiklerinizi nasıl uygulayacağımı bilmiyordum." Ebeveynlerin tümü ebeveyn katılım oturumlarında önerilen strateji ve etkinliklerin kullanımlarına ilişkin çocuk veya oturum videoları üzerinden model olununca bu kaygılarının kaybolduğunu bildirmiştir. Örneğin Umay Hanım yaşantısını şu sözlerle ifade etmektedir; "Hocam siz anlatıyordunuz ama ben videoları görünce tam anladım. Mesela bizimki karışık anlaşılmaz konuşuyordu. Orada ne demem gerektiğini, anladıklarımı nasıl tekrar ettireceğimi. Bunları görünce anladım. Sonrasında deftere yazdıklarınızı yapmam kolaylaştı." Başka bir örnekte ise Kayra Hanım, Aslı ile katıldıkları ebeveyn katılım toplantıları ile ilgili şu sözleri sarf etmiştir; "Ben çok heyecanlanıyordum. Yani doğru mu yapıyorum. Bu zamanlar çok önemli diye. Ama sizin yanınızda Aslı ile yapınca çok rahatladım. Evde kendim yapmaya başladım. Sizi görüp taklit etmek çok faydalı oldu. Hatta kızım takılıyor öğretmen gibi yapıyorsun diye."

Ebeveynlerin süreç ile ilgili paylaştıkları bir diğer konu ise araştırmacıyla süreç boyunca iletişimdir. Ebeveynler araştırmacının süreç boyunca sürekli erişebilir olmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Hem yazılı hem de dijital araçlardan (telefon konuşmaları, WhatsApp yazışmaları gibi) iletişim halinde olarak *çocuğun eğitimine daha fazla katkı sağladıklarını* bildirmişlerdir. Ebeveynlere göre araştırmacıyla birden fazla yolla iletişim kurabilmek hem onların sürece daha aktif katılmalarını sağlamış hem de süreç boyunca kaygılarını azaltarak rahatlamalarına yardımcı olmuştur. Kayra Hanım araştırmacıyla iletişim ile ilgili düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır: "Hocam şimdi bize dendi ki çocuğun bu yaşları çok önemli. Kaçırmamak lazım. Bu da biz de kaygı oluşturdu. Acaba doğru mu yapıyoruz. Daha başka ne yapsak gibi. Ama sizinle kaygılarımı paylaşmak. Bizi sürekli yönlendirmeniz beni rahatlattı. Bunu keşke her anne baba yaşayabilse." Umay Hanım ise sürekli iletişim kurmayla ilgili olumlu bulduğu yanları şu sözlerle açıklamıştır; "…rehabilitasyona gidiyoruz. Orada öğretmenimiz söylüyor sizin gibi ama ben unutuyorum. Hem deftere yazmanız hem de telefonla lazım olduğunda konuşmak iyiydi.".

3.4. Araştırmacının Gelişimi

Araştırmacı uygulamaya hazırlık ve uygulama süreci boyunca; erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynleri daha iyi şekilde destekleyebilmek ve var olan

uygulama becerilerini geliştirmek adına işitme kaybı olan çocukların eğitiminde uluslararası bilinirliği ve geçerliği olan Auditory Verbal Therapy (İşitsel Sözel Terapi) programı uygulamacı eğitimini almıştır. Alexander Graham Bell Vakfı tarafından akredite edilmiş olan İngiltere merkezli Auditory Verbal-UK isimli vakıftan 12 hafta süreyle teorik ve uygulamalı eğitim alarak süreci en yüksek düzey olan "distinction" ile tamamlayarak sertifikasını almıştır. Süreçte özellikle işitme kaybı olan çocukların dinleme ve dil becerilerinin değerlendirilmesi, etkili stratejileri ile bu becerilerin desteklenmesi ve ebeveyn koçluğu konularında var olan becerilerini geliştirme fırsatı yakalamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 23.10.2023).

Uygulama sürecinde araştırmacı ebeveynlerin etkinlikleri ve stratejileri uygulamalı olarak görme talepleri doğrultusunda ebeveynlerle birebir çalışma fırsatı yakalamıştır. Bu fırsat uygulama süreci boyunca araştırmacının ebeveynlerle çalışma noktasında çeşitli alanlarda kendini geliştirme fırsatı yakalamasını sağlamıştır. Süreç boyunca ebeveynlerle çeşitli iletişim aracıları (iletişim defteri, Whatsapp, yüz yüze iletişim) kullanarak ebeveynlerin düzeyleri ve iletişim tarzlarına göre iletişim kurmada kendini geliştirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 28.03.2023). Diğer bir gelişim fırsatı ise ebeveynlerin müdahale sürecine katılımlarını sağlamak olmuştur. Araştırmacı süreç boyunca, ebeveynlerin değerlendirmelerini ve uygulamaya yansımalarını ebeveynlere yansıtarak süreçte aktif olarak rol almalarını sağlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 10.04.2023). Bununla birlikte araştırmacı, ebeveynlerin süreç boyunca çocuklarını aktif olarak gözlemleyerek değerlendirmelerini yazılı olarak tutmalarını sağlamıştır (Ürün, 11.05.2023; 25.0.05.2023). Araştırmacının ebeveynlerle çalışma noktasında gelişme fırsatı yakaladığı bir diğer husus ise strateji ve etkinlik paylaşımında yeni yollar öğrenmesi olmuştur. Rutin çocuk ve ebeveynin katıldığı rehberli uygulama sürecinin yanında ebeveynlerin katılım koşullarına uygun olarak video örnekler üzerinden anlatımlar yapma becerisi kazanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 09.05.2023).

Araştırmacının uygulama süreci boyunca işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede kullanılan stratejileri daha etkili ve uygun kullanma ile ilgili araştırma danışmanından birebir geribildirim alma fırsatı yakalamıştır. Araştırma danışmanı, her bir uygulama haftası sonunda uygulama videolarını izleyerek hazırlanan

etkinlikler ve materyalleri incelemiş ve stratejilerin bağlamda uygun ve etkili kullanımına ilişkin geribildirimler sunmuştur. Araştırmacı süreç boyunca stratejilerin daha etkili kullanımıyla ilgili kendini geliştirme fırsatı yaşamıştır. Örneğin, araştırma danışmanı ilk uygulamalar sürecinde "dili zenginleştirme" stratejisinde özellikle tekrarları uygun sunma ile ilgili örnekler sunarak takip eden uygulamalarda araştırmacının "dili zenginleştirme" stratejisini daha uygun kullanmayı sağlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 31.03.2023). Öte yandan araştırma danışma strateji kullanımına hizmet edecek, çocukla söyleşi bağlamında tekrarlı ve yoğun fırsatlar oluşturmak için etkinlik ve ilişkili materyallerin hazırlanması ile ilgili de geribildirimler sağlamıştır. Örneğin, araştırma danışmanı uygulamaların sürdürülmesi sürecinde incelediği etkinliklerde "şaşırt-dikkati canlı tut" stratejisinin tekrarlı kullanımının çocukta beklenen etkiyi zayıflattığına vurgu yaparak söyleşi etkinliğinin özellikle materyalin fırsat verdiği noktalarda (hediye paketinin içine ait tahmin aldıktan sonra kutunun boş çıkması gibi) planlı bir biçimde kullanılmasını önermiştir (Araştırmacı Günlüğü, 17.05.2023). Araştırmacı, danışman tarafından sunulan geribildirimlerle uygulamanın planlanması, etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ve gözden geçirilmesi noktasında yeni farkındalıklar kazanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada işitme kaybı olan 3-6 yaş çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenme süreci incelenmiştir. Araştırma sürecinden elde edilen bulgular bu bölümde; a) 3-6 işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiği, b) Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenme sürecinin nasıl olduğu, c) 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında sunulan eğitim uygulamalarıyla nasıl değişimler gerçekleştirdiği, d) Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunun uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, sunulan çözüm önerileri ve programa yansıtılan gelişmelerin neler olduğu ve e) araştırma sürecinden elde edilen sonuçlar, ileriki araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler alanyazın ışığında tartışılarak paylaşılmıştır.

4.1 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerileri Nasıl Destekleniyor?

İşitme kaybı olan çocuklara erken çocukluk döneminde sunulan müdahaleler, uluslararası örgütlerin belirlediği bir dizi ilke ve alanyazın tarafından önerilen bilimsel dayanaklı uygulamalarla gerçekleştirilmektedir (ASHA, 2008; ASHA, 2013; ASHA, 2016; Council of Exceptional Children [CEC], 2021). Önerilen ilkeler ve bilimsel dayanaklı uygulamaların ortaklaştığı temel noktalar; erkenlik, yoğunluk, aile katılımı, aile rehberliği, değerlendirme ve planlamada kanıta dayalı karar verme, uygun eğitim ortamı oluşturma, dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleyecek bilimsel dayanaklı stratejilerin kullanımı şeklinde sıralanabilmektedir (Cole ve Flexer, 2011; Ingber ve Most, 2018; Meinzen-Derr vd., 2020b; Rotfleisch ve Martindale, 2021; Yoshinaga-Itano vd., 2017b). Eylem araştırması sürecinin ilk adımında araştırmacı uygulama ortamı olan İÇEM'de 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin nasıl desteklendiğini inceleyerek araştırma sürecinde kullanılacak Kid-Ged Programının 3-6 yaş boyutu ile karşılaştırılması olmuştur. Araştırmacı gerçekleştirdiği bu karşılaştırma sonucunda İÇEM'de sunulan uygulamayla Kid-Ged Programının 3-6 yaş boyutunun çeşitli alanlarda benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek alanyazında önerilen uygulamalar açısından karşılaştırmalar gerçekleştirmiştir. Bu alanlar; a)

sunum biçimi, b) oturum süresi, c) materyal ve etkinlik çeşitliliği, d) ortam düzenlemesi, e) dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleyici stratejiler, f) akademik amaçlar edinme, g) değerlendirme, h) planlama ve I) aile katılımı olarak sıralanmaktadır.

Okulöncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde sunulan uygulamaların ideal süresi ve sıklığı ile ilgili bir altın oran bulunmamaktadır. Ancak araştırmalar çocukların uygulamalara düzenli ve yoğun katılımlarının dil becerilerinde daha yüksek skorlar elde ettiklerini vurgulamaktadırlar (McManus vd., 2019; Meinzen-Derr vd., 2020a). Öyle ki Wiggin vd. (2021), işitme kaybı olan çocukların erken müdahale hizmetlerinden yararlanma sıklığı ile kelime dağarcığı performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaları sonunda çocukların aldıkları aylık oturum sayısı arttıkça takip eden ölçümlerde kelime dağarcığı skorlarında da artış gözlenmiştir. Alanyazınla tutarlı olarak İÇEM ve Kid-Ged kapsamında sunulan oturumlar haftalık olarak gerçekleştirilmektir. Fakat Kid-Ged oturumları ortalama 45 dakikalık bir dizi etkinlikten oluşurken; İÇEM'de sunulan bireysel dil dersleri, eş zamanlı olarak çocuklar grup dil derslerinden yararlanmaları nedeniyle 10-15 dakikalık bir etkinlikten oluşmaktadır. Buradan hareketle Kid-Ged kapsamında önerilen uygulama yoğunluğunun çocukların kurumdan bağımsız olarak alanyazın kapsamında önerilen sıklıkla müdahale almalarına imkân tanıdığı söylenebilir.

İşitme kaybının çocukların dil gelişimindeki etkisi sebebiyle çocukların dinamik bilişsel bir süreç olan öğrenmede aktif rol alabilecekleri, çeşitli bağlamlar aracılığıyla çocuklara sunulan bilginin somutlaştırılmasına imkân tanıyacak fırsatların oluşturulması vurgulanmaktadır (Whitby vd., 2012; Kyle vd., 2016; Karasu, 2020). Hikâye kitapları, resimli kartlar, fotoğraflar, çocuk resimleri, kuklalar, üç boyutlu modeller, fotoğraflar, videolar, grafik düzenleyiciler gibi çeşitli görsel materyallerin çocukların kelime dağarcıklarının gelişmesine yardımcı oldukları (Keser ve Özdemir, 2017), sınıf ortamında etkileşime girmelerini destekledikleri (Luckner vd., 2001) ve çocukların gerçek yaşam bağlamlarına ait beceri ve dilsel yapıları eşleştirmelerine yardımcı oldukları ifade edilmektedir (Zarrillo, 2012; Ponce vd., 2019). İÇEM kapsamında sunulan müdahalelerde sözü edilen materyal çeşitliliği gözlenmekle birlikte kurum temelli bir müdahale sunması nedeniyle bireysel dil derslerinde hikâye kitapları, resimli tek kart ve sıralı kartların kullanıldığı; diğer görsel ve işitsel

materyallerin uygun bağlamlarda grup dil derslerinde çocukların deneyimine sunulduğu görülmüştür. Kid-Ged kapsamında ise gerçekleştirilen söyleşi oturumlarında ise ardışık etkinliklerde görsel ve işitsel materyaller çeşitlilikte kullanılmaktadır. Alanyazın ve elde edilen bulgular bir arada düşünüldüğünde, Kid-Ged bağlamında sunulan uygulamanın kurum veya ortam koşullarına bağlı olmaksızın alanyazında ifade edilen uygulama önerilerini gerçekleştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir.

İşitme kaybı olan çocukların işitme duyusunda yaşadıkları sorun nedeniyle dinleme ve dil becerilerinin yanı sıra akademik becerilerin gelişimi açısından da risk altında oldukları ifade edilmektedir (Madell ve Flexer, 2008). Alanyazında erken okuryazarlık ve erken matematik olmak üzere temel akademik alanlarda ilerleyen yıllarda akranlarıyla benzer performansı sergileyebilmeleri için erken çocukluk dönemindeki programlarda çocukların bu alanlar açısından desteklenmeleri, zengin akademik bağlam içinde yer almaları, nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimlerini deneyimlemeleri vurgulanmaktadır (Antia vd., 2009; Cole ve Flexer, 2011). Bu bağlamda uzmanların erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerini desteklemek adına dinleme ve dil stratejilerini kullanarak bu becerileri temel olacak bileşenleri destekleyecek etkinlik ve materyaller kullanmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Brown vd., 2008; Hess, 2015; Atlar ve Uzuner, 2018; Piştav-Akmeşe vd., 2024; Köse vd., 2024). İÇEM kapsamında sunulan grup dil derslerinde çocukların erken okuryazarlık ve erken matematik gelişimlerini destekleyecek etkinlikler, tekrarlı fırsatlar ve zengin materyal kullanımı oluşturulmuş destekleyici bir eğitim ortamı sağlandığı görülmüştür. Bireysel eğitimlerde ise doğrudan hedeflenmemekle birlikte öğretmenlerin sayı, nicelik ses bilgisel farkındalık gibi bileşenleri karşılaştıkları söyleşi bağlamlarında işledikleri gözlenmiştir. Kid-Ged bağlamında ise benzer bir şekilde gerçekleştirilen oturumlarda çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun olarak erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri desteklenmektedir. Ancak Kid-Ged bağlamındaki oturumların süre ve etkinlik çeşitliliği göz önüne alındığında bireysel oturumlarda erken okuryazarlık ve matematik becerilerine temel oluşturacak bileşenlere daha fazla yer verildiği söylenebilir.

İşitme kaybı olan çocukların bulundukları eğitim ortamlarının fiziki olarak uygun hale getirilmesinin çocukların akademik içerikli faaliyetlere ve etkinliklere katılımlarını desteklediği vurgulanmaktadır (Dye ve Bavelier, 2010). Bu bağlamda eğitim ortamının

dikkat dağıtıcı görsel ve işitsel unsurlardan arındırılması, akustik yalıtımının sağlanması, aydınlatmanın uygun şekilde sunulmasının, çocuğun uygun işitsel ve görsel ipuçlarını alabileceği oturma düzeninin oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (Dye ve Bavelier, 2010; Cole ve Flexer, 2019). İÇEM, işitme kaybı olan çocukların eğitimi için özel olarak tasarlanmış bir kurum olması bakımından alanyazında önerilen çevresel düzenlemelerin tümünün uygun şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Kid-Ged bağlamında ise program kullanıcılarının uygulama ortamında gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri adına sistematik yönlendirmeler ve çevresel düzenleme stratejileri paylaşılmaktadır. Bu yönüyle Kid-Ged'in işitme kaybı olan çocukların eğitim alacakları ortamlarda uygun fiziksel düzenlemelerin yapılmasına yönelik uzmanlarda farkındalık oluşturmaya hizmet edebileceği söylenebilir.

Alanyazında işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde dinleme, dil ve iletişim becerilerinin uygun şekilde desteklenmesinde uzmanların müdahale sürecine şekil veren değerlendirmeler gerçekleştirmelerinin altı çizilmektedir (Houston vd., 2015). Capone (2010) ise, uzmanların başarılı bir uygulama sunmak adına dinleme, dil, iletişim gibi gelişim alanlarındaki tipik gelişimin sürecini bilerek yaş düzeyine ve çocuğun gelişimine uygun planlama yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (CEC, 2021), yayımladığı kılavuzda öğretmenlerin değerlendirmelerinde formal ve informal araçları bir arada kullanmaları, değerlendirmeleri gereksinim belirleme çocuğun müdahale planını oluşturma veya revize etmek için gerçekleştirmeleri ve öğrenci özelliklerine uygun değerlendirme araçları seçmelerini vurgulamaktadır. İÇEM kapsamındaki bireysel dil derslerinin planlanmasında bir matbu plan formu kullanılmadığı, değerlendirmelerin ise öğretmenlerin çocukların performanslarına ait gözlemlerini belirli aralıklarla bireysel eğitime ait günlüklere kaydettikleri görülmüştür. Diğer taraftan alanyazında önerildiği gibi Kid-Ged kapsamındaki değerlendirmeler, programa ait kontrol listeleri aracılığıyla sistematik şekilde süreç boyunca gerçekleştirilmektedir. Ayrıca oturum planlarındaki değerlendirmeye ait bölümler, çocuk takip formları ve ebeveynlerin iletişim defterleri aracılığıyla paylaştığı gözlemler yeni oturumların planlanmasında kullanılmaktadır. Planlamalar ise etkinlikler, amaçlar, kullanılacak stratejilerin vurgulandığı plan formlarına kaydedilmektedir. Buradan hareketle Kid-Ged kapsamında uygulanan değerlendirme ve planlamanın hem alanyazının önerdiği pratikleri içerdiği hem de program kapsamında yer alan araçlarla önerilen

uygulamaların işlevsel ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân tanıdığı söylenebilir.

Alanyazında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini kazanmalarında işitsel-sözel yöntemlere (İşitsel-Sözel Terapi, Doğal İşitsel Sözel Yaklaşım) dayalı müdahalelerde dinleme ve sözlü dil stratejilerinin etkin kullanımının önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Yoshinaga-Itano vd., 2017; Soman ve Nevins, 2018). Bu stratejilerin yetişkinler tarafından etkin kullanımının çocuğa gelişimsel süreçte dili uygun bir şekilde deneyimleyerek öğrenmesine fırsat oluşturduğu ifade edilmektedir (Rotfleisch ve Martindale, 2021). Model olma, akustik vurgulama, sabotaj, genişletme gibi stratejilerin uzmanlar ve ebeveynler tarafından kullanılarak çocukların dil becerilerini uygun şekilde inşa etmelerine destek olduğu vurgulanmaktadır (Richlin vd., 2025). İÇEM'de doğal işitsel sözel yaklaşıma dayalı sunulan bireysel eğitimlerde öğretmenlerin dinleme ve sözlü dil stratejilerini etkin bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Ancak bulgulardan görülebileceği gibi İÇEM'de bu stratejilerin kullanımı öğretmen deneyimine dayalı olduğu söylenebilir. Öyle ki kurum bünyesinde sözü edilen stratejilerin ve ne şekilde kullanılacağına ilişkin yazılı bir doküman bulunmamaktadır. Öğretmenlerin stratejileri yetkin bir şekilde kullanmaları işitme engelliler öğretmenliği lisans programında aldıkları eğitim, hizmet süresince aldıkları süpervizyon ve İÇEM kapsamındaki çalışma deneyimlerine dayalı olduğu söylenebilir. Kid-Ged kapsamında benzer bir şekilde dinleme ve sözlü dil stratejilerine yer verilmektedir. Bunun yanında ayrıca program kapsamında stratejilerin daha yaygın ve uygun şekilde kullanılması adına stratejilere ilişkin bir rehber de yer almaktadır. Buradan hareketle Kid-Ged'in dinleme ve sözlü dil stratejilerinin yaygınlaştırılması ve etkin kullanımı için fırsat yarattığı, program aracılığıyla işitme kaybı olan çocuklara Türkiye genelinde eşit ve sürdürülebilir bir eğitim yapısının oluşturulabileceği sonucuna varılabilir.

Aile katılımı, uygun ve nitelikli bir erken müdahale sürecinin temel bileşenlerden biri olarak ifade edilmektedir (Bailey, 2001; Cole ve Flexer, 2011). Aile katılımının özellikle işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Yoshinaga-Itano, 2014). Ayrıca uygun aile katılımının yalnızca erken çocukluktaki dil gelişimi açısından değil aynı zamanda çocukların öğrenmeye hazırlık becerilerini destekleyerek ilkokul düzeyindeki akademik başarılarında da etkisi

olduğu vurgulanmaktadır (Aram vd., 2010). İşitme kaybı olan çocukların müdahale süreçlerine ebeveynlerin iletişim, katılım, aktif iş birliği, başlatma/sorumluluk alma ve sosyal katılım olmak üzere ebeveynlerin kendi tarzlarına uygun olanları seçebilecekleri beş aile katılımı türünde katılım gösterdikleri ifade edilmektedir (Ingber ve Dromi, 2010). Programların aile katılımını destekleyecek şekilde ebeveynlerin yeterlikleri ve katılım talepleri doğrultusunda tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Ingber ve Most, 2018). İÇEM alanyazının işaret ettiği biçimde hem erken müdahale hem de okul öncesi dönemde aile katılımını destekleyici etkinlikler gerçekleştirmektedir. Okul öncesi dönemde ebeveynler aylık olarak düzenlenen aile eğitimi oturumlarına davet edilerek çocukların hem sınıf ve bireysel eğitimdeki performansları hakkında bilgilendirilmekte hem de ebeveynlerin bilgi gereksinimleri karşılanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu oturumlarda ihtiyaç duyulduğunda ebeveynlere çocukların güncel amaçlarını destekleyecek etkinlik ve stratejiler hakkında bilgi paylaşımı yaptığı da görülmektedir. Benzer şekilde Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunda, farklı aile katılım türlerini destekleyecek etkinlikler bulunmaktadır. Ebeveynler süreç boyunca iletişim defterleri ile hem çocuklarını aktif biçimde gözlemleyerek ve gereksinimlerini bildirerek müdahale sürecinin planlanmasına katkı sağlamaktadırlar. Ayrıca aylık olarak düzenlenen ebeveyn katılım toplantılarında uzmanla aktif iletişim içinde bulunarak çocuğun güncel amaçlarını desteklemede etkinlik ve stratejileri uygulamaktadırlar. Ebeveynlerin katıldığı bu oturumlar hem çocukların mevcut durumları, ebeveynlerin talepleri ve geçmiş uygulamalardan elde edilen bilgeler ışığında planlanmaktadır. Dolayısıyla her iki programında alanyazının işaret ettiği biçimde aile katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar barındırdığı söylenebilir. İÇEM'de sunulan aile katılım hizmetlerinin matbu bir yazılı bir programa bağlı olarak değil İÇEM'deki uygulama deneyimi ve kurumda görev yapan öğretmenlerin yoğun deneyimlerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Kid-Ged programının sunduğu aile katılımını sağlamaya yönelik hizmetlerin matbu formlar ve uygulama adımları belirlenmiş bir program dahilinde sunulması sebebiyle önerilen uygulamaların standart bir şekilde yaygınlaştırmasına hizmet edeceği sonucuna varılabilir. Öte yandan İÇEM'den hizmet alan çocukların çoğu erken tanı ve erken cihazlandırmadan yararlanarak 0-3 yaş döneminde aile eğitiminden yararlanmış ebeveynlerin çocuklarıdır. Bu yönüyle 3-6 yaş döneminde gerçekleştirilen aile eğitimleri çocukların yuva sınıflarındaki durumlarını ebeveynle paylaşarak ebeveynin varsa bilgi ve uygulama gereksinimlerini

karşılamaya odaklanmaktadır. Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunda ise rutin olarak ebeveyn katılım toplantılarıyla ebeveynlerin çocukların güncel amaçlarını ev ortamında desteklemeleri için strateji ve etkinlik paylaşımı yapılmaktadır. Bu yönüyle özellikle erken dönemde aile eğitiminden yararlanamamış ebeveyn ve çocukların faydası adına Kid-Ged Programının sistematiklik için imkân yarattığı çıkarımı yapılabilir.

Her iki uygulama genel olarak incelendiğinde alanyazının işaret ettiği uygulamalara uygun müdahaleler sunduğu görülmektedir. Ancak genel olarak İÇEM'in kurum temelli bir uygulama sunması, kurumda sunulan uygulamaların kurumun uygulama geçmişi ve öğretmenlerin deneyimine bağlı olarak sunuluyor olması benzer nitelikteki bir uygulamanın farklı bağlamlarda gerçekleştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını sınırladığı söylenebilir. İşitme kaybı olan çocukların eğitimi ile ilgili etkili programların oluşturulması, yaygınlaştırılması ve öğretmenlere uzmanlaşma fırsatı yaratılmasının özellikle Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin son 10 yılda yaşadığı değişim göz önüne alındığında daha şiddetli olduğu görülecektir. Alan bazlı programların özel eğitim öğretmenliği programı altında birleştirilmesi sonucunda öğretmenlerin hem teorik hem de öğretmenlik uygulaması sürecinde alan bazlı uzmanlaşmalarının sınırlandırıldığı vurgulanmaktadır (Büyükalan-Filiz ve Abay, 2017; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Dolayısıyla işitme kaybı olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin işitme kaybı olan çocuklara erken çocukluk döneminde nitelikli hizmet sunmaya ilişkin desteklenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Öte yandan Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasında öğretmenlerin kullanabilecekleri bir programın olmaması hem çocukların yararlandıkları destek eğitim ortamları olan ÖÖERM'ler ve okul öncesi kurumları (Özel Eğitim Anaokulları gibi) bağlamlarda uygulanabilecek programın gerekliliğine işaret etmektedir. Bu ana kadar yapılan karşılaştırmalar incelendiğinde Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunun işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde hem alanyazının önerdiği uygulama ilkeleri ve bilimsel dayanaklı uygulamaları içerdiği hem de tasarım ve içerdiği bileşenler (stratejiler, değerlendirme ve takip araçları, uygulama rehberi) açısından Türkiye'de var olan uygulama gereksinimine cevap verecek nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2 Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu Kapsamında İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenme Süreci Nasıl Gerçekleştirilmektedir?

Kid-Ged Programı 3-6 Yaş boyutu kapsamında işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi süreci, eylem araştırmasının döngüsel ve sarmal yapısına uygun olarak iç içe geçmiş ve birbirini tekrarlayan adımlar altında gerçekleştirilmiştir (Piggot-Irvine, 2006; Gürgür, 2016). Bulgulardan da görülebileceği gibi bu adımlar; ön değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi, oturumların planlanması, etkinlik ve materyallerin hazırlanması, oturumların gerçekleştirilmesi, oturumların değerlendirilmesi, değerlendirmelere dayalı yeniden planlama yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Alanyazında önerildiği gibi uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde çocuk ve ebeveynlerle ayrı oturumlar gerçekleştirilerek bu süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm gayretleri ve gereksinim duyulan geliştirmeler izlenerek süreç rutinleşene kadar uygulamalara devam edilmiştir (Johnson, 2010; Mertler, 2014).

İşitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenme süreci ön değerlendirme ile başlamıştır. Öncelikle programa ait görüşme formları ve kontrol listeleri kullanılarak ebeveynler ve çocuklarla bireysel değerlendirme oturumları gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerden çocuğun gelişimsel öyküsü, eğitim geçmişi, paylaşılan rutinler/etkinliklere ilişkin görüşmelerle derinlemesine veri toplanmıştır. Ayrıca çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirilen değerlendirme oturumlarıyla programa ait kontrol listeleri kullanılarak çocukların gelişimsel düzeyleri belirlenmiştir. Çocukların değerlendirmelerini doğrulamak adına hem norm-referanslı değerlendirme amaçları ile dil ve genel gelişim alanlarında değerlendirmeleri alınmış hem de çocuklarla halihazırda çalışan öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarına ilişkin doğrulama görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Erken çocukluk döneminde amaç fark etmeksizin değerlendirmelerin sahip olması gereken özellikler arasında çoklu araç, uzman ve aile katılımı vurgulanmaktadır (NAEYC, 2009. Bununla birlikte CEC tarafından erken çocukluk özel eğitiminde çalışacak uzmanların sahil olması gereken nitelikler arasında da gelişimsel olarak uygun değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanmanın ayrı bir nitelik alanı olarak vurgulandığı görülmektedir (CEC, 2020). Kid-Ged 3-6 yaş programının çocuğu tanımaya yönelik değerlendirme için sunduğu

içeriğin bu bağlamda alanyazınla tutarlı olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca yine alanyazında uzman niteliğinin sağlanması için önerilen uygulamaların program kapsamındaki araç ve uygulama rehberleriyle güvenilir biçimde sağlanmasına fırsat oluşturduğu ifade edilebilir.

Ön değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen bir diğer faaliyet ise ebeveynlerle Kid-Ged Ebeveyn Ön Görüşme Formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerdir. Gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveynlerden çocukların erken müdahale süreçleri ve aile özellikleriyle ilgili detaylı veri toplanmıştır. Çocuklarla ilgili kayıp türleri, düzeyleri, kayıp nedenleri, tanı, cihazlandırma süreçleri, cihaz kullanım süreleri, erken müdahaleden yararlanma, çocuğun güncel eğitim durumu gibi bilgiler elde edilirken; ebeveynlerle ilgili yaş, evlilik durumu, çocuk sayısı, öğrenim durumu, meslek, gelir durumu, çocukla paylaşılan rutinlere ilişkin bilgiler sağlamıştır. Elde edilen bu bilgiler hem çocukların değerlendirme sonuçlarını anlamlandırmada hem de müdahale sürecinde çocuğa ve aileye yönelik uyarlamalar yapmada yardımcı olmuştur. Bu bulguları destekler nitelikte işitme kaybı olan çocukların dil gelişimlerini etki eden faktörleri inceleyen araştırmalar işitme kaybıyla ilgili değişkenler kadar aile ve çocuğun tıbbi ve eğitsel müdahaleden uygun şekilde yararlanmasını içeren faktörlere işaret etmektedirler (Lieu vd., 2020; Meinzen-Derr vd., 2020). Bu faktörlerin meydana getirdiği heterojenliğin ise çocukların müdahale sürecindeki planlamalarda göz önünde bulundurulması önerilmektedir (Brown ve Byrnes, 2014; Al-Babtain vd., 2024). Alanyazın ve bulgular bir arada düşünüldüğünde, Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında ön değerlendirme ilkeleri ve kullanılan formların müdahaleyi uyarlamaya ve çocuktaki gelişimi anlamlandırmaya fırsat tanıyacak kritik bilgilerin toplanmasına yardımcı olduğu sonucundan bahsedilebilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ön değerlendirmelerinden sonra sürecin takip eden adımı "planlama" şeklinde ortaya çıkmıştır. Planlama adımında "Kid-Ged Söyleşi Oturum Plan formu" kullanılarak çocukların oturumları rutin olarak planlanmıştır. Plan formu üzerinde çocuklarla oturum bağlamında çalışılacak amaçlar, etkinlikler, kullanılacak materyaller ve odaklanmış stratejilere yer verilmiştir. Plan formlarında yer verilen bu bileşenler süreç boyunca araştırmacının birden fazla veri kaynağından aldığı verilerle (geçmiş oturumlara ilişkin değerlendirmeler, oturumların video kayıtları, takip çizelgeleri, iletişim defterleri gibi) belirlenmiştir. Çocukların ön değerlendirme sonuçları, plan formları üzerinde yer alan geçmiş

oturumlara ilişkin değerlendirmeler, oturumların video kayıtları, çocukların takip çizelgeleri incelenerek oturumlar planlanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin iletişim defteri üzerine çocukların dinleme, dil ve iletişim becerileri ile ilgili paylaştıkları gözlemleri oturumların planlanmasında rutin olarak kullanılmıştır. Planlama sürecinde birden fazla aracın kullanılması ve ebeveyn gözlemlerinin sürece dahil edilmesi hem bireyselleştirilmiş oturum planlamaya hem de planların birden fazla kaynakla kontrol edilmesine katkı sağlamıştır. Gerçekleştirilen bu planlama faaliyetini destekler nitelikte alanyazında işitme kaybı olan çocuklarla gerçekleştirilecek başarılı bir uygulamanın ön koşulunun bireysel ve kapsamlı planlama olduğunun altı çizilmektedir (Estabrooks vd., 2020). Özellikle işitme kaybı olan çocuklara sunulan eğitsel müdahalelerin planlanmasında veri-odaklı bir yöntemin izlenerek gerçekleştirilen planlamaların erken çocukluktan başlayarak sözcük dağarcığı, sesletim, sesbilgisi gibi alanlarda gelişimlerine olumlu katkı sağladığı (Schirmer ve Wolsey, 1997; Trezek ve Malmgren, 2005; Syverud vd., 2009); takip eden yıllarda ise okuduğunu anlama, yazma gibi alanlarda çocukların akademik başarılarını desteklediği vurgulanmaktadır (Wolbers, 2007; Van Staded ve le Roux, 2010). Türkiye'de okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocuklara sunulan eğitsel müdahalenin planlanmasına odaklanan bir çalışma olmasa da; destek eğitim sürecinde ebeveynlerin sürece katılımlarının sınırlı olduğu (Tutuk ve Gürgür, 2024), özellikle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların eğitimlerinin planlanmasında kullanılan RAM raporlarının uygun olmadığı (Yılmaz, 2016) ve ÖERM'lerde destek eğitim sürecinde işitme kaybı olan çocuklara yönelik uygun etkinliklerin belirlenmesi, yöntem ve tekniklerin planlanması sürecinde sorunlara işaret etmektedir (Atmaca, 2019). Paylaşılan alanyazın ışığında Kid-Ged 3-6 yaş programı kapsamında gerçekleştirilen planlamanın hem içerdiği araçlar hem de sunduğu uygulama ilkeler bağlamında uluslararası alanyazının işaret ettiği ilkelere uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Kid-Ged'in Türkiye'de özellikle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocuklara sunulan bireysel eğitimlerin planlanmasında karşılaşılan eksiklikleri gidermede uygulanabilir çözüm yolları sunma potansiyelinin olduğu çıkarımı yapılabilir.

Uygulama sürecinde oturumlar haftalık olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen oturumlar 45 dk ile 1 saat arasında sürmüştür. Oturum süreleri çocukların yaş düzeyine göre farklılık göstermemiş, aksine çocukların oturumların gerçekleştiği güne ait katılım

düzeylerine göre derslerin sürelerinin değiştiği ortaya çıkmıştır. Nitekim alanyazında da erken çocukluk döneminde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede bireysel oturumların sıklığı ve ortalama süresine ilişkin "altın oran" olmadığı vurgulanmaktadır (Meinzen-Derr vd., 2019). Ancak çocukların bireysel oturumlara katılım sıklıkları ve süreleri arttıkça dil becerilerinde artış olduğu; yapılan araştırmalarda çocukların haftalık olarak katıldıkları oturumlar sonunda kelime dağarcıklarının geliştiği raporlanmıştır (Wiggin vd., 2021). Ek olarak alanyazında erken dönemde dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalarda oturum sıklığı ve süresinin gelişime etkisin inceleyen araştırmalarda haftalık 45 dakikalık oturumların işlerliğini önerilmektedir (McManus vd., 2019). Bu bağlamda Kid-Ged bağlamında sunulan uygulamaların oturum sıklığı ve süresinin alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Öte yandan Kid-Ged'in geliştirilme amaçlarından biri de Türkiye'deki okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların desteklendiği ortamlarda kullanılabilecek işler bir müdahale programı sunmaktır. Türkiye'de okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların destek eğitim aldığı ortamlarda seans usulü olması, dolayısıyla Kid-Ged'e dayalı hizmet sunma biçiminin Türkiye'deki destek eğitim ortamlarına uygun olduğu söylenebilir (Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik, 2005).

Oturumların planlama aşamasında, araştırmacı rutin olarak amaç ve stratejilerle ilişkili etkinlikler ve materyaller hazırlamıştır. Her bir oturumda biri söyleşi etkinliği olmak üzere (hikâye kitabı, tek kart, sıralı kart) dinleme, sanat ve drama etkinliğinden oluşan üç etkinlik ve ilişkili materyaller oluşturmuştur. Ayrıca söyleşi ve dinleme etkinliklerindeki basılı materyallerde yer alan yaşantıları drama yoluyla canlandırarak çocukların dil-bağlam-yaşantı eşleştirmesini sağlamak adına fiziki destekleyici materyaller kullanılmıştır. Bu noktada etkinlik ve ilişkili materyallerin hazırlanması hem oturumlarda alınan amaçların tekrarlı çalışılmasına hem de odaklanılan stratejilerin yoğun biçimde kullanılmasına imkân tanımış olduğuna dikkat çekmek gerekir. Bener şekilde alanyazında da sıklıkla işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla sunulan eğitimlerde çocukların aktif katılım sağlamaları, sunulan bilgiyi somutlaştırmaları adına çeşitli görsel materyallerin kullanılması önerilmektedir (Pakulski ve Kadevarek, 2004; Szagun ve Stamper, 2012). Çeşitlilik bakımından hikâye kitapları, tek kartlar, sıralama kartları, grafik

düzenleyiciler gibi materyallerin çocukların sözcük dağarcıklarının artmasına, iletişim kurmalarını kolaylaştırmasına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Luckner vd., 2001; Akay, 2021). Öte yandan materyal ve etkinlik çeşitliliğinin sağlanmasının çocukların etkileşimlerde sunulan dil yapılarını yaşantı ve bağlamla ilişkilendirmelerini desteklediği ifade edilmektedir (Kudryavtsev vd., 2012). Bu açıdan Kid-Ged kapsamında sunulan uygulamanın işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin destekleme sürecinde önerilen etkinlik ve materyal çeşitliliğine uygun müdahale sunmayı desteklediği sonucundan bahsedilebilir. Diğer yandan özellikle özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen güncel araştırmaların sonuçları öğretmenlerin çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun materyal hazırlama ile ilgili sorunları vurgulamaktadır (Atmaca, 2019; Sadioğlu, 2022; Arı ve Kat, 2024). Bunların yanı sıra özellikle 2016 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen düzenlemeler çerçevesinde özel eğitim öğretmenliği programlarının birleştirilmesi ardından öğretmen adaylarının engel türlerine özgü uyarlamalar noktasında sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır (Büyükalan-Filiz ve Abay., 2017; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bu yönüyle Kid-Ged programı kapsamında yer alan etkileşim bağlamları altında örneklenen materyal ve etkinlik önerileri öğretmenlerin işitme kaybı olan çocuklarla çalışırken etkinlik ve materyal hazırlamaya ilişkin gereksinimlerini karşılamaya, dolayısıyla alan bazlı uzmanlaşma için imkân tanıyabileceği sonucu öne çıkarılabilir.

Bulgulardan ayrıntılı biçimde görülebileceği gibi her bir çocuğun eğitsel değerlendirmeleri sonuçlarına dayalı belirlenen amaçlar, tasarlanan etkinlikler ve hazırlanan materyaller rutin olarak her bir uygulama oturumunda araştırmacı tarafından Kid-Ged Stratejileri kullanılarak uygulanmıştır. Her bir uygulama oturumu öncesinde stratejiler çocuk için alınan amaçlar ve hazırlanan etkinlikler göz önünde bulundurularak oturumda öncelikle odaklanılacak stratejiler belirlenmiştir. Uygulama sürecinde ise hem bağlamda ortaya çıkan strateji kullanım fırsatları hem de önceden kullanımı planlanmış stratejiler uygulanmıştır. Oturum sürecinde çocuklar amaçlarda ilerledikçe ve düzeyi değişen amaç için stratejilerde farklılaştırılmıştır. Ayrıca çocuk için odaklanılan amaç veya amaçtaki düzeyi aynı kalsa da stratejiler amaç için hazırlanmış etkinliğin gerektirdiği biçimde de değiştirilerek kullanılmıştır. Dinleme ve sözlü dil stratejilerinin kullanımı, çocukların işitsel dikkat sürelerini artırma, kelime ve cümle tekrarlarının uzamasına, yeni kelime ve dil yapılarını

öğrenmeleri için araştırmaya fırsat sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı sabotaj, çevresel düzenleme ve paralel konuşma gibi stratejileri kullanarak çocukların oturumlara aktif katılımları için önemli fırsatlar oluşturabilmiştir. Bu bağlamda Kid-Ged'in uygulamacılara uygulama sürecini en baştan eğitim-öğretim akışına uygun olarak sistematik bir şekilde planlama ve uygulama fırsatı sağladığı yorumu yapılabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, işitsel-sözel yaklaşımlara dayalı müdahalelerde çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde dinleme ve sözlü dil stratejilerinin kullanılması vurgulanmaktadır (Cole ve Flexer, 2011). Ayrıca işitsel vurgulama, bekleme, dinle işareti, paralel konuşma, genişletmeler yapma gibi dinleme ve sözlü dil stratejilerinin kullanımının dinleme ve sözlü dil becerilerini desteklemeye yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Prudent vd., 2016). Örneğin, sıra alma ve ortak dikkatin desteklenmesinde bekleme stratejisi (Liber vd., 2008); kelime dağarcığının geliştirilmesinde akustik vurgulama (Koch vd., 1999); çocuğun gramatik açıdan daha karmaşık ve uzun cümleler kurmasının desteklenmesinde genişletmeler yapma stratejileri kullanılmaktadır (Paul ve Alqraini, 2019). Bu araştırmada da dinleme ve sözlü dil stratejilerini kullanmak araştırmacıya çocukların var olan hedeflerini (gramatik açıdan daha kapsamlı cümleler kurulması, sıra alma, işitsel dikkat, kelime dağarcığının geliştirilmesi gibi) desteklemek için fırsat sağlamıştır. Bu bağlamda Kid-Ged Stratejilerinin, alanyazında önerildiği biçimde, işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede katkı sağladığı somut olarak görülebilir.

Uygulama süreci boyunca, araştırmacı oturumları birden fazla veri kaynağından elde ettiği verilere dayalı olarak planlamıştır. Geçmiş oturum planları üzerindeki değerlendirmeler, çocuk izleme çizelgeleri ve uygulama sürecine ait ürünler olmak üzere çeşitli kaynaklar planların oluşması, etkinliklerin belirlenmesi, stratejilerin revize edilmesi olmak üzere tüm planlama aşamasına yol göstermiştir. Ayrıca ebeveynler süreç boyunca iletişim defterlerine çocukların güncel amaçlarına ait gözlemler ve günlük defter üzerine yaşantılar paylaşarak değerlendirme sürecine aktif olarak dahil olmuşlardır. Gerçekleştirilen bu süreci destekler nitelikte alanyazında da erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklara sunulan uygulamalarda değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ilkesel metinlerde değerlendirmenin; öğrenmeyi destekleme için kanıt oluşturması, değerlendirme verilerinin çocuğun gerçek performansını yansıtan ortamlardan elde edilmesi, birden fazla

değerlendirme aracının kullanılması ve tek seferlik performans alımlarının aksine takip eden müdahale ya da yönlendirme ile gerçekleştirilmesi önerilmiştir (NAEYC ve NAECS/SDE, 2007). Öte yandan, sürecin doğal bir parçası olan değerlendirme aşamasında da ebeveyn katılımının iletişim ve karar-verme gibi katılım düzeylerinde sağlanması müdahalelerin ebeveynlerin gereksinimlere göre uyarlanması, değerlendirmenin sürekli ve çeşitli bağlamlarda gerçekleştirilmesine hizmet ettiği bildirilmektedir (Epstein, 1985; Brotherson vd., 2010). Alanyazında birlikte düşünüldüğünde Kid-Ged bağlamında uygulama süreci boyunca yapılan değerlendirmelerin hem erken çocuklukta özel eğitim hem de aile katılımı uygulama ilkeleri ile tutarlı bir müdahale sunmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Öte yandan Türkiye özelinde eğitsel değerlendirme ve buna dayalı bireysel eğitim planı oluşturma süreciyle ilgili birçok soruna işaret edilmektedir. Aksoy ve Şafak (2020), Türkiye'deki eğitsel değerlendirmenin tarihsel sürecini inceledikleri çalışmalarında etkili eğitsel değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu ve bu süreçlere aile katılımının sağlanmasını önermektedirler. Okulöncesi dönemde ÖÖERM'lerdeki destek eğitim sürecini inceleyen araştırmalarda da bu ihtiyacı doğrular biçimde çoklu araç kullanımı, değerlendirme ve planlama sürecine aile katılımının sağlanmasıyla ilgili problemlere işaret ettiği görülmektedir (Yılmaz, 2016; Çakmak, 2017; Dayı vd., 2022; Tutuk ve Gürgür, 2025). Bu yönüyle Kid-Ged kapsamında sunulan uygulama ve programa ait değerlendirme ve uygulama araçlarının Türkiye'de anılan sorunlara yönelik işler bir çözüm fırsatı oluşturacağı söylenebilir.

Uygulama sürecinde rutin olarak gerçekleştirilen bir diğer faaliyet ise ebeveyn katılım toplantıları olmuştur. Ebeveyn katılım toplantılarında çocukların güncel durumları hakkında ebeveynler bilgilendirilmiş, ebeveynlerin iletişim defterleri ve oturum sürecinde paylaştıkları bilgi gereksinimleri yanıtlamış, çocukların güncel amaçlarının ev ortamında ebeveyn tarafından desteklenmesi için etkinlik ve strateji paylaşımları gerçekleştirilmiştir. Oturumlar Kid-Ged Ebeveyn Katılım Toplantı Oturum Plan Formu kullanılarak planlanmıştır. Planlama sürecine ebeveynlerin iletişim defteri ve oturum sürecinde paylaştıkları bilgi gereksinimleri, çocukların güncel planlarına ait değerlendirmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca her oturumun sonunda ebeveynler bir sonraki oturuma kadar gerçekleştirilecek etkinlikler, takip eden oturumun içeriğinin ne olacağına ilişkin aktif olarak dahil olmuşlardır. Her ne kadar Kid-Ged Uygulama Rehberi uyarınca gerçekleştirilmiş olsa da süreç ebeveynlerin

gereksinimleri oturum sırası ve dışı talepleri doğrultusuyla şekillenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bu faaliyetleri destekler nitelikte alanyazında da ebeveynlerin işitme kaybı olan çocukların dil gelişiminde rol oynayan temel paydaşlardan biri olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Moeller vd., 2024). Bu kabul uyarınca aile merkezli erken müdahale uygulamaları ile ebeveynlerin çocukların dil gelişimlerini desteklemek adına koçluk aracılığıyla çocuğun eğitimine aktif olarak katılması, sözlü dil ve dinleme stratejilerini kullanması, çocuğu oturum boyunca ve dışında gözlemleyerek planlamaya katılması sağlanmaktadır (Cole ve Flexer, 2019). Farklı uygulama modelleriyle sunulabilen koçluk uygulamasının bu yönüyle ebeveyn gereksinimleri ve var olan müdahale şartlarına yönelik uyarlamaların yapılabilmesini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Noll vd., 2021). Sunuş modelleri farklılaşsa da koçluk uygulamalarının bireyselleştirilmiş, bağlam odaklı, işbirlikçi ve ebeveynin güçlü yönlerine dayalı biçimde sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (Division of Early Childhood [DEC], 2010; DesJardin, 2017). Kid-Ged 3-6 yaş programına dayalı olarak sunulan uygulamanın alanyazının önerdiği uygulama ilkeleri uyarınca ebeveyn ve çocukların gereksinimlerine dayalı, uygulama ortamının koşulları uyarınca şekillenen, ebeveynin planlama ve uygulama süreçlerine dahil olduğu bir biçimde gerçekleştirildiği bulgulardan görülebilir. Ayrıca her ne kadar Türkiye'de 0-3 yaş işitme kaybı olan çocukların ebeveynlerine yönelik koçluk uygulamalarına ilişkin çalışmalar olsa da işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlerin 3-6 yaş aralığında özellikle destek eğitim sürecinde aile katılımı ve ebeveyn koçluğu uygulamalarının sunulmasına işlevsel bir müdahale olmadığı söylenebilir (Koca, 2016; Ertürk-Mustul, 2021). Dolayısıyla Kid-Ged 3-6 yaş programı kapsamındaki aile katılımı ve koçluk uygulamalarının Türkiye'de okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynlerine yönelik müdahale açığını gidermede işlevsel yol sunduğu sonucundan bahsetmek gerektiği düşünülmektedir.

4.3 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerini Desteklemek Amacıyla Yürütülen Eğitim Uygulamaları ile Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinde Hangi Değişimler Gerçekleşmiştir?

Araştırma sürecinin ön değerlendirme aşamasında Kid-Ged İletişim Parametreleri kapsamındaki dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun alt alanlarındaki kontrol listeleri kapsamında değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kontrol listeleri ile

gerçekleştirilen değerlendirmeleri desteklemek adına TEDİL ve GEÇDA ile çocukların performans düzeyleri, gereksinimleri uygulama öncesi değerlendirilmiştir. Ön değerlendirme aşamasının sonucunda çocukların alt alanların tümünde takvim yaşından geride gelişim alanlarına ait becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmekte sorun yaşadıkları görülmüştür. Çocukların bağımsız olarak gerçekleştirmekte güçlük çektikleri beceriler yoğun olarak takvim yaşlarının olduğu gelişim alanlarındayken takvim yaşlarının iki veya üç gelişim dönemi geriden yoğunlukla ifade edici dil, iletişim/oyun ve dinleme alanlarında desteğe gereksinim duydukları görülmüştür. Kontrol listelerini destekler biçimde TEDİL ve GEÇDA değerlendirmelerinde de çocukların gelişim düzeylerini takvim yaşlarından geriden takip ettikleri ve eş değer yaşlarının takvim yaşından geride olduğu belirlenmiştir. Alanyazında okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dil gelişimini tipik işiten akranlarıyla karşılaştırmalı inceleyen yakın tarihli araştırmalarda da benzer bulgular sunulmaktadır (Tomblin vd., 2016; Ching vd., 2018). Ching vd. (2018a), gerçekleştirdikleri beş yıllık boylamsal çalışma sonucunda işitme kaybı olan okul öncesi dönem çocuklarının, tipik işiten akranlarına oranla neredeyse bir standart sapma geriden takip ettiklerini vurguladıkları görülmektedir. Tomblin vd. (2016) ise işitme kaybı olan çocukların altı yaşına eriştikleri dönemde, benzer bir şekilde, tipik işiten akranları ile aralarında bir standart sapma fark olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca işitme kaybı olan çocukların, doğal bağlamlarda dil ve iletişim becerileriyle ilgili olarak norm referanslı araçların bildirdiğinden daha karmaşık sorunlar yaşayabilecekleri bildirilmektedir (Boons vd., 2013; Werfel vd., 2021). Bu noktada norm referanslı araçlarla yapılan değerlendirmelere eşlik eden ve çocuğun iletişim bağlamı içerisindeki becerilerinin birlikte ele alınması önerilmektedir (Koehlinger vd., 2013; Werfel ve Douglas, 2017). Kid-Ged İletişim Parametrelerine dayalı değerlendirmenin ise hem araştırmada kullanılan norm referanslı araçlar (TEDİL, GEÇDA) araçlar hem de alanyazında paylaşılan sonuçlarla tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların değerlendirilmesinde Kid-Ged İletişim Parametrelerinin destek bir değerlendirme opsiyonu olarak kullanabileceği çıkarımı yapılabilir.

Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında sunulan eğitim uygulamalarının tamamlanmasının ardından ön değerlendirme aşamasında işletilen değerlendirme süreci tekrarlanmıştır. Çocukların iletişim parametrelerine dayalı değerlendirme sonuçları

incelendiğinde ön değerlendirmelerle benzer bir biçimde içinde bulundukları takvim yaşına ait becerileri bağımsız olarak gerçekleştirmekte sınırlılık yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde TEDİL ve GEÇDA skorları çocukların takvim yaşlarından geride olduğunu görülmüştür. Ancak eğitim uygulamaları sonunda çocukların geçmiş gelişim dönemlerine ait becerilerinde azalma olduğu görülürken aynı zamanda içinde bulundukları gelişim dönemine ait birçok becerinin de "yardımla gerçekleştirebildiği" görülmüştür. Benzer biçimde TEDİL ve GEÇDA değerlendirme sonuçları çocukların takvim yaşını geriden takip ettiğini işaret etse de çocukların yaşlarına göre aldıkları puanlar ve bozukluk düzeylerinde ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir. Alanyazında okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklendiği araştırmalarda da benzer bulguların raporlandığı görülmektedir. Percy-Smith ve diğerleri (2018b), üç yıl süren boylamsal araştırmalarında işitsel sözel terapi alan çocukların erken kelime dağarcığı gelişimlerinin incelendiği çalışmada çocukların skorları artış gösterse de tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini vurgulamışlardır. Rudge ve diğerleri (2022) tarafından beş yaş düzeyinde 342 çocukla gerçekleştirilen kurum temelli dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı OPTİON programı müdahalesi sonunda çocukların alıcı ve ifade edici dil skorlarında artış görülse de tipik işiten akranları yaş düzeyinde geriden takip ettikleri ifade edilmiştir. Tipik işiten akranlardan farklılık bildirilse de okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal iletişim alanlarında dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı müdahalelerin çocukların gelişimlerini desteklediği vurgulanmaktadır (Ching vd., 2017; Percy-Smith vd., 2018a; Percy-Smith vd., 2018b; Wolfe vd., 2021). Buradan hareketle her ne kadar tipik işiten akranlarla dinleme, dil ve iletişim alanlarındaki performansta çeşitli düzeylerde farklılıklar gözlense de dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı müdahale ile çocukların anılan gelişim alanlarında çocukların önemli kazanımlar elde ettiği bulgulara dayalı olarak işaret edilebilir. Dolayısıyla dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı bir müdahale sunan Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim alanlarında gelişimlerinin desteklenmesi için uygulanabilir ve işler bir fırsat oluşturduğu sonucundan bahsedilebilir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu kapsamında sunulan eğitim uygulamalarıyla çocukların tümü dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun alanlarında kazanımlar elde etse çocukların gelişiminde farklılaştıkları durumlar gözlenmiştir. Bu durum özellikle Aslı ve Ceren isimli çocukların ifade edici dil becerilerinde kendini göstermektedir. Bu noktada sunulan eğitim uygulamaları ile Aslı'nın alıcı dil becerilerinde takvim yaşı düzeyinde beceriler sergilerken; aynı durum ifade edici dil becerileri için geçerli değildir. Aslı'nın ifade edici dil becerilerini iki gelişim dönemi geriden takip ettiği görülmektedir.

Aslı'nın ise 28 aylıkken "aniden ortaya çıkan" işitme kaybı nedeniyle İÇEM'de çift taraflı koklear implant operasyonu geçirip İÇEM Yuva-1 sınıfına başladığı süre olan 36 aya kadar yalnızca üç ay aile eğitiminden yararlanabilmiştir. Ayrıca, ebeveynleri Aslı'nın 28 aya kadar işitmesinin normal olduğunu ifade etseler de bu döneme ait sundukları dil örneklerinde Aslı'nın tek kelimelerle iletişim kurduğuna dair izler görülmektedir. Dolayısıyla Aslı'nın ilerleyen türde bir işitme kaybından etkilenmiş olabileceği çıkarımı yapılmıştır. Alanyazında benzer bir şekilde koklear implant operasyonu zamanının çocukların alıcı dil ve ifade edici dil gelişimlerine önemli ölçüde etki ettiği ilgili alanlardaki skorların geç koklear implant operasyonu geçirmiş çocukların aleyhine eğilim gösterdiği vurgulanmaktadır (Szagun ve Schramm, 2016; Hardman vd., 2022). Ayrıca Aslı'nın ebeveynlerinin, Aslı'nın ilerleyen türde bir işitme kaybından etkilendiğine ilişkin ipuçları kabul edilirse, aile eğitiminden son derece sınırlı yararlanmaları nedeniyle Aslı'nın ihtiyacı olan nitelikli etkileşim ortamını sağlamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Alanyazında erken dönemde aile eğitimi almanın çocukların dil gelişimlerine katkı yapan önemli bir faktör olduğu üzerinde durulmaktadır (Yoshinaga-Itano vd., 2020; Noll vd., 2021; McCarthy vd., 2022). Buradan hareketle Aslı'nın ifade edici dil alanında yaşadığı sorunların gelişimsel öyküsü ile tutarlı olduğu çıkarımı yapılabilir.

Benzer bir durum Ceren için de geçerlidir. Ebeveynler tarafından paylaşılan tanı ve müdahale öyküleri incelendiğinde alanyazında özellikle işitme kaybı olan çocukların ifade edici dil becerilerini etkileyen çeşitli faktörlerin izi görülecektir. Ceren'in sol kulağından 13 aylıkken koklear implant operasyonu geçirmesine rağmen Covid-19 pandemisi nedeniyle sağ kulak operasyonu 43 aya kadar gecikmiş ve bu dönemde ebeveynlerin çevrimiçi olarak aile eğitimi

alsalar da düzenli olarak bu eğitimlere katılamadıkları ifade edilmiştir. Alanyazında çift taraflı koklear implant kullanıcısı çocukların tek taraflı kullanıcılara göre özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerinde daha yüksek skorlar elde ettiği paylaşılmaktadır (Sarant vd., 2014; Ching vd., 2014). Ayrıca implantlar arası gecikmenin çocukların alıcı dil becerilerinde sorunlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Gordon ve Papsin, 2009; Eskridge vd., 2021; Glaubitz vd., 2021). Öte yandan erken dönemde aile eğitiminden düzenli olarak yararlanmanın çocukların dil gelişiminde önemli bir payı olduğu vurgulanmaktadır (Giallini vd., 2021). Birlikte düşünüldüğünde Ceren'in uygulama sonucu performansı var olan alanyazın ve müdahale öyküsü ile düşünüldüğünde alıcı ve ifade edici dil gelişiminde yaşadığı sorunların anlamlı olduğu sonucuna varılabilir.

4.4 3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dinleme, Dil ve İletişim Becerilerini Destekleme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, Sunulan Çözüm Önerileri ve Kid-Ged Programı 3-6 Yaş Boyutu Üzerindeki Gelişmeler Nelerdir?

Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu ile işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini destekleme sürecinde sunulan eğitim uygulamalarında süreç boyunca ortaya çıkan sorunlar incelenmiş, ortaya koyulan çözüm önerilerinin işlerliği araştırma süreci boyunca takip edilmiştir (Mertler, 2014; Gürgür, 2016). Bu bağlamda Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu üzerinde gerçekleştirilen gelişmeler sağlanmıştır. Süreç boyunca karşılaşılan sorunlar, ortaya koyulan çözüm gayretleri ve erişilen gelişmeler uygulama sürecinin sırasıyla takip eden paragraflar altında tartışılmıştır.

Uygulama öncesi gerçekleştirilen değerlendirmelerde Kid-Ged Ebeveyn Ön Görüşme Formu kullanılarak aile ve çocuk hakkında doğum öyküsü, kayıp türü, müdahale geçmişi gibi alanlarda veri toplanmıştır. Fakat süreçle ilgili form kullanılırken gerçekleştirilen görüşmelerde çocuk ve ebeveynin günlük yaşamı, rutinleri ve etkinlikleri ile ilgili daha detaylı bilgiye ihtiyaç olduğu görülmüştür. Alanyazında erken çocukluk döneminde sunulan müdahalelerin planlanmasında ebeveyn ve çocuğun oluşturduğu bağlamın tanınması müdahalelerin bireyselleştirilmesi için önerilen bir uygulama şeklinde açıklanmaktadır (NAEYC, 2007; DEC, 2010). Alanyazında aile merkezli uygulamaların bir gereği olarak müdahalelerin planlanmasında günlük rutinlerin dikkate alınması ve bunlara dayalı planlama yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Dunst vd., 2006). Özellikle ebeveynlerden çocukla

birlikte paylaştıkları rutinler, çocukların sevdiği oyunlar, şarkılar, çocukla birlikte okunan kitaplar gibi alanlarda bilgi toplanmasının altı çizilmektedir (Lucinda ve Weisner, 2008). Araştırma sürecinde ortaya çıkan bu ihtiyaç form üzerinde çocuk ve ebeveynin paylaştığı rutinleri daha derinlemesine fırsat yaratacak sorular eklenerek formun yenilenmesiyle çözüme kavuşturulmuştur. Yenilenen form sayesinde ebeveynlerden çocukların tercih ettiği oyunlar, keyif alınan rutinler gibi ilerleyen süreçte oturumlara yansıtılan bileşenlerle ilişkin kapsamlı bilgi edinilmiştir. İlgili çözümün inandırıcılık komitesi tarafından incelenmesi sonucunda Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutuna bir gelişim olarak eklenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar Kid-Ged Programı kapsamında gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlerin ve araçların bu araştırmayla daha da işlevsel hale getirilmiş olduğunun göstergeleri olarak kabul edilmelidir.

Araştırmacının uygulama sürecinde karşılaştığı bir diğer gereksinim ise oturum plan formu üzerinde amaçlar ve stratejilerin ilişkilendirme ihtiyacı olmuştur. Araştırmacı, oturum sırasında kullanılacak etkinlikler ve stratejilerin amaçlarla ilişkilendirilerek daha odaklı çalışılması adına plan formu üzerinde düzenleme gereksinimi duymuştur. Bu ihtiyaçla benzer şekilde işitsel-sözel yaklaşımlara dayalı sunulan bireysel dil eğitimi oturumlarının planları içerisinde; oturum yeri, süresi, oturumda odaklanılacak amaçlar, gerçekleştirilecek etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir (Cole ve Flexer, 2011). Öte yandan işitsel-sözel yöntemlere dayalı gerçekleştirilen oturumlarda stratejilerin uygun ve etkili kullanılabilmesi adına oturum öncesi hem stratejilerin hem de kullanılacakları bağlama (etkinlik, geçiş gibi) uygun planlanması vurgulanmaktadır (Estabrooks vd., 2016; Rhoades ve Duncan, 2017). Karşılaşılan gereksinim uyarınca araştırmacı, inandırıcılık komitesi ile birlikte plan formu üzerinde etkinlikler, amaçlar ve ilişkili stratejileri eşleştirebileceği bir yapı oluşturmuştur. Form araştırmacıya süreç içerisinde oturum özelinde hem amaçların hem de stratejilerin tekrarlı çalışılması için ipucu sağlamış; ayrıca stratejilerin odaklı biçimde kullanılmasına destek olmuştur. Gerçekleştirilen iyileştirmenin izlenmesi akabinde Kid-Ged 3-6 Yaş Söyleşi Oturum Plan Formu üzerine eklenmesi karar verilmiştir. Bu sonuçlar yine Kid-Ged Programının araştırma desteği ve elde edilen bilimsel bilgilere dayalı geliştirilmeye devam edildiğinin göstergeleri şeklinde kabul edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Süreçte yaşanan önemli bir sorun ise ebeveynlerin iletişim defterlerine çocuklarına ilişkin gözlemlerini ve çocukla paylaştıkları yaşantıları sınırlı oranda yansıtmaları olmuştur. Ebeveynlerin özellikle çocukların güncel dil kullanımları ve çocuklarıyla paylaştıkları rutinler, oyunlar ve çocukların keyif aldığı etkinlikleri iletişim defterlerine çok sınırlı şekilde paylaştıkları görülmüştür. Erken çocukluk dönemindeki müdahalelerde ebeveyn gözlemleri çocuğun gelişimini ve öğrenmesini anlamanın yanı sıra müdahaleyi kurum/okul dışına taşıma için seçeneklerinin fark edilmesi adına fırsatlar oluşturduğu bildirilmektedir (Treyvaud vd., 2009). Aile katılımının önemli bir boyutu olan iletişimin değerlendirme, planlama, uygulamanın kurum/okul dışına taşınması için farklı biçimlerde (yüz-yüze, yazılı, dijital vb.) kurulmasının altı çizilmektedir (Cuenca-Alava vd., 2018; McWayne vd., 2022). Öte yandan alanyazında benzer şekilde erken çocukluk ortamlarında ebeveyn-öğretmen iletişimini sınırlayan bariyerlerden söz edilmektedir. Dil farklılıkları, gerçekçi olmayan beklentiler, kültürel farklılıklar olmak üzere sözü edilen bu bariyerlerin benzer şekilde ebeveyn-öğretmen iletişimini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Hoover-Dempsey vd., 2005; Hornby, 2011; Oke vd., 2021). Türkiye'de özellikle erken çocukluk döneminde aile katılımını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin bilgi paylaşımı noktasında sorunlara işaret edilmektedir (Tutuk ve Gürgür, 2024; Atmaca, 2018). Alanyazındaki bariyerlerin aksine bu çalışmada ebeveynlerin paylaştıkları bilgilerin işe yararlığını sorguladıkları ve bu şüphe nedeniyle sınırlı bilgi paylaştıkları görülmüştür. Çözüm olarak ise ebeveynlere düzenli olarak ebeveyn katılım toplantılarında paylaştıkları yaşantıların planlara ve etkinliklere nasıl yansıdığı oturumlara ait video ve plan örnekleriyle yansıtılmış; bunun sonucunda ebeveynlerin iletişim defterlerine çocuklara ilişkin gözlemlerini daha fazla yansıttığı; öğretmene çocukları ve kendi uygulamalarıyla ilgili daha fazla soru yönelttiği; uygulamaların tamamlanmasının ardından iletişim defterlerini çocuğu gözlemlemek adına kullandıkları görülmüştür. Alanyazında ebeveynlerin müdahale sürecini şekillendirecek, planlamalarda kullanılacak çocuğa ilişkin gözlemlerini, paylaştıkları rutinlere ilişkin bilgileri uzmanla paylaşması için sunacakları bilgilerin değerinin farkında olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Woods ve McCormick, 2002; Edelman, 2004; Bernheimer ve Weismer, 2008). Buradan hareketle bu araştırmaya ait bulguların öğretmen-ebeveyn iletişimindeki bariyerlere ilişkin alanyazını genişlettiği; müdahale sürecinde ebeveynlerin uzmanla bilgi paylaşımının değerini kavramaları için bir örnek uygulama önererek aile katılımının daha etkili sağlanması adına

işler bir uygulama sunduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların ilerleyen eğitim yaşamlarında ebeveynlerin süreçteki birçok paydaşla bilgi paylaşımı ve paylaştıkları bilginin içeriği ile ilgili önemli bir beceri sağlayacağı söylenebilir.

Uygulama sürecinde ortaya çıkan bir diğer gereksinim ise araştırmacının çocukların oturumlarda var olan dillerini daha fazla kullanabilecekleri ve çocukların oturumlara katılımlarını artıracak materyal ihtiyacı olmuştur. Araştırmacı bu amaçla, inandırıcılık komitesi kararıyla, uygulama ortamı olan İÇEM'deki seçenekleri incelemiş ve çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemek için kullanılan günlük defter ve bireysel kitap materyallerini söyleşi oturumlarına uyarlayarak dahil etmiştir. Alanyazında deneyim kitapları ve konuşan çizgi stratejisi adıyla bilinen bu uygulamalar basitçe çocukların öğrenme ortamı veya günlük yaşamlarındaki deneyimlerini resimlendirdikten sonra ebeveyn veya öğretmen tarafından çocukla resim hakkında konuşarak resmi betimleyici bir cümle yazılmasıdır (McConnell, 1993; Paquette vd., 2007). Bunlar resimli bir günlük içerisinde bağımsız sayfalar olabileceği gibi bir tema etrafında gerçekleştirilmiş bir dizi sayfadan oluşan defterler olabilmektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2004). Araştırmalar deneyim kitapları kullanımının çocuğun öğrendiği kavramlarla ilgili yanlış anlamalarını giderme (Fello vd., 2006) ve kelime dağarcıklarını geliştirme (Paquette vd., 2007; Scott ve Weishaar, 2008) alanlarında etkili bir strateji olarak ifade etmektedir. Bu araştırmada, deneyim kitabı veya konuşan çizgi stratejisi, öncelikle bir erken okuryazarlık materyalinden çok söyleşi materyali olarak kullanılmıştır. Bu kullanım sonucunda oturumlarda çocukların kendi yaşantılarını konuşmak için daha istekli oldukları görülmüştür. Benzer biçimde Cappello ve Walker (2019) ise stratejinin çocukların geçmiş bilgilerini harekete geçirerek tartışmalara daha aktif katılım sağlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Günlük defterlerin kullanımı ayrıca araştırmacıya, dinleme ve sözlü dil stratejilerini daha yoğun kullanma fırsatı vermiş; özellikle çocukların yeni kelimeler kullanmalarına, var olan cümlelerinin genişletilmesine ve çocukların kullanım hatalarının düzeltilmesine tekrarlı fırsat sağlamıştır. İşitme kaybı olan çocuklarda okuryazarlık öğretiminde de kullanılan bir materyal/strateji olan günlük defterlerin iletişim becerilerini desteklemede okul öncesi dönemde kullanımının araştırmanın özgün bir katkısı olduğu söylenebilir. İnandırıcılık komitesiyle gerçekleştirilen incelemeler sonucunda günlük

defter ve bireysel kitapların deneyim kitapları adı altında Kid-Ged Etkileşim Bağlamlarına eklenmesine karar verilmiştir.

Uygulama sürecinde karşılaşılan ve programa gelişim olarak yansıyan diğer sorunlar ebeveyn katılım toplantıları ile ilgili olmuştur. Ebeveynler uygulama sürecinde, iletişim defterleri aracılığıyla önerilen etkinlikleri gerçekleştirmek adına stratejileri kullanım ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir. Alanyazında işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerinin gereksinimlerinin incelendiği çalışmalarda benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli etkileşim kurmak için desteğe ihtiyaç duydukları bildirilmiştir (Jardin, 2014; Jean vd., 2017). Öte yandan işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim becerilerindeki sorunlar ve ebeveynlerin çocukla iletişim kurma ile ilgili problemlerinin ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki müdahalelere katılımlarını olumsuz etkileyen önemli stres kaynakları olarak betimlenmektedir (Hintermair, 2006; Quittner vd., 2010; Dirks vd., 2016). Aile merkezli erken eğitim uygulamalarının bir gereği olarak işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerine sunulan ebeveyn koçluğu uygulamalarının bireyselleştirilmesi, ebeveynin var olan ihtiyaçlarına göre müdahalelerin planlanması önerilmektedir (Brooks, 2017; Noll vd., 2021). Bu planlamanın ise yalnızca koçluğun içeriği değil aynı zamanda sunum biçimi, süresi ve yeri gibi unsurları kapsadığı vurgulanmaktadır (DesJardin, 2017; Estabrooks vd., 2020). Bu nedenle araştırmacı ebeveynlerin, ebeveyn katılım toplantılarına katılım biçimlerine göre iki farklı şekilde önerilen etkinlikler ve strateji kullanımlarına model olmuştur. Toplantılara çocuğuyla katılabilen bir ebeveyne etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve strateji kullanımı ile ilgili yüz yüze model olunurken; çocuklarıyla katılamayan diğer iki ebeveyn için çocukların uygulama oturumlarından önerilen etkinlikleri ve strateji kullanımlarını gösteren video klipler üzerinden model olunmuştur. Ebeveynler tercih ettikleri uygulamaları oldukça faydalı bulmuş uygulama süreci içerisinde önerilen etkinlikleri ve bu etkinliklerle ilişkili stratejileri ev ortamında kullanabildiklerini vurgulamışlardır. Alanyazında özellikle Video Etkileşim Rehberliği [Video Interaction Guide (VIG)] olarak bilinen uygulama temelde ebeveyn-çocuk etkileşimi videolarının uzman tarafından değerlendirilerek ebeveyne rehberlik edilmesine dayanmaktadır (dos Santos ve Brazorotto, 2018; Wadnerkar Kamble vd., 2020). Ancak alanyazında işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerine uygun etkileşim stratejilerinin video klipler üzerinden örneklenmesine dayanan araştırmalarda mevcuttur. Kelly vd. (2022) işitme

kaybı olan çocuk ebeveynlerinin iletişimsel becerilerini desteklemek için bir dizi video klip üzerinden eğitim sunmuşlardır. Araştırma sonucunda ebeveynler örnek strateji kullanımlarına ait videoları oldukça faydalı ve bilgilendirici bulmuşlardır. Bu araştırmada alanyazında sözü edilen video temelli uygulamalardan iki şekilde farklılaşmaktadır; videolar ebeveynlerin çocukları üzerinden uygulama süreci içerisinde ebeveynin ev ortamında hali hazırda çalıştığı güncel amaçlar, etkinlikler ve strateji kullanımlarına göre hazırlanmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin videolarda sunulan bilgiyi ebeveyn katılım toplantılarında araştırmacıyla tartışarak daha detaylı ve kendi bağlamına-ihtiyacına özgü bilgi edinmeye imkân tanımaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamında uyarlanarak kullanılan video temelli model olma tekniği araştırmanın özgün ve uygulanabilir bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Özellikle bu uygulama ebeveynin ev ortamında çektiği video örneklerinin değerlendirildiği VIG stratejisi ile birlikte kullanımı ebeveynlerin etkinlikleri ev ortamına taşımalarını, stratejileri daha uygun kullanmalarını ve nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi için fırsat oluşturulabilir. Araştırma sürecinde uygulanan uyarlanmış model olma biçimi, inandırıcılık komitesi kararıyla Kid-Ged programı 3-6 yaş boyutuna bir uygulama adımı olarak eklenmiştir.

Ebeveyn katılım toplantılarıyla ilgili uyarlanmış bu uygulamayı ortaya çıkaran ebeveyn gereksinimlerinin Türkiye'deki erken müdahale uygulamalarıyla ilgili başka bir soruna da işaret etmektedir. Araştırma katılan ebeveynlerin tümü farklı sürelerde ve biçimlerde 0-3 yaş döneminde sunulan ebeveyn koçluğundan yararlanmışlardır. Edinilmiş kaybı olan Aslı'nın ebeveyni 6 ay süreyle aile eğitiminden yararlanırken; Ceren'in ebeveyni ise Covid-19 pandemisi sürecinde ebeveyn koçluğundan çevrimiçi olarak yararlanmıştır. Yalnızca Ali'nin ebeveyni yüz-yüze ve iki yıldan fazla ebeveyn koçluğu almıştır. Ne var ki ebeveynlerin tümü çocuklarıyla nitelikli etkileşebilmek ve etkinlikleri çocuğun sosyal ortamına taşımak için desteğe ihtiyaç duymuştur. Bu bulgu Türkiye'de özellikle 0-3 yaşta işitme kaybı olan çocuk ebeveynlerine yönelik aile eğitimi fırsatlarıyla birlikte düşünüldüğünde önemli bir gereksinime işaret ettiği söylenebilir. Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların erken müdahale hizmetlerinden Anadolu Üniversitesi İÇEM, Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Necmettin Akyıldız İşitme, Konuşma, Ses ve Denge Bozuklukları Merkezi ve ÖERM'ler aracılığıyla yararlanmaktadırlar. Fakat üniversite bünyesindeki kurumların hizmet verebileceği sayı göz

önünde bulundurulduğunda birçok 0-3 yaş işitme kaybı olan çocuk ve ebeveynin ÖERM'lerden yararlandığı söylenebilir. Ne var ki ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerle ve bu kurumlardan hizmet alan ailelerle yapılan çalışmalar özellikle işitme kaybı olan çocuklara yönelik 0-3 yaş aile eğitimlerinde sorunlara işaret etmektedir (Gürgür vd., 2016; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Atmaca ve Uzuner, 2020; Kılıç, 2020). ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimlerin ÖERM'deki eğitsel süreçler için yetersiz olduğu (Gürgür vd., 2016), öğretmenlerin ÖERM bünyesinde sunulan aile eğitimlerini sınırlı buldukları (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016) ve ÖERM'de çalışan öğretmenlerin aile eğitimlerini ders sonu bilgilendirme biçiminde ele aldıklarına ilişkin bulgular mevcuttur (Sarı vd., 2017; Atmaca ve Uzuner, 2020). Ayrıca ailelerle gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırmada da ailelerin erken dönemde aile eğitimi alabilecekleri kurumlara ulaşmada zorluk yaşadıkları, ailelerin çocuklarıyla etkili iletişim kurmak adına öğretmenlerden destek alamadıkları ifade edilmektedir (Kılıç, 2020). Bu yönüyle var olan araştırma bulgularının ebeveynlerin 0-3 yaş döneminde ebeveyn koçluğundan yararlanma süreleri ve biçimlerine bakılmaksızın okul öncesi dönemde de aile katılımı uygulamaları altında ebeveyn koçluğundan yararlanmalarına gereksinim duyduklarını işaret ettiği söylenebilir. Bu durum araştırma katılımcısı olan ebeveynler özelinde çocukların yaşlarının ilerlemesiyle yeni ve daha karmaşık iletişimsel ihtiyaçlarının olmasıyla açıklanabilir. Dolayısıyla Kid-Ged kapsamında sunulan hem 0-3 yaş ebeveyn koçluğu hem de 3-6 yaş ebeveyn katılım oturumlarının ÖERM'lerde nitelikli ve kuramsal açıdan uygun aile eğitimi sunulması için önemli bir fırsat oluşturarak uygun erken müdahale hizmetlerinden yararlanamamış veya bu hizmetlerden yararlansa da desteğe ihtiyaç duyan ebeveynler için önemli bir fırsat yarattığı söylenebilir.

4.5 Sonuç

Sonuç olarak bu araştırmada 3-6 yaş işitme kaybı olan çocuklara Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutu ile sunulan eğitim uygulamaları ile çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinde gelişim olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yine program kapsamında sunulan ebeveyn katılımını destekleyecek uygulamalar ile ebeveynlerin sürecin değerlendirme, planlama ve uygulama aşamasında aktif rol almalarının sağlandığı görülmüştür.

Programın uygulama sürecinde değerlendirme aşamalarında kullanılan Kid-Ged İletişim Parametreleri kapsamındaki kontrol listelerinin uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen norm referanslı araçlara dayalı doğrulayıcı değerlendirmelerle tutarlı sonuçlar aldığı gözlenmiştir.

Uygulama sürecinde çocuklarla gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının planlanmasında kullanılan Kid-Ged Programına ait söyleşi oturum plan formu, çocuk takip çizelgesi, iletişim defterleri ve deneyim kitapları hem çocuklarının gelişiminin birden fazla araç-teknikle (kontrol listeleri, öğretmen gözlemleri, ebeveyn gözlemleri, çocuğa ait ürünler) ve ebeveynlerin yaşantı, çocuğa ait ürünler, çocuğa ilişkin gözlemlerinin paylaşılmasıyla planlanmıştır. Süreç boyunca işletilen bu uygulamalarla ebeveynlerin sürece daha aktif katılımlarının sağlanmasının yanı sıra çocuklara sunulan uygulamaların daha işlevsel planlanmasına hizmet etmiştir.

Uygulama süreci boyunca özellikle çocukların etkinliklere katılımının artırılması, çocukların var olan dillerini oturumlarda daha yoğun kullanmaları ve program kapsamında kullanılan dinleme ve sözlü dil stratejilerinin daha çeşitli ve etkin kullanılabilmesi gereksinimlerini karşılamak adına programa eklenen deneyim kitaplarının (günlük defterler ve bireysel kitaplar) kullanımı ile adı geçen alanlarda işler uygulamalar ortaya çıkmasına yardımcı oldukları gözlenmiştir.

Çocuklarla gerçekleştirilen söyleşi oturumlarında dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı Kid-Ged Stratejileri kullanılmıştır. İlgili stratejilerin kullanımı ile her bir çocuk için amaçlanan dinleme, alıcı dil, ifade edici dil ve iletişim/oyun alanlarındaki becerileri bağımsız olarak sergilemelerinin desteklendiği gözlenmiştir.

Süreçte ebeveynlerin ev rutinleri, çocukların güncel amaçlarına ilişkin dinleme, dil ve iletişim becerilerine ait gözlemlerini sınırlı oranda paylaştıkları görülmüştür. Ancak uygulama sürecinde ebeveyn katılım toplantılarında ebeveynlerin paylaştıkları bilgilerin çocukların uygulama sürecini planlamadaki katkısının düzenli olarak paylaşılması ve ebeveynlerin paylaştıkları bilgilerle şekillendirilen oturumlara çocukların katılımlarına ait video kliplerin gösterimi ile ebeveynlerin iletişim defterlerine uygulama süreci sonunda detaylı, çocuğu değerlendirici ve ev rutinlerine ilişkin bilgi verici bilgi paylaştıkları

belirlenmiştir. Bunun değerlendirme ve planlama aşamasında ebeveyn katılımını olumlu biçimde destekleyen bir uygulama olduğu gözlenmiştir.

Ebeveyn katılım oturumlarında ebeveynlerin uygulamayı okul dışına taşıma için desteklenme ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Özellikle dinleme ve sözlü dil stratejilerine dayalı Kid-Ged Stratejilerinin önerilen etkinliklerde nasıl kullanılacağına ilişkin model olunma gereksinimi paylaşılmıştır. Ebeveynlerin oturumlara katılım tercihleri ve imkanlarına göre çocuk üzerinden veya önerilen etkinlikler-strateji kullanımlarını çocukların oturumlarından alınmış video kliplerle sunulması sonunda ebeveynler önerilen etkinlikleri ve stratejileri ev ortamında kullanabildiklerini paylaşmışlardır.

Elde edilen uygulamalar ışığında Kid-Ged Programının 3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde; alanyazının önerdiği uygulamaları barındıran, aile katılımını planlama, değerlendirme ve uygulama sürecine nitelikli bir şekilde taşımaya yardımcı olan; Türkiye'de işitme kaybı olan çocukların destek eğitim ve okul öncesi dönem eğitim aldıkları bağlamlarda kullanabilecek işler bir program olduğu söylenebilir.

4.6 Öneriler

3-6 yaş işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi sürecinin incelendiği bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileriki araştırmalar ve uygulamalara yönelik bir dizi öneri oluşturulmuştur.

4.6.1 İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Ulusal alanyazında özellikle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların sözlü dil becerilerinin desteklenmesine yönelik uygulamalı araştırmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu yaş dönemi çocukların sözlü dil becerilerinin desteklendiği uygulamalı araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Ulusal alanyazında 3-6 yaş dönemindeki işitme kaybı olan çocukların eğitsel süreçlerine aile katılımını inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Okul öncesi dönem eğitsel müdahale süreçlerine aile katılımını inceleyen araştırmalar kadar bu dönem ebeveyn gereksinimlerine dayalı uygulamalı araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

- Bu araştırma bir etkililik çalışmasından öte masa başı tasarım olarak geliştirilen Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunun pilot çalışması olarak işlerliğinin incelenerek uygulama sürecinde iyileştirmesine dayanmaktadır. Dolayısıyla Kid-Ged Programı 3-6 yaş boyutunun işitme kaybı olan çocukların okul öncesi dönemde yer aldığı eğitim ortamlarında uygulanarak dinleme, dil ve iletişim alanlarındaki etkisinin incelendiği etkililik araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Uygulama sürecinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için geliştirilen deneyim kitapları, iletişim defteri kullanımı ve ebeveyn katılım toplantılarında video üzerinden model olma uygulamalarının işlerliklerinin incelendiği çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocuklarla farklı bağlamlarda çalışan uzmanların dinleme ve sözlü dil stratejilerini kullanmaya ilişkin yeterlikleri, sorun ve önerilerinin incelendiği çalışmalar tasarlanabilir. Buradan elde edilecek verilere dayalı olarak uzmanların işitme kaybı olan çocukların dinleme, dil ve iletişim becerilerini desteklemede dinleme ve sözlü dil stratejilerinin kullanımını destekleyecek uygulamalı araştırmalar planlanabilir.

4.6.2 Uygulamaya yönelik öneriler

- Okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların eğitim aldıkları çeşitli bağlamlarda görev alan uzmanların işitsel-sözel yaklaşımlara dayalı müdahale sunmalarını desteklemek adına hizmet içi eğitimler gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi dönemde, erken müdahaleden yararlanamamış veya çocuğunun-ailenin ortaya çıkan yeni gereksinimlerini karşılamada ebeveynlerin desteklenmesi için aile katılımı çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda özellikle okul öncesi dönemde işitme kaybı olan çocuklara hizmet veren uzmanların aile katılımını sağlamalarını destekleyici hizmet içi eğitimler veya koçluğa dayalı hizmet modelleri uygulanabilir.
- Ebeveynlerin okul öncesi dönemde çocuğa sunulan eğitsel uygulamaların planlanması ve değerlendirilmesi sürecine aktif katılımlarını sağlayacak uzman-ebeveyn iletişimini güçlendirecek (iletişim defterler, deneyim kitapları, ebeveyn katılım toplantıları gibi) uygulamalara ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Akay, E. (2021). The use of audio-visual materials in the education of students with hearing Loss. *International Education Studies, 14*(7), 1-11. https://doi.org/10.5539/ies.v14n7p1

Akçakaya, H. ve Baş, N. (2022*). İşitme kayıplı çocuk ve gençlerin salgın dönemde ortaya çıkan ve değişen ihtiyaçları*. International EJER Congress, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Akçakaya, H. and Tavşancıl, E. (2016). Teacher opinions about auditory verbal therapy. *Journal of Qualitative Research in Education, 4*(2), 7-28. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s1m

Akmese, P. P., Kucuk, D. S. and Kirazli, G. (2024). Investigation of early literacy skills of preschool children with hearing loss. *Italian Journal of Pediatrics, 50*(1), 2-9. https://doi.org/10.1186/s13052-024-01578-0

Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2*(1), 47-67. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108

Al Babtain, J., Packer, R. L., Nickbakht, M. and Scarinci, N. A. (2024). Early detection and intervention services for children with hearing loss in western and south asian developing countries: a scoping review. *Speech, Language and Hearing, 27*(1), 20-31. https://doi.org/10.1080/2050571X.2023.2220544

Al-Hilawani, Y. A. (2003). Clinical examination of three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard-of-hearing students: From research to classroom applications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(2), 146-156. https://doi.org/10.1093/deafed/eng001

Altınyay, Ş. (2016). *Annelerin işitsel-sözel terapi tekniklerini uygulamalarında işitsel-sözel terapi eğitiminin etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Altrichter, H. and Gstettner, P. (1993). Action research: a closed chapter in the history of German social science?. *Educational Action Research, 1*(3), 329-360. https://doi.org/10.1080/0965079930010302

Ambrose, S. E., VanDam, M. and Moeller, M. P. (2014). Linguistic input, electronic media, and communication outcomes of toddlers with hearing loss. *Ear and Hearing, 35*(2), 139–147. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3182a76768

American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Guidelines for audiologists providing informational and adjustment counseling to families of infants and young children with hearing loss birth to 5 years of age [Guidelines]*. https://www.asha.org/policy/gl2008-00289/

American Speech-Language-Hearing Association. (2013*). Supplement to the JCIH 2007 position statement: Principles and guidelines for early intervention following*

confirmation that a child is deaf or hard of hearing [Position statement]. https://www.asha.org/policy/ps2013-00339/

American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology [Scope of practice]*. https://www.asha.org/policy/

American Speech-Language-Hearing Association. (2019). *Committee on clinical research. Implementation science, and evidence-based practice*. https://www.asha.org/About/governance/committees/CommitteeSmartForms/Committee-on-Clinical-Research,-Implementation-Science,-and-Evidence-Based-Practice

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. and Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(3), 293-311. https://doi.org/10.1093/deafed/enp009

Appachi, S., Specht, J. L., Raol, N., Lieu, J. E., Cohen, M. S., Dedhia, K. and Anne, S. (2017). Auditory outcomes with hearing rehabilitation in children with unilateral hearing loss: a systematic review. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery, 157*(4), 565-571. https://doi.org/10.1177/0194599817726757

Aram, D., Ingber, S. and Konkol, S. (2010). Promoting alphabetic skills of young children with hearing loss in co-enrollment versus individual inclusion. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 139-165. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.02

Aras-Öztürk, S. E., Aktaş, S., Karakurt, L. T., Develioğlu, Ö. N., Murat, Z., Çetinkaya, F. and Güleç, S. G. (2018). The follow-up results of newborn hearing screening of Gaziosmanpasa Taksim Research and Training Hospital. *Turkish Archives of Pediatrics, 53*(1), 10-16. https://doi.org/10.5152/TurkPediatriArs.2018.5389

Arı, A. ve Kat, B. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenliği programina ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(3), 1790-1812. https://doi.org/10.24315/tred.1450933

Arumugam, S. V., Thirugnanam, S., Paramasivan, V. K., Pradananga, R. B., Nithya and Kameswaran, M. (2021). Satellite habilitation centres following cochlear implantation—Are they the way ahead in improving outcomes in developing countries? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 144*, 110606. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110606

Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 54-89. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m

Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kaybı olan bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(4), 1214-1248. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m

Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 6*(1), 36-50. https://doi.org/10.52797/tujped.829099

Bailey Jr, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early intervention, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/105381510102400101

Bailey, D. B., Aytch, S. L., Odom, S. L., Symons, F. and Wolery, M. (1999). Early intervention as we know it. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 5*, 11-20. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<11::AID-MRDD2>3.0.CO;2-U

Baldassari, C. M., Schmidt, C., Schubert, C. M., Srinivasan, P., Dodson, K. M. and Sismanis, A. (2009). Receptive language outcomes in children after cochlear implantation. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery, 140*(1), 114-119. https://doi.org/10.1016/j.otohns.2008.09.008

Baş, N., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2019). Ulusal yenidoğan işitme tarama programının aile ve sağlık çalışanları görüşlerine göre incelenmesi: Durum araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 134-160. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.6m

Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz). Kaknüs.

Bekar, R., Uzuner, Y. ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 31-59. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.587730

Berlin, L. J., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. and McCormick, M. C. (1998). The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development. *Preventive medicine, 27*(2), 238-245. https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0282

Bernheimer, L. P. and Weisner, T. S. (2008). "Let me just tell you what I do all day…": The family story at the center of intervention research and practice. *Infants & Young children, 20*(3), 192-201. https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000277751.62819.9b

Belgin, E. (2004). İşitme fizyolojisi. E. Belgin ve M. Çalışkan (Ed.), *Çalışma yaşamında gürültü ve işitmenin korunması* içinde (s.7-17). Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

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

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.

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

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

Bowe, F. (2007). *Early childhood speacial education: Birth to eight*. Thompson/Delmar Learning.

Braden, J. P. (1994). *Deafness, deprivation, and IQ*. Springer Science & Business Media.

Brooks, B. M. (2017). *Applying andragogical principles to real-time embedded parental coaching when helping their children with hearing loss to talk.* [Doctoral dissertation, Lindenwood University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Brotherson, M. J., Summers, J. A., Naig, L. A., Kyzar, K., Friend, A., Epley, P., Gotto, J. S. and Turnbull, A. P. (2010). Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(1), 32-45. https://doi.org/10.1177/0271121409360068

Brown, P. M. and Byrnes, L. J. (2014). The development and use of individual learning plans for deaf and hard of hearing students in Victoria, Australia. *Deafness & Education International, 16*(4), 204–217. https://doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000034

Brown, R., Waring, R. and Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 136–163.

Bunta, F., Douglas, M., Dickson, H., Cantu, A., Wickesberg, J. and Gifford, R. H. (2016). Dual language versus English-only support for bilingual children with hearing loss who use cochlear implants and hearing aids. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(4), 460–472. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12223

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language Teaching, 38*(2), 57-74. https://doi.org/10.1017/S0261444805002661

Busch, T., Vanpoucke, F. and van Wieringen, A. (2017). Auditory environment across the life span of cochlear implant users: Insights from data logging. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*, 1362–1377. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-H-16-0162

Büyükalan-Filiz, S. ve Abay, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 97-118.

Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Caldwell B. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Cued speech. ERIC Digest #559. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 673).

Capone, N. C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. In B. B. Shulman & N. C. Capone (Eds.), *Language development: Foundations, Processes, and Clinical applications*. Jones.

Cappello, M. and Walker, N.T. (2019). *Get the picture: Visual literacy in content-area instruction*. Teacher Created Materials.

Carney, A. E. and Moeller, M. P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(1), 61-84. https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.s61

Centers for Disease Control and Prevention. (2021) *CDC WONDER online database*. https://wonder.cdc.gov/vaers.html

Çelikgün, B. and Akdaş, F. (2021). Comparison of the reading, speech and language development on early and late implanted children. *Turkiye Klinikleri Journal of Health Sciences, 6*(4), 902-910. https://doi.org/10.5336/healthsci.2020-80929

Chen, P. H. and Liu, T. W. (2017). A pilot study of telepractice for teaching listening and spoken language to Mandarin-speaking children with congenital hearing loss. *Deafness & Education International, 19*(3/4), 134–143. https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1402567

Ching, T. Y., Crowe, K., Martin, V., Day, J., Mahler, N., Youn, S., Street, L., Cook, C. and Orsini, J. (2010). Language development and everyday functioning of children with hearing loss assessed at 3 years of age. *International journal of speech-language pathology, 12*(2), 124-131. https://doi.org/10.3109/17549500903577022

Ching, T. Y., Day, J., Van Buynder, P., Hou, S., Zhang, V., Seeto, M., Burns, L. and Flynn, C. (2014). Language and speech perception of young children with bimodal fitting or bilateral cochlear implants. *Cochlear Implants International, 15*(1), 43-46. https://doi.org/10.1179/1467010014Z.000000000168

Ching, T. Y. C., Dillon, H., Button, L., Seeto, M., Van Buynder, P., Marnane, V., Cupples, L. and Leigh, G. (2017). Age at intervention for permanent hearing loss and 5-year language outcomes. *Pediatrics, 140*(3). http://doi.org/10.1542/peds.2016-4274

Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G. and Cupples, L. (2018a). Learning from the longitudinal outcomes of children with hearing impairment (LOCHI) study: A summary of 5-year findings and implications. *International Journal of Audiology, 57*(2), 105-111. http://doi.org/10.1080/14992027.2017.1385865

Ching, T. Y. C., Scarinci, N., Marnane, V., Sjahalam-King, J., Button, L. and Whitfield, J. (2018b). Factors influencing parents' decisions about communication choices during early education of their child with hearing loss: A qualitative study. *Deafness & Education International, 20*(3–4), 154–181. https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1512393

Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Coghlan, D., and Branninck ,T. (2010). *Doing action research in your organization* (3rd ed.). Sage.

Cole, E.B. and Flexer, C. (2011). *Children with Hearing loss: Developing listening and Talking.* Plural Publishing.

Cole, E. B. and Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.

Costa, E. A., Day, L., Caverly, C., Mellon, N., Ouellette, M. and Ottley, S. W. (2019). Parent-child interaction therapy as a behavior and spoken language intervention for young children with hearing loss. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 50*(1), 34–52. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0054

Cuenca-Alava, W., Cuzmee-Rodriquez, F., Moreira-Zambrano, C., Patino- Garcia, J., Zambrano-Romero, W. and Zamora-Intriago, E. (2018). Use of mobile application as a means of communication of academic activities between parents and teachers. 2018 International Conference on Information Systems and Computer Science (INCISCOS) Quito, Ecuador, 2018, pp.221-226. https://doi.org/10.1109/incoscos.2018.00039

Davidson, L., Osman, A. and Geers, A. (2021). The effects of early intervention on language growth after age 3 for children with permanent hearing loss. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 6*(1), 1–11. https://doi.org/10.26077/aa92-7cb7

Dayı, E., Ataman, S. ve Kösretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(3), 2663-2693. https://doi.org/10.17152/gefad.1150770

DesJardin, J. L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review, 106*(3), 275. https://www.proquest.com/scholarly-journals/family-empowerment-supporting-language/docview/199063268/se-2

DesJardin, J. L., Ambrose, S. E. and Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of deaf studies and deaf education, 14*(1), 22-43. https://doi.org/10.1093/deafed/enn011

DesJardin, J. L. (2017). Empowering families of children with cochlear implants: Implications for early intervention and language development. In L. S. Eisenberg (Ed.), *Clinical management of children with cochlear implants* (2nd Ed., pp. 665–716). Plural Publishing.

Dettman, S., Wall, E., Constantinesu, G. and Dowell, R. (2013). Communication outcomes for groups of children using cochlear implants enrolled in auditory-verbal, aural-oral, and bilingual-bicultural early intervention programs. *Otology & Neurotology, 34*(3), 451-459. https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3182839650

Dirks, E., Uilenburg, N. and Rieffe, C. (2016). Parental stress among parents of toddlers with moderate hearing loss. *Research in developmental disabilities, 55*, 27-36. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.008

Division of Early Childhood. (2010). *Responsiveness to all children, families, and professionals: integrating cultural and linguistic diversity into policy and practice*. http://www.decsped.org

Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s.33-65). Pegem Akademi.

dos Santos, I. and Brazorotto, J. S. (2018). Video feedback for families of hearing impaired children. *Codas, 30*(1), e20160256. http://doi.org/10.1590/2317-1782/20182016256

Duncan, J. (2009). Parental readiness for cochlear implant decision-making. *Cochlear Implants International, 10*(1), 38-42. https://doi.org/10.1179/cim.2009.10.Supplement-1.38

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. and Hamby, D. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Developmental Disabilities, 3*, 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x

Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell and J. Blacher (Eds.) *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 161-180). The Guildford Press.

Dye, M. W. G. and Bavelier, D. (2010). Differential development of visual attention skills in school-age children. *Vision Research, 50*, 452–459. http://doi.org/10.1016/j.visres.2009.10.010.

Edelman, L. (2004). A relationship-based approach to early intervention. *Resources and Connections, 3*(2), 2-10.

Edquist, G., Flynn, T. and Jennische, M. (2022). Expressive vocabulary of school-age children with mild to moderately severe hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 162*, 111281. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2022.111281

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education.

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education, 62*(2), 18-41. https://doi.org/10.1080/01619568509538471

Er-Sabuncuoğlu, M. and Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenging and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, *2*(2), 149-160. https://doi.org/10.20489/intjecse.107966

Erber, N. (1982). *Auditory Training*. AG Bell Publications.

Erkan, D. (2018). *2010-2015 yılları arasında 3. basamak ulusal yenidoğan taraması kapsamında değerlendirilen ve işitme kaybı belirlenen bebeklerin izlem bulguları*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ertürk-Mustul, E. (2021). *3 yaş işitme kaybı olan çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Eskridge, H. R., Park, L. R. and Brown, K. D. (2021). The impact of unilateral, simultaneous, or sequential cochlear implantation on pediatric language outcomes. *Cochlear Implants International, 22*(4), 187-194. https://doi.org/10.1080/14670100.2020.1871267

Estabrooks, W., Ashton, L., Quayle, R., Clark, F., MacIver-Lux, K., Tannenbaum, S., Katz, L. and Sindry, D. (2020). The auditory-verbal therapy session: Planning, delivery, and evaluation. In W. Estabrooks, H. M. Morrison, & K. MacIver-Lux (Eds.), *Auditory-verbal therapy: Science, research, and practice*. Plural Publishing.

Estabrooks, W., Hönck, L., Tannenbaum-Katsaggelos, S., de Melo, M.E., Clem, B.C., Sindrey, D. (2016a) Auditory-verbal therapy in action: step by step session plans. In: Estabrooks, W., MacIver-- Lux, K. & Rhoades, E.A. (Eds.) *Auditory-verbal therapy for young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them*. Plural Publishing

Estabrooks, W., MacIver-Lux, K., Hönck, L. and Quayle, R. (2016b). Blueprint of an auditory-verbal session. In W. Estabrooks, K. MacIver-Lux, & E. A. Rhoades (Eds.), *Auditory-verbal therapy: For young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 341–349). Plural Publishing.

Fairgray, E., Purdy, S. C. and Smart, J. L. (2010). Effects of auditory-verbal therapy for school- aged children with hearing loss: An exploratory study. *Volta Review, 110*(3), 407-433.

Fello, S.E., Paquette, K.R. and Jalongo, M.R. (2006). Talking Drawings: Improving intermediate students' comprehension of expository science text. *Childhood Education, 83*(2), 80–86. https://doi.org/10.1080/00094 056.2007.10522885

Fitzpatrick, E. M., Crawford, L., Ni, A. and Durieux-Smith, A. (2011). A descriptive analysis of language and speech skills in 4- to 5-yr-old children with hearing loss. *Ear & Hearing, 32*(5), 605–616. https://doi.org/10.1097/aud.0b013e31821348ae

Fitzpatrick, M., Kim, J. and Davis, C. (2015). The effect of seeing the interlocutor on auditory and visual speech production in noise. *Speech Communication, 74*, 37-51. https://doi.org/10.1016/j.specom.2015.08.001

Fitzpatrick, E. M., Gaboury, I., Durieux-Smith, A., Coyle, D., Whittingham, J. and Nassrallah, F. (2019). Auditory and language outcomes in children with unilateral hearing loss. *Hearing Research, 372*, 42-51. https://doi.org/10.1016/j.heares.2018.03.015

Flick U. (2018). Triangulation in data collection. In Flick U. (Ed.), *The sage handbook of qualitative data collection* (pp. 527–544). Sage.

Geers, A., Tobey, E., Moog, J. and Brenner, C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school.

International Journal of Audiology, 47(2), S21-S30. https://doi.org/10.1080/14992020802339167

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

Geers, A. E., Strube, M. J., Tobey, E. A., Pisoni, D. B. and Moog, J. S. (2011). Epilogue: Factors contributing to long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood. *Ear and Hearing, 32*(1), 84S–92S. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181ffd5b5

Geers, A. E., Nicholas, J., Tobey, E. and Davidson, L. (2016). Persistent language delay versus late language emergence in children with early cochlear implantation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(1), 155-170. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-14-0173

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

Giallini, I., Nicastri, M., Mariani, L., Turchetta, R., Ruoppolo, G., de Vincentiis, M., De Vito, C., Sciurti, A., Baccolini, V. and Mancini, P. (2021). Benefits of parent training in the rehabilitation of deaf or hard of hearing children of hearing parents: A systematic review. *Audiology Research, 11*(4), 653-672. https://doi.org/10.3390/audiolres11040060

Glanz, J. (2014). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. Rowman & Littlefield.

Glaubitz, C., Liebscher, T. and Hoppe, U. (2021). Age-related language performance and device use in children with very early bilateral cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 147*, 110780. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.110780

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoğlu). (5. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Gordon, K. A. and Papsin, B. C. (2009). Benefits of short interimplant delays in children receiving bilateral cochlear implants. *Otology & Neurotology, 30*(3), 319-331. https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e31819a8f4c

Graham, M. A. and Bryant, D. M. (1993). Developmentally appropriate environments for children with special needs. *Infants & Young Children, 5*(3), 31-42.

Gravel, J. S. and O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 9*(4), 243-251. https://doi.org/10.1002/mrdd.10087

Grey, B., Deutchki, E. K., Lund, E. A. and Werfel, K. L. (2022). Impact of meeting early hearing detection and intervention benchmarks on spoken language. *Journal of Early Intervention, 44*(3), 235-251. https://doi.org/10.1177/10538151211025210

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*(105), 163-194.

Gül, S. O. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 46-78.

Gündüz, S. (2011). *4-6 yaş grubu erken ve geç implantlı çocukların dil gelişimlerinin 4-6 yaş grubu normal işitmeye sahip çocukların dil gelişimleri ile karşılaştırılması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.

Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. Saban, A. & Ersoy, A. (Eds.), *Nitel araştırma desenleri* içinde (s.1-50). Anı Yayıncılık.

Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kaybı olan öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(4), 1234-1253. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.32423

Güven, S. and Topbaş, S. (2014). Adaptation of the Test of Early Language Development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(2), 151-176. https://doi.org/10.20489/intjecse.62795

Hardman, G., Kyle, F., Herman, R. and Morgan, G. (2022). Pre-linguistic social communication skills and post implant language outcomes in deaf children with cochlear implants. *Journal of Communication Disorders, 100*, 106275. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106275

Hawkins, L. and Brawner, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Total communication. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 673).

Hayes, H., Geers, A. E., Treiman, R. and Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear and Hearing, 30*(1), 128–135. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181926524

Hebbeler, K., Levin, J., Perez, M., Lam, I. and Chambers, J. G. (2009). Expenditures for early intervention services. *Infants & Young Children, 22*(2), 76-86. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181a02f30

Hebbeler, K., Spiker, D. and Kahn, L. (2012). Individuals with Disabilities Education Act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 199-207. https://doi.org/10.1177/0271121411429077

Hess, L. (2015). Early Childhood Mathematics for Children who are Deaf or Hard-of-Hearing: Amplifying Opportunities to Develop Foundational Math Skills. [Unpublished Master Thesis, Utah State University]. https://digitalcommons.usu.edu

Hick, C. B. and Tharpe, A. M. (2002). Listening effort and fatigue in school-age children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(3), 573–584. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/046)

Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 493-513. https://doi.org/10.1093/deafed/enl005

Hogan, S., Stokes, J., White, C., Tyszkiewicz, E. and Woolgar, A. (2008). An evaluation of auditory verbal therapy using the rate of language development as an outcome measure. *Deafness and Education International, 10*(3), 143-167. ttps://doi.org/10.1179/146431508790559760

Hogan, S., Stokes, J. and Weller, I. (2010). Language outcomes for children of low-income families enrolled in auditory verbal therapy. *Deafness and Education International, 12*(4), 204-216. https://doi.org/10.1179/1557069X10Y.0000000003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 106–130.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.

Hresko, W. P., Reid, D. K. and Hammill, D. D. (1999). *TELD-3: Test of early language development*. Pro-ed.

Ingber, S. and Dromi, E. (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(1), 59-71. https://doi.org/10.1093/deafed/enp025

Ingber, S. and Most, T. (2018). 38. Parental involvement in early intervention for children with hearing loss. Handbook of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistic Perspectives. Handbooks of Applied Linguistics (HAL), *15*, 793-810. https://doi.org/10.1515/9781614514909-039

James, E. A., Milenkiewicz, M. T. and Bucknam, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Sage.

Johnson, C. and Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*(2), 237-261. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0139)

Johnson, L. R. (2016). Community-based qualitative research: *Approaches for education and the social sciences*. Sage Publications.

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

Joint Committee on Infant Hearing (JCIH). (2014). Year 2013 supplement: Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Pediatrics, 131*(4), e1324–e1349. https://doi.org/10.1093/deafed/ent043

Joint Committee on Infant Hearing (JCIH). (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for Early Hearing Detection and Intervention programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 4*(2), 1–44. doi.org/10.15142/fptk-b748

Kelly, C., Morgan, G., Bannard, C. and Matthews, D. (2020). Early pragmatics in deaf and hard of hearing infants. *Pediatrics, 146*, 262–269. https://doiorg.libdata.lib.ua.edu/10.1542/peds.2020-0242E

Kelly, C., Crawford, E., Morgan, G. and Matthews, D. (2022). Assessing a video-based intervention to promote parent communication strategies with a deaf infant: A feasibility and acceptability study. *Journal of Clinical Medicine, 11*(18), 5272. https://doi.org/10.3390/jcm11185272

Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Koch, D. B., McGee, T. J., Bradlow, A. R. and Kraus, N. (1999). Acoustic-phonetic approach toward understanding neural processes and speech perception. *Journal of the American Academy of Audiology, 10*(06), 304-318. https://doi.org/10.1055/s-0042-1748502

Koehlinger, K. M., Van Horne, A. J. O. and Moeller, M. P. (2013). Grammatical outcomes of 3- and 6-year-old children who are hard of hearing. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56(5), 1701–1714. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0188)

Koşaner, J., Deniz, H., Uruk, D., Deniz, M., Kara, E. and Amann, E. (2017). Assessment of early language development in Turkish children with a cochlear implant using the TEDIL test. *Cochlear Implants International, 18*(3), 153-161. https://doi.org/10.1080/14670100.2017.1299392

Köse, İ., Aksoy, A., Topal, S., Ekmekçi, N.H. ve Aslan-Bağcı, Ö. (2024). Okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan materyallerin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 12* (24), 823-848 https://doi.org/10.18009/jcer.1530667

Kudryavtsev, A., Krasny, M. E. and Stedman, R. C. (2012). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere, 3*(4), 1-15. https://doi.org/10.1890/ES11-00318.1

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience, 5*(11), 831-843. https://doi.org/10.1038/nrn1533

Kurtzer-White, E. and Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 9*(4), 232-235. https://doi.org/10.1002/mrdd.10085

Kyle, F. E., Campbell, R. and MacSweeney, M. (2016). The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. Research in Developmental Disabilities, 48, 13-24. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.004

Lederberg, A. R. and Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(4), 303-322. https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.303

Lederberg, A. R. and Spencer, P. E. (2009). Word-learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(1), 44-62. https://doi.org/10.1093/deafed/enn021

Leigh, I., Andrews, J. and Harris, R. (2018). *Deaf culture: Exploring deaf communities in the United States*. Plural Publishing.

Liber, D. B., Frea, W. D. and Symon, J. B. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 312-323. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0395-z

Lieu, J. E., Kenna, M., Anne, S. and Davidson, L. (2020). Hearing loss in children: a review. *Jama, 324*(21), 2195-2205. https://doi.org/10.1001/jama.2020.17647

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Ling, D. (1989). *Foundations of spoken language for the hearing-impaired child*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

Luckner, J., Bowen, S. and Carter, K. (2001). Visual teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. *Teaching Exceptional Children, 33*(3), 38-44. https://doi.org/10.1177/004005990103300306

Luckner, J. L. and Bowen, S. K. (2010). Teachers' use and perceptions of progress monitoring. *American Annals of the Deaf, 155*(4), 397-406. https://doi.org/10.1353/aad.2010.0031

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

Lund, E. and Douglas, W. M. (2016). Teaching vocabulary to preschool children with hearing loss. *Exceptional Children, 83*(1), 26-41. https://doi.org/10.1177/0014402916651848

MacNaughton, G. and Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies*. Open University Press.

Marschark, M. and Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education International, 14*(3), 136-160. https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000010

Martin-Prudent, A., Lartz, M., Borders, C. and Meehan, T. (2016). Early intervention practices for children with hearing loss: Impact of professional development. *Communication Disorders Quarterly, 38*(1), 13-23. https://doi.org/10.1177/1525740115597861

Matthews, E. (2017). *Language, Power, and Resistance: Mainstreaming deaf education*. Gallaudet University Press.

Matthews, D. and Kelly, C. (2022). Pragmatic development in deaf and hard of hearing children: A review. *Deafness & Education International, 24*(4), 296-313. https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2140251

Maviş, İ. (2006). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 31-61). Kök.

McCarthy, M., Leigh, G. and Arthur-Kelly, M. (2022) Comparison of participants' behaviors during telepractice and in-person family-centered early intervention: an exploratory study. *Infants & Young Children, 35*(3), 222–247. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000218

McConnell, S. (1993). Talking drawings: A strategy for assisting learners. *Journal of Reading, 36*(4), 260–269. https://www.jstor.org/stable/40016629

McIntyre-Mills, J., Goff, S. and Hillier, D. (2011). Systemic action research: a strategy for whole system change. *Educational Action Research, 19*(2), 245–251. https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569137

McLean, J. and Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. Singular Publishing.

McManus, B. M., Richardson, Z., Schenkman, M., Murphy, N. and Morrato, E. H. (2019). Timing and intensity of early intervention service use and outcomes among a safety-net population of children. *JAMA network open, 2*(1), e187529-e187529. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.7529

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.

McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Suny Press.

McWayne, C., Hyun, S., Diez, V. and Mistry, J. (2022). "We feel connected… and like we belong". A parent-led staff-supported model of family engagement in early childhood. *Early Childhood Education Journal, 50*(3), 445-457. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01160-x

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E. and Tuckey, M. (2002). Maternal mind–mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development, 73*(6), 1715-1726. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501

Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Grove, W., Altaye, M., Gaffney, M., Satterfield-Nash, A., Folger, A. T., Peacock, G. and Boyle, C. (2020a). Kindergarten readiness in children who are

deaf or hard of hearing who received early intervention. *Pediatrics, 146*(4), e20200557. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0557

Meinzen-Derr, J., Tabangin, M., Altaye, M., Minter-Mohr, M., Van Horn, A., DeDino, N.; Wiley, S. (2020b, 09-11 March). MarchEarly Intervention Intensity for Children who are Deaf/Hard-of-Hearing: Beyond EHDI Benchmarks. In Proceedings of the Conference for Early Hearing Detection and Intervention, Kansas City, MO, USA, 9 March 2020.

Melrose, S. (2019). *Action research: Supporting the developmentally disabled and their caregivers*. Sherri Melrose Publications: A Virtual Memory Box.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In Handbook of research on scholarly publishing and research methods (pp. 125-140). IGI Global Scientific Publishing.

Mertler, C. A. (2014). *The data-driven classroom: How do I use student data to improve my instruction?*. ASCD.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012*). Milli eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.

Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle

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*, *4*(2), 138-163. https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005

Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B. and Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with late- identified mild-moderate sensorineural hearing loss. *Ear & Hearing, 31*(5), 625–635. https://doi.org/10.1097/aud.0b013e3181df5cc2

Moeller M.P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A. and Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 429–445. https://doi.org/10.1093/deafed/ent034

Moeller, M. P., Tomblin, J. B. and OCHL Collaboration (2015). Epilogue: Conclusions and implications for research and practice. *Ear and Hearing, 36*(1), 92–98. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000214

Moeller, M.P., Gale, E., Szarkowski, A., Smith, T., Birdsey, B.C. and Moodie, S.T. (2024) Family-- centered early intervention deaf/hard of hearing (FCEI-- DHH): foundation principles. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 29*(1), I53–I63. https://doi.org/ 10.1093/deafed/enad037

Moog, J. S. and Geers, A. E. (2010). Early educational placement and later language outcomes for children with cochlear implants. *Otology & Neurotology, 31*(8), 1315–1319. https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3181eb3226

Nadin, S. and Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice: Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management, 3*(3), 208-217. https://doi.org/10.1108/11766090610705407

Nanjundaswamy, M., Prabhu, P., Rajanna, R. K., Ningegowda, R. G., Firdose, H. and Sharma, M. (2017). Benefits of computerized auditory training software for Kannada speaking children with hearing impairment Parent's perspective. *Hearing, Balance & Communication, 15*(4), 227–234. https://doi.org/10.1080/21695717.2017.1381491

National Association for the Education of Young Children. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf

National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. 2020. "*Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children."* Position statement. Washington, DC: NAEYC. https://www.naeyc.org/resources/developmentally-appropriate-practice

Nittrouer S. 2010. *Early Development of Children with Hearing Loss*. Plural Publishing

Nittrouer, S. and Burton, L. T. (2001). The role of early language experience in the development of speech perception and language processing abilities in children with hearing loss. *Volta Review, 103*(1), 5-37.

Noll, D., DiFabio, D., Moodie, S., Graham, I. D., Potter, B., Grandpierre, V. and Fitzpatrick, E. M. (2021). Coaching caregivers of children who are deaf or hard of hearing: A scoping review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 26*(4), 453-468. https://doi.org/10.1093/deafed/enab018

Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164–173. https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. and Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Development Disorder*, 40, 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Oke, A., Butler, J. E. and O'Neill, C. (2021). Identifying barriers and solutions to increase parent-practitioner communication in early childhood care and educational services: The development of an online communication application. *Early Childhood Education Journal, 49*, 283-293. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y

Oran, İ., Kemaloğlu, Y., Gökdoğan, Ç., Gündüz, B. ve Bilgin, C. (2014). İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 563-582. https://doi.org/10.17152/gefad.85597

Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi*. (Çev: F. Turan ve G. Akoğlu). Nobel.

Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (7th ed.). Boston: Pearson.

Özel Mesleki Rehabilitasyon Merkezleri Hakkında Yönetmelik (2005). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060502-6.htm

Özsoy, S. (2011). Dil ve dilbilim. S. Özsoy ve Z. E. Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-I* içinde (s. 1-19). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Paatsch, L. E. and Toe, D. M. (2014). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of deaf studies and deaf education, 19*(1), 1-19. https://doi.org/10.1093/deafed/ent030

Pakulski, L. A. and Kaderavek, J. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly, 25*(4), 179-188. https://doi.org/10.1177/15257401040250040301

Paquette, K. R., Fello, S. E. and Jalongo, M. R. (2007). The talking drawings strategy: Using primary children's illustrations and oral language to improve comprehension of expository text. *Early Childhood Education Journal, 35*, 65-73. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0184-5

Paul, P. V. and Alqraini, F. (2019). Conclusion: Perspectives on language, literacy, and deafness. *Education Sciences, 9*(4), 286-300. ttps://doi.org/10.3390/educsci9040286

Percy-Smith, L., Hallstrom, M., Josvassen, J. L., Mikkelsen, J. H., Nissen, L., Dieleman, E. and Caye-Thomasen, P. (2018a). Differences and similarities in early vocabulary development between children with hearing aids and children with cochlear implants enrolled in 3- year auditory verbal intervention. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 108*, 67-72. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.02.030

Percy-Smith, L., Tønning, T. L., Josvassen, J. L., Mikkelsen, J. H., Nissen, L., Dieleman, E., Hallstrøm, M. and Cayé-Thomasen, P. (2018b). Auditory verbal habilitation is associated with improved outcome for children with cochlear implant. *Cochlear Implants International: An Interdisciplinary Journal, 19*(1), 38–45. https://doi.org/10.1080/14670100.2017.1389020

Peterson, C. C., Wellman, H. M. and Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child development, 83*(2), 469-485. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x

Phelps, R. (2005). The potential of reflective journals in studying complexity in action. *Complicity: An international journal of complexity and education, 2*(10), 37-54.

Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education, 32*(4), 477-496. https://doi.org/10.1080/13674580601024432

Pinker, S. (1994). On language. *Journal of Cognitive Neuroscience, 6*(1), 92-98.

Pisoni, D. B. (2000). Cognitive factors and cochlear implants: Some thoughts on perception, learning, and memory in speech perception. *Ear and hearing, 21*(1), 70-78.

Piştav-Akmeşe, P. (2014). *Koklear implantlı ve normal işiten çocukların dil becerilerinin öyküleme yoluyla incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.

Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kaybı olan çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 88-112. https://doi.org/10.21764/efd.45205

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2019). Investigation of Difficulties Faced by Special Education Teachers and Their Self-Efficacy Beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, *1*(1), 57-69. https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103

Ponce, H. R., Mayer, R. E., Loyola, M. S. and Lopez, M. (2019). Study activities that foster generative learning: notetaking, graphic organizer, and questioning. 58(2), 275-296. https://doi.org/10.1177/0735633119865554

Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M. and CDaCI Investigative Team. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice, 10*(2), 136-155. https://doi.org/10.1080/15295190903212851

Rhoades, E. A. and Duncan, J. (2017). *Auditory-verbal practice: Family-centered early intervention* (2nd ed). Charles C. Thomas.

Richlin, B., Blaiser, K. M., Bargen, G. A. and Gallup, J. (2025). Provider Confidence in LSL Strategies With the d/Deaf+ Population. *Communication Disorders Quarterly, 0*(0). https://doi.org/10.1177/15257401241304099

Robertson, L. (2014). *Literacy and deafness: Listening and spoken language* (2nd ed.). Plural Publishing.

Rotfleisch, S. and Martindale, M. (2021). *Listening and spoken language therapy for children with hearing loss: A practical auditory-based guide*. Plural Publishing.

Rudge, A. M., Coto, J., Oster, M. M., Brooks, B. M., Soman, U., Rufsvold, R. and Cejas, I. (2022). Vocabulary outcomes for 5-year-old children who are deaf or hard of hearing: Impact of age at enrollment in specialized early intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(3), 262-268. https://doi-org/10.1093/deafed/enac009

Sadioğlu, G. (2022). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans uzmanlık projesi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Sagor, R. (2010). *Collaborative action research for professional learning communities*. Solution Tree Press.

Sahli, A. S. and Belgin, E. (2011). Researching auditory perception performances of children using cochlear implants and being trained by an auditory verbal therapy. *The Journal of International Advanced Otology, 7*(3), 385.

Şahlı, A. S. (2022). Türkiye'de odyolojik re/habilitasyon uygulamaları ve başarı için temel prensipler. *Journal of Medical Sciences, 2*(4), 10-19. https://doi.org/10.46629/JMS.2022.71

Sangen, A., Royackers, L., Desloovere, C., Wouters, J. and van Wieringen, A. (2017). Single-sided deafness affects language and auditory development–a case–control study. *Clinical Otolaryngology, 42*(5), 979-987. https://doi.org/10.1111/coa.12826

Sarant, J., Harris, D., Bennet, L. and Bant, S. (2014). Bilateral versus unilateral cochlear implants in children: A study of spoken language outcomes. *Ear and hearing, 35*(4), 396-409. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000022

Sarı, H., Atbaşı, Z. ve Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 668-684.

Sarıkaya, Y. (2011). *İki yaşından önce koklear implant olan 3-6 yaşları arasındaki çocuklarda konuşma algısı ve ortalama sözce uzunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Scott, V. G. and Weishaar, M. K. (2008). Talking Drawings as a University Classroom Assessment Technique. *Journal of Effective Teaching, 8*(1), 42-51.

Senghas, R. J. and Monaghan, L. (2002). Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology, 31*(1), 69-97. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.020402.101302

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

Shonkoff, J. P. and Meisels, S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed). Cambridge University Press.

Silverman, D. (1998). Qualitative research: meanings or practices?. *Information Systems Journal, 8(*1), 3-20. https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00002.x

Soman, U. and Nevins, M. E. (2018). Guiding principles and essential practices of listening and spoken language intervention in the school-age years. *Topics in Language Disorders*, 38(3), 202-224. https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000158

Spellun, A. and Kushalnagar, P. (2018). Sign language for deaf infants: A key intervention for a developmental emergency. *Clinical Pediatrics, 57*(14), 1613-1615. https://doi.org/10.1177/0009922818778041

Spencer, P. E. and Koester, L. S. (2015). *Nurturing language and learning: Development of deaf and hard-of-hearing infants and toddlers*. Oxford University Press.

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Pearson Prentice Hall.

Syverud, S. M., Guardino, C. and Selznick, D. N. (2009). Teaching phonological skills to a deaf first grader: A promising strategy. *American Annals of the Deaf, 154*(4), 382-388. https://doi.org/10.1353/aad.0.0113

Szagun, G. and Stumper, B. (2012). Age or experience? The influence of age at implantation and social and linguistic environment on language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 55*(6), 1640-1654. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0119)

Szagun, G. and Schramm, S. A. (2016). Sources of variability in language development of children with cochlear implants: Age at implantation, parental language, and early features of children's language construction. *Journal of Child Language, 43*(3), 505–536. https://doi.org/10.1017/S0305000915000641

Talebi, H., Moossavi, A., Lotfi, Y. and Faghihzadeh, S. (2015). Effects of vowel auditory training on concurrent speech segregation in hearing impaired children. *The Annals of Otology, Rhinology, and Laryngology, 124*(1), 13–20. https://doi.org/10.1177/0003489414540604

Tatli, M., Serbetcioglu, M., Duman, N., Kumral, A., Kirkim, G., Ogun, B. and Özkan, H. (2007). Feasibility of neonatal hearing screening program with two-stage transient otoacoustic emissions in Turkey. *Pediatrics International, 49*(2), 161-166. https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2007.02344.x

Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A. (2004). *Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)*. Matsa.

Tharpe, A. M. (2008). Unilateral and mild bilateral hearing loss in children: past and current perspectives. *Trends in amplification, 12*(1), 7-15. https://doi.org/10.1177/1084713807304668

Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators.* Rowman & Littlefield Publishers.

Tomblin, J. B., Barker, B. A., Spencer, L., Zhang, X. and Gantz, B. J. (2005). The effect of age at cochlear implant initial stimulation on expressive language growth in infants and toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*(4), 853–867. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/059)

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

Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 243-269. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893

Topbaş, S. (2015). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 12-29). Kök Yayıncılık.

Treyvaud, K., Anderson, V., Howard, K., Bear, M. and Hunt, R. (2009). Parenting Behavior is associated with the early neurobehavioral development of very preterm children. *Pediatrics, 123*(2), 555-561. https://doi.org/10.1542/peds.2008-0477

Trezek, B. J. and Malmgren, K. W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(3), 256-271. https://doi.org/10.1093/deafed/eni028

Trondsen, M. and Sandaunet, A. G. (2009). The dual role of the action researcher. *Evaluation and Program Planning, 32*(1), 13-20. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.09.005

Turan, Z. (2019). Supervision on early intervention practices for teachers of the deaf. *Educational Research and Reviews, 14*(11), 388-396. https://doi.org/10.5897/ERR2019.3717

Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N. and Yolal, Y. (2012) Evaluation of language and listening skills of the children with hearing loss who use cochlear implants and hearing aids. *Gülhane Medical Journal, 54*(2), 142-150. https://doi.org/10.5455/gulhane.21674

Tutuk, H. C. and Gürgür, H. (2024). Caregiver involvement in support services for a child with hearing loss?. *Journal of Childhood, Education & Society, 5*(2), 256-269. http://doi.org/10.37291/2717638X.202452363.

Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear and Hearing, 24*(1), 82-89. http://doi.org/10.1097/01.AUD.0000051691.33869.EC

Uzuner, Y. (2003). Dil gelişiminin bilişsel temelleri I: Kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 41-60). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092

van Staden, A. and le Roux, N. A. (2010). The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary-phase children: A south African case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 581-594. https://doi.org/10.1007/s10882-010-9196-y

VanDam, M., Ambrose, S. E. and Moeller, M. P. (2012). Quantity of parental language in the home environments of hard-of-hearing 2-year-olds. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(4), 402–420. https://doi.org/10.1093/deafed/ens025

Wadnerkar Kamble, M., Lam-Cassettari, C. and James, D. M. (2020). Communication skills and communicative autonomy of prelinguistic deaf and hard-of-hearing children: Application of a video feedback intervention. *Frontiers in Psychology, 11*, 1983. ttps://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01983

Walker, E. A., Holte, L., McCreery, R. W., Spratford, M., Page, T. and Moeller, M. P. (2015). The influence of hearing aid use on outcomes of children with mild hearing loss.

Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58(5), 1611-1625. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-15-0043

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE.

Werfel, K. L. and Douglas, M. (2017). Are we slipping them through the cracks? The insufficiency of norm-referenced assessments for identifying language weaknesses in children with hearing loss. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 2*(9), 43–53. https://doi.org/10.1044/persp2.sig9.43

Werfel, K. L., Reynolds, G., Hudgins, S., Castaldo, M. and Lund, E. A. (2021). The production of complex syntax in spontaneous language by 4-year-old children with hearing loss. *American Journal of Speech-Language Pathology, 30*(2), 609–621. https://doi.org/10.1044/2020_ajslp-20-00178

Whitby, P. J. S., Leininger, M. L. And Grillo, K. (2012). Tips for using interactive whiteboards to increase participation of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 44*(6), 50-57. https://doi.org/10.1177/004005991204400605

White, K. R. (2014). Newborn hearing screening. In J. Katz, M. Chasin, K. English, L. Hood and K. Tillery (Eds.), *Handbook of clinical audiology* (7th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Wiggin, M., Sedey, A. L., Yoshinaga-Itano, C., Mason, C. A., Gaffney, M. and Chung, W. (2021). Frequency of Early Intervention Sessions and Vocabulary Skills in Children with Hearing Loss. *Journal of Clinical Medicine, 10*(21), 5025-5036. https://doi.org/10.3390/jcm10215025

Wolbers, K. A. (2007). Using balanced and ınteractive writing instruction to ımprove the higher order and lower order writing skills of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(2), 257-277. https://doi.org/10.1093/deafed/enm052

Wolfe, J., Miller, S., Schafer, E. C., Rudge, A. M., Brooks, B. M., Smith, J., Stowe, D., Birath, A. L., Wilson, P., Fales, E. and Elder, T. (2021). Intervention and outcomes of children in different types of listening and spoken language programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 6*(2), 9-27. https://doi.org/10.26077/7874-5589

Woods, J. and McCormick, K. (2002). Welcoming the family: Engaging family participation in assessment and evaluation. *Young Exceptional Children, 6*, 2–11.

World Health Organization. (2018). *Addressing the Rising Prevalence of Hearing Loss*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Yazçayır, G. H. ve Girgin, M. C. (2019). İşitme Yetersizliğine Sahip Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(45), 56-77. https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.222

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Y. and Gürgür H. (2023). Improving the teacher training process in special education: An action research. *Journal of Theoretical Educational Science, 16*(3), 502-535. https://doi.org/10.30831/akukeg.1254380

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2021). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programları/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

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

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

Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(2), 143-175. https://doi.org/10.1093/deafed/ent043

Yoshinaga-Itano, C. and Wiggin, M. (2017a). A model for the evaluation of family characteristics. In Rhoades, E.A.and Duncan, J. (Eds.), *Auditory-verbal practice: family-centered early intervention* (pp. 234-249). Charles S. Thomas Publisher.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M. and Chung, W. (2017b). Early Hearing Detection and Vocabulary of Children With Hearing Loss. *Pediatrics, 140*(2), e20162964. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2964

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Mason, C.A., Wiggin, M. and Chung, W. (2020) Early intervention, parent talk, and pragmatic language in children with hearing loss. *Pediatrics, 146*(3), 270–277. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242F

Yoshinaga-Itano, C., Carr, G., Davis, A., Ching, T. Y., Chung, K., Clark, J. and O'Leary, S. (2024). Coalition for Global Hearing Health Hearing Care Pathways Working Group: Guidelines for Clinical Guidance for Readiness and Development of Evidence-Based Early Hearing Detection and Intervention Programs. *Ear and Hearing, 45*(5), 1071-1088. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001501

Young, A., Carr, G., Hunt, R., McCracken, W., Skipp, A. and Tattersall, H. (2006). Informed choice and deaf children: Underpinning concepts and enduring challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(3), 322-336. https://doi.org/10.1093/deafed/enj041

Young, A. and Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents' responses to knowing early and their expectations of child communication development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(2), 209-220. https://doi.org/10.1093/deafed/enl033

Zarrillo, J. J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications* (4th ed.). Pearson.

Zupan, B. and Sussman, J. E. (2009). Auditory preferences of young children with and without hearing loss for meaningful auditory-visual compound stimuli. *Journal of Communication Disorders, 42*, 381–396. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.04.002

EKLER

EK-1. Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
1	15.03.2023	Ali	00.46.17	D42 AD63/AD72 İD85/İD96 S70/S73	• Söylenen kavram kartını bulma (dinleme) • Sıralı kart bakma (Parkta düşüp dizini yaralayan ve doktora giden çocuk) • Drama Etkinliği (Asansörle apartmandaki işyerlerine gitme)	• Dinle işareti • Anlat-Açıkla • Yaşamla ilişkilendir • Yetişkinin veya nesnenin model olması • Beklenti bakışı
2	16.03.2023	Aslı	00.48.05	D37/D44 AD42/AD43 İD47/İD50 S49/S51	• Dinleme oyunu (farklı türlerdeki nesneleri kutuya atma) • Sıralı kart bakma (Tavşan bulup yıkayan kız) • Hayvan resmi boyama (Sıralama kartındaki karakterleri boyama)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Beklenti bakışı • Seçenek sunma • Yetişkinin veya nesnenin model olması • Beklenmedik durumlar yaratma • Dinleme işareti
3	20.03.2023	Ceren	00.40.56	D37/D38 AD37/AD41 İD35/İD36 S44/S48	• Dinleme oyunu (Nesnelerle ilgili söylenen yönergeleri yerine getirme) • Sıralı kart bakma (Arkadaşı ile elma toplarken düşüp ayağı kırılan çocuk) • Resmi boyama (Dinleme oyunundaki karakterlerin resimlerini boyama)	• Yetişkinin veya nesnenin model olması • Dinle işareti • Yap konuş • Yeniden düzenleme ve genişletme • Tekrar fırsatlarını yakala • Çocuğun bakış açısından konuşma
4	22.03.2023	Aslı	00.33.47	D37/D44 AD42/AD46 İD47/İD50 S49/S51	• Dinleme oyunu (Eylemi söylenen resmi gösterme; banyoda kullanılan eşyalar) • Sıralı kart bakma (Yumurtlayan tavuk civcivleri ile yem yiyor) • Sanat Etkinliği (Tabaktan tavuk yapma)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İşitsel tamamlama • Anlat-açıkla • Seçenek sunma • Şaşırt-dikkati canlı tut • Sıra kimde
5	24.03.2023	Ceren	00.41.00	D37/D38 AD37/AD41 İD35/İD36 S44/S48	• Dinleme oyunu (Manavdan söylenen meyveleri alma oyunu) • Sıralı kart bakma (Parkta kuş bulup besleyen kız) • Oyuncak Saklama Oyunu (Bardakların içine kuş saklayıp bulma)	• Yap konuş • Dinle işareti • İlgiyi takip et yanıtla • Tekrar fırsatlarını yakala • Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor
6	27.03.2023	Ali	00.39.00	D46 AD61/AD72 İD85/İD96 S70/S73	• Dinleme oyunu (söylenen farklı nitelikteki büyük, küçük, orta büyüklükteki resimleri işaretleme) • Hikâye kitabı bakma (parkta köpek bulup eve götüren çocuklar) • Yapboz oyunu (Zar atarak gelen sayıya göre hayvanlarla ilgili yapboz tamamlama)	• Beklenti bakışı • Anlat-Açıkla • Dinle işareti • Şaşırtıcı durumlar yaratma • Dili zenginleştir • Çocuğun bakış açısından konuşma

EK-1. (Devam) Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
7	30.03.2023	Ceren	00.45.00	D37/D38 AD37/AD54 İD35/İD36 S44/S48	• Dinleme oyunu (iki ayrı sepete nesneleri seçip gruplama • Sıralı kart bakma (Okuldan gelip yemek yiyip televizyon izleyip uyuyan kız) • Yapboz oyunu (Zar atıp hayvan yapbozu tamamlama)	• Düzenlemeler ve genişletmeler yapma • Dinle işareti • İşitsel tamamlama • Zaman tanı • Yetişkinin veya nesnenin model olması • Tekrar fırsatlarını yakala • Çocuğun bakış açısından konuşma • Yetişkinin veya nesnenin model olması
8	31.03.2023	Ali	00.38.53	D46 AD72/AD74 İD85/İD96 S70/S73	• Dinleme oyunu (renk ve boyunu farklı aynı tür seçeneklerden doğru olanı bulma • Hikaye kitabı bakma (Trenle yolculuk yapan bir tavşan ailesi ile ilgili hikaye) • Tek kartlardaki uygunsuzlukları söyleme	• Beklenti bakışı • Anlat-Açıkla • Şaşırtıcı durumlar yaratma • Yeniden düzenleme ve genişletme • Çocuğun bakış açısından konuşma
9	05.04.2023	Aslı	00.43.46	D37/D44 AD43/AD46 İD47/İD50 S49/S51	• Dinleme oyunu (Öz bakım malzemelerini bebek oyunu içinde eylemleri ile gösterme) • Sıralı kart bakma (Bebekleri ile oynayıp onu uyutan bir abi ve anne ile ilgili sıralama) • Sanat Etkinliği (Sıralı karttaki karakterlerin paralel etkinlikte resimlerini yapma)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İşitsel tamamlama • Çocuğun bakış açısından konuşma • Seçenek sunma • Şaşırt dikkati canlı tut • Sıra kimde
10	7.04.2023	Ceren	00.38.11	D37/D38 AD47/AD51 İD35/İD36 S44/S47	• Dinleme oyunu (Pazardan alışveriş yapma) • Tek kart bakma (köpekleriyle beraber kahvaltı eden aile) • Drama oyunu (Oyun hamurundan kahvaltı hazırlayıp kahvaltı etme)	• Düzenlemeler ve genişletmeler yapma • Dinle işareti (DS+) • İpucu ver • Yap konuş • Düzenlemeler ve genişletmeler yapma • Tekrar fırsatlarını yakala • Soru sor

EK-1. (Devam) Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
11	7.04.2023	Ali	00.38.11	D47 AD75 İD80/İD88 S70/S73	• Dinleme etkinliği (kafiyeli iki sözcüğü dinleyip etkinlik kağıdından işaretleme) • Hikaye kitabı bakma (Anne ve babalarıyla ormana pikniğe giden iki çocuk) • Drama oyunu (Parmak kuklası ile rüya görme)	• Dinle işareti (DS) • Heyecan yaratacak ifadeler kullanma • Anlat-açıkla • Düzenleme ve genişletmeler yapma • Dili zenginleştir • Nesnenin ve yetişkinin model olması • Beklenti bakışı
12	10.04.2023	Aslı	00.42.07	D37/D44 AD46 İD47/İD50 S49	• Dinleme oyunu (bardakların içine, arkasına ve altına kuş saklama) • Tek kart bakma (Parka gezmeye gelen, balon alan ve top oynayan aile) • Oyun etkinliği (Zar atarak gelen renkte balonu eşleme)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İşitsel tamamlama • Yap konuş • Şaşırt-dikkati canlı tut
13	11.04.2023	Ceren	00.40.45	D37/D39 AD47/AD51 İD35/İD36 S44/S47	• Dinleme oyunu (Üzerinde sembol olan bardakları bul) • Sıralı kart (Kuşçudan ailesi ile aldığı kuşu kaçan çocuk) • Sanat etkinliği (Tane oyunu zar atıp gelen kAslır horozun kuyruğuna tüy yapıştırma)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • İpucu ver • Yap konuş • Yetişkinin veya nesnenin model olması
14	26.04.2023	Ceren	00.37.39	D37/D39 AD36/AD51 İD35/İD36 S48/S50/S51	• Dinleme oyunu (Üzerinde hayvan resimleri olan bardakları niceliğine göre gruplama) • Sıralı kart (Salıncaktan düşüp yaralanan çocukla ilgili sıralama) • Sanat etkinliği (Vücut parçaları yapbozu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • İpucu ver • Yap konuş • Heyecan yaratacak ifadeler kullanma
15	27.04.2023	Aslı	00.36.56	D37/D39 AD46 İD47/İD50 S49/S52	• Dinleme oyunu (Kardeş köpeklerin yerini bulma) • Sıralı kart (Köpek kovalarken ağaca çıkıp düşen çocuk) • Oyun etkinliği (Zar atarak gelen duyguyu eşleme)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İşitsel tamamlama • Yap konuş • Şaşırt dikkati canlı tut • İpucu ver
16	28.04.2023	Aslı	00.31.29	D37/D39 AD46 İD50/İD51 S49/S52	• Dinleme oyunu (Kardeş köpeklerin yerini bulma) • Sıralı kart (Kuşu kafesten kaçan kız çocuğu) • Oyun etkinliği (Zar atarak gelen duyguyu eşleme)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İşitsel tamamlama • İpucu ver • Şaşırt dikkati canlı tut

EK-1. (Devam) Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
17	03.05.2023	Ali	00.44.48	D47 AD75 İD80/İD88 S73/S74	• Günlük defteri inceleme • Sınıf kitabı bakma (Portakal suyu hazırlama ile ilgili) • Dinleme etkinliği (Kafiyeli sözcükleri eşleme)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Dinle işareti • Çocuğun ritmine ayak uydurma • İşitsel tamamlama • Beklenti bakışı
18	04.05.2023	Ali	00.33.14	D47 AD75 İD80/İD88 S73/S74	• Günlük defteri inceleme • Sınıf kitabı bakma (Kurabiye yapma ile ilgili) • Dinleme etkinliği (Kafiyeli sözcükleri eşleme)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Dinle işareti • Çocuğun ritmine ayak uydurma • İşitsel tamamlama • Beklenti bakışı
19	10.05.2023	Ceren	00.48.59	D37/D39 AD55/AD56 İD35/İD36 S48/S50/S51	• Ev günlüğüne bakma • Sıralı kart (Uyanıp okula giden kız çocuğu) • Sanat etkinliği (Okul çantasına ilgili resimleri kesip koyma)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • İpucu ver • Yap konuş • Heyecan yaratacak ifadeler kullanma • Beklenti bakışı
20	11.05.2023	Aslı	00.34.34	D37/D39 AD46 İD46/İD50 S49/S52	• Dinleme oyunu (ev maketindeki hayvanları bulma) • Sıralı kart bakma (parkta bisiklet sürerken karşısına kedi çıkınca düşen çocuk) • Sanat etkinliği (Farklı duyguları ifade eden yüzleri çizme ve boyama)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • İpucu ver • İşitsel tamamlama • Çocuğun bakış açısından konuşma • Şaşırt-Dikkati canlı tut • Yap konuş
21	16.05.2023	Ali	00.52.56	D47 AD75 İD91/İD92 S62/S72	• Ev günlüğü bakma (Odun kesme ve kapı yapma yaşantısı) • Sıralı kart bakma (Kurabiye yapan pastacı ile ilgili sıralama) • Dinleme oyunu (zar atıp gelen seçenekler arasından kafiyeli olanları bulma oyunu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Dinle işareti • Beklenti bakışı • İşitsel tamamlama • Anlat-Açıkla
22	17.05.2023	Ceren	00.40.30	D37/D40 AD55/AD56 İD35/İD36 S51/S54/S55	• Ev günlüğüne bakma (dayı, yengenin eve ziyarete gelmesi, annenin Fatma'yı okula getirmesi, kum havuzunda oynama) • Sıralı kart (Doğum günü için kardeşi ve anne babasının hediye aldığı kız) • Duygular oyunu (Zar atarak gelen duyguyu eşleme)	• Düzenlemeler ve genişletmeler yapma • Soru sor • İpucu ver • Şaşırtıcı durumlar yaratma • Beklenti bakışı • Heyecan verici ifadeler kullanma

EK-1. (Devam) Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
23	18.05.2023	Ali	00.38.45	D37/D40 AD55/AD56 İD35/İD36 S51/S54/S55	• Ev günlüğüne bakma (annesiyle gözleme yapma yaşantısı, doktora gitme yaşantısı) • Sıralı kart bakma (kahvaltı edip, okula giden ve akşam yemeği yedikten sonra uyuyan bir kızın rutinleri hakkında sıralama) • Dinleme oyunu (zar atıp gelen renklere göre kafiyeli sözcükleri bulma oyunu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Dinle işareti • Beklenti bakışı • İşitsel tamamlama • Anlat-Açıkla
24	22.05.2023	Aslı	00.38.58	D37/D39 AD46 İD46/İD50 S49/S52	• Dinleme oyunu (kahvaltı hazırlama oyunu) • Sıralı kart bakma (Kedisini yıkayan bir anne ile ilgili sıralama) • Oyun etkinliği (Duygularım oyunu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Heyecan verici ifadeler kullanma • İşitsel tamamlama • Yap konuş • Çocuğun bakış açısından konuşma
25	23.05.2023	Ceren	00.43.53	D37/D43 AD55/AD56 İD38/İD45 S51/S55/S57	• Ev günlüğüne bakma (anneyle hastaneye gitme ve arabayla okula gelme yaşantısı) • Sıralı kart bakma (Doğum gününü arkadaşlarıyla kutlamaya gelmiş çocuk) • Tombala oyunu (Doğum günü hediyeleri tombala)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • İpucu ver • Şaşırtıcı durumlar yaratma • Sıra kimde • Yetişkinin veya nesnenin model olması
26	25.05.2023	Ali	00.48.17	D47/D52 AD80/AD82 İD91/İD92 S62/S84	• Ev günlüğüne bakma (anneyle doktora gitme yaşantısı, hastane kantininde görevlinin simit ısmarlaması yaşantısı) • Sıralı kart bakma (Saat çalan hırsızı yakalayan çocuklar) • Tombala oyunu (yolculuk yaptığımız taşıtlar tombala)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • Dinle işareti • İpucu ver • Soru sor • İşitsel tamamlama • Sıra kimde
27	26.05.2023	Aslı	00.38.17	D37/D39 AD46 İD46/İD50 S49/S52	• Ev günlüğüne bakma (bebeklerle oyun oynama, anneanneye mutfakta yardım etme yaşantıları) • Hikaye kitabı (arabayla pikniğe giden çocuklar) • Oyun etkinliği (Balon oyunu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Heyecan yaratacak ifadeler kullanma • Soru sor • Çocuğun bakış açısından konuşma • İşitsel tamamlama
28	01.06.2023	Ali	00.42.52	D47/D52 AD80/AD82 İD96/İD97 S62/S84	• Ev günlüğüne bakma (babanın mesaiye kalma ve rehabilitasyon merkezine derse gitme yaşantısı) • Sıralı kart bakma (annesi alışverişe gidince parkta yağmurda ıslanan çocuk) • Oyun (meslekler sayılı yapboz)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • Dinle işareti • İpucu ver • İşitsel tamamlama • Beklenti bakışı • Sıra kimde

EK-1. (Devam) Uygulama Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Çocuk	Süre	Amaçlar	Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler
29	02.06.2023	Ceren	00.34.38	D37/D43 AD55/AD56 İD38/İD45 S51/S55/S57	• Ev günlüğüne bakma (Annenin resim yapma ve babayla akşam yemeği yeme yaşantısı) • Sıralı kart bakma (Bayrama gidip balon alan çocuk) • Oyun (Balon oyunu)	• Yeniden düzenleme ve genişletme • Soru sor • İpucu ver • Şaşırtıcı durumlar yarat • Sıra kimde • Beklenti bakışı
30	05.06.2023	Aslı	00.36.48	D37/D40 AD52/AD53 İD46/İD51 S53/S54	• Ev günlüğüne bakma (Anneyle kuaföre gitme ve dayının misafirliğe gelme yaşantısı) • Sıralama kartı (Bayrama gidip balon alan çocuk) • Balon oyunu	• İşitsel tamamlama • İpucu ver! • Soru sor • Seçenek sunma • Yeniden düzenleme ve genişletme • Çocuğun bakış açısından konuşma • Heyecan yaratacak ifadeler kullanma

EK-2. Ebeveyn Katılım Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Süre	Ebeveyn	Oturum Türü	Oturum Gündemi	Odaklanılan Amaçlar	Paylaşılan Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler	Ebeveynin Paylaştığı Sorunlar, Talepler
1	28.03.2023	00.45.11	Kayra Hanım	Ebeveynle birebir	İletişim defteri paylaşımı Etkinlik paylaşımı Strateji paylaşımı Bilgi paylaşımı	D42 AD63/AD72 İD85/İD96 S70/S73	Söylenen kavram kartını bulma (dinleme) Söyleşi etkinliği (Parkta düşüp dizini yaralayan ve doktora giden çocuk hakkında sırlama bakma) Drama Etkinliği (Asansörle apartmandaki işyerlerine gitme)	Dinle işareti Anlat-Açıkla Yaşamla ilişkilendir Yetişkinin veya nesnenin model olması Beklenti bakışı	Aslı'nın yoğunlukla tek kelimeli cümlelerle iletişim kuruyor olması Edinilmiş kayıp Aslı'nın gelişimini nasıl etkileyeceği Etkinlikleri ve stratejilerin nasıl kullanılacağını görmek isteme
2	29.03.2023	00.42.12	Umay Hanım	Ebeveynle birebir	İletişim defteri paylaşımı Etkinlik paylaşımı Strateji paylaşımı Bilgi paylaşımı	D37/D38 AD37/AD41 İD35/İD36 S44/S48	Bebeğin günlük rutinleri (uyanma, el-yüz yıkama, kahvaltı etme, oyun oynama) Söyleşi (Bahçede kedi bulup eve göttüren iki kardeş hakkındaki hikaye kitabı bakma)	Yeniden düzenleme ve genişletme Soru sor Şaşırt-dikkati canlı tut İşitsel tamamlama	Ceren'in üç yaşına kadar yoğunlukla işaret dili kullanan aile üyeleri ile vakit geçirmesinin dilini nasıl etkilediğini İletişim defterine paylaşılan etkinlikleri nasıl uygulayacağını görmek isteme
3	04.04.2023	00.40.25	Tilbe Hanım	Ebeveynle birebir	İletişim defteri paylaşımı Etkinlik paylaşımı Strateji paylaşımı Bilgi paylaşımı	D46 AD72/AD74 İD85/İD96 S70/S73	Dinleme oyunu (renk ve boyunu farklı aynı tür seçeneklerden doğru olanı bulma Söyleşi (Trenle yolculuk yapan bir tavşan ailesi ile ilgili hikaye kitabı bakma) Söyleşi (Tek kartlardaki uygunsuzlukları söyleme)	Yeniden düzenleme ve genişletme İşitsel tamamlama Çocuğun bakış açısından konuşma Seçenek sunma Şaşırt-dikkati canlı tut Sıra kimde	Ali'nin düşüncelerini hayal gibi, yaşadığı olaylarmış gibi anlatması bu durumlarda Ali'yle nasıl konuşacağını bilememe
4	17.04.2023	01.00.11	Kayra Hanım	Ebeveyn ve çocukla birebir	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Çocuk üzerinden model) İletişim defteri aracılığıyla sunulan soruların cevaplanması	D37/D44 AD46 İD47/İD50 S49	Dinleme oyunu (Bardakların içine, altına ve arkasına kuş saklama) Söyleşi (parka gezmeye gelen, balon alan ve top oynayan bir aile ilgili tek kart konulu bakma)	Yeniden düzenleme ve genişletme Yap konuş Şaşırt-dikkati canlı tut	Aslı'nın sosyal ortamlarda konuşmaktan kaçınması, evde kullandığı dilini sosyal ortamlarda kullanmaması İletişim defterine paylaşılan bilgilerin işe yarayıp yaramadığını öğrenmek isteme

EK-2. (Devam) Ebeveyn Katılım Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Süre	Ebeveyn	Oturum Türü	Oturum Gündemi	Odaklanılan Amaçlar	Paylaşılan Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler	Ebeveynin Paylaştığı Sorunlar, Talepler
5	17.04.2023	00.46.10	Umay Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model) İletişim defteri aracılığıyla sunulan soruların cevaplanması	D37/D39 AD47/AD51 İD35/İD36 S44/S47	Dinleme oyunu (Üzerinde sembol olan bardakları bul) Söyleşi (Kuşçudan ailesi ile aldığı kuşu kaçan çocuk ile ilgili sırlama bakma) Sanat etkinliği (Tane oyunu zar atıp gelen kadar horozun kuyruğuna tüy yapıştırma)	Yeniden düzenleme ve genişletme Soru sor İpucu ver Yap konuş Yetişkinin veya nesnenin model olması	Ceren'in konuşmalarının zor anlaşılması, cümle formunda ama hızlı ve anlaşılmaz konuşması. Bu durumlarda ne yapacağı Defteri doğru doldurup doldurmadığını merak etme
6	18.04.2023	00.45.25	Tilbe Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model) İletişim defteri aracılığıyla sunulan soruların cevaplanması	D47 AD75 İD80/İD88 S70/S73	Dinleme etkinliği (kafiyeli iki sözcüğü dinleyip etkinlik kağıdından işaretleme) Söyleşi (Anne ve babalarıyla ormana pikniğe giden iki çocuk ile ilgili hikaye kitabı bakma) Drama oyunu (Parmak kuklası ile rüya görme)	Dinle işareti (DS) Heyecan yaratacak ifadeler kullanma Düzenleme ve genişletmeler yapma Nesnenin ve yetişkinin model olması Beklenti bakışı	Deftere daha uzun yazmak isteme ancak yazdıklarının işe yarayıp yaramadığını bilmediği için yapmama
7	08.05.2023	01.05.00	Kayra Hanım	Ebeveyn ve çocukla birebir	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Çocuk üzerinden model) İletişim defterine paylaşılan gözlemlerin planlamaya yansımasının gösterimi	D37/D39 AD46 İD50/İD51 S49/S52	Dinleme oyunu (Kardeş köpeklerin yerini bulma) Söyleşi (Kuşu kafesten kaçan kız çocuğu hakkında sırlama bakma) Oyun etkinliği (Zar atarak gelen duyguyu eşleme)	Yeniden düzenleme ve genişletme İşitsel tamamlama İpucu ver Şaşırt dikkati canlı tut	-

EK-2. (Devam) Ebeveyn Katılım Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Süre	Ebeveyn	Oturum Türü	Oturum Gündemi	Odaklanılan Amaçlar	Paylaşılan Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler	Ebeveynin Paylaştığı Sorunlar, Talepler
8	09.05.2023	00.53.22	Umay Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model) İletişim defterine paylaşılan gözlemlerin planlamaya yansımasının gösterimi	D37/D39 AD36/AD51 İD35/İD36 S48/S50/S51	Dinleme oyunu (Üzerinde hayvan resimleri olan bardakları niceliğine göre gruplama) Söyleşi (Salıncaktan düşüp yaralanan çocukla ilgili sıralama bakma) Sanat etkinliği (Vücut parçaları yapbozu)	Yeniden düzenleme ve genişletme Soru sor İpucu ver Yap konuş Heyecan yaratacak ifadeler kullanma Beklenti bakışı	-
9	09.05.2023	00.45.12	Tilbe Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model) İletişim defterine paylaşılan gözlemlerin planlamaya yansımasının gösterimi	D47 AD75 İD80/İD88 S73/S74	Günlük defteri inceleme Sınıf kitabı bakma (Kurabiye yapma ile ilgili) Dinleme etkinliği (Kafiyeli sözcükleri eşleme)	Yeniden düzenleme ve genişletme Dinle işareti Çocuğun ritmine ayak uydurma İşitsel tamamlama Beklenti bakışı	-
10	06.06.2023	01.10.45	Kayra Hanım	Ebeveyn ve çocukla birebir	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Çocuk üzerinden model)	D37/D40 AD52/AD53 İD46/İD51 S53/S54	Ev günlüğüne bakma (Anneyle kuaföre gitme ve dayının misafirliğe gelme yaşantısı) Sıralama kartı (Bayrama gidip balon alan çocuk) Balon oyunu	İşitsel tamamlama İpucu ver! Soru sor Seçenek sunma Yeniden düzenleme ve genişletme Çocuğun bakış açısından konuşma Heyecan yaratacak ifadeler kullanma	

EK-2. (Devam) Ebeveyn Katılım Oturumları Çizelgesi

No	Tarih	Süre	Ebeveyn	Oturum Türü	Oturum Gündemi	Odaklanılan Amaçlar	Paylaşılan Etkinlikler	Odaklanılan Stratejiler	Ebeveynin Paylaştığı Sorunlar, Talepler
11	07.06.2023	00.57.12	Umay Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model)	D37/D43 AD55/AD56 İD38/İD45 S51/S55/S57	Günlük defter inceleme (Annenin resim yapma ve babayla akşam yemeği yeme yaşantısı) Söyleşi (Bayrama gidip balon alan çocuk hakkında sıralama kartı bakma) Oyun etkinliği (Balon oyunu)	Yeniden düzenleme ve genişletme Soru sor İpucu ver Şaşırtıcı durumlar yarat Sıra kimde Beklenti bakışı	-
12	07.06.2023	00.50.41	Tilbe Hanım	Ebeveynle birebir / video üzerinden model	Uygulama sürecinin özetlenmesi Etkinlik ve strateji paylaşımı (Video üzerinden model)	D47/D52 AD80/AD82 İD96/İD97 S62/S84	Günlük defter inceleme (babanın mesaiye kalma ve rehabilitasyon merkezine derse gitme yaşantısı) Söyleşi (annesi alışverişe gidince parkta yağmurda ıslanan çocuk hakkında sıralama bakma) Oyun etkinliği (Meslekler sayılı yapboz yapma)	Yeniden düzenleme ve genişletme Soru sor Dinle işareti İpucu ver İşitsel tamamlama Beklenti bakışı Sıra kimde	-

EK-3. Etik Kurul Raporu

Evrak Kayıt Tarihi: 15.09.2022 | Protokol No: 388076

Tarih: 26.09.2022

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	3-6 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenme Sürecinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
TEZ YAZARI:	Tezcan ÇAVUŞOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-4. İÇEM Araştırma İzni

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)
Müdürlüğü

YÖNETİM KURULU KARARI

Toplantı Tarihi : 28 Kasım 2022
No : 22
Katılanlar :

Gündem : Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU araştırma izni.

KARAR:

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Tezcan ÇAVUŞOĞLU' nun Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında gerçekleştirmekte olduğu **"3-6 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Dil ve İletişim Becerilerini Destekleme Sürecinin İncelenmesi"** başlıklı Etik Kurul izni alınan doktora tez çalışması kapsamında gözlem, görüşme ve uygulama basamaklarından oluşan veri toplama ve araştırma sürecini kurumumuzda yürütmesi talebi Yönetim Kurulumuzca uygun görülmüştür.

Ek-1: Dilekçe
2: Etik Kurul Kararı

EK-5. Gönüllü Katılım Formu (Ebeveyn)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Ebeveyn için)

Bu çalışma, "**3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenme Sürecinin İncelenmesi**" başlıklı doktora tez çalışması olup, okul öncesi dönem kapsamında işitme kayıplı çocuklara KİD-GED programına dayalı sunulan eğitim uygulamalarının işleyişinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Hasan Gürgür danışmanlığında, Araş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *katılımcı bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler (video kayıtları), dokümanlar* ve *kontrol listesi* ile 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 kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)'den yürütücü Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU'na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Adı-Soyadı: Tezcan ÇAVUŞOĞLU

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 Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-6. Gönüllü Katılım Formu (Çocuk)

EBEVEYN İZİN FORMU (Çocuk için)

Bu çalışma, "**3-6 Yaş İşitme Kaybı Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenme Sürecinin İncelenmesi**" başlıklı doktora tez çalışması olup, okul öncesi dönem kapsamında işitme kayıplı çocuklara KİD-GED programına dayalı sunulan eğitim uygulamalarının işleyişinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Hasan Gürgür danışmanlığında, Araş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU tarafından yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda işitme kayıplı çocuğunuza ait veriler *katılımcı bilgi formu, dokümanlar* ve *ölçekler* ile toplanacaktır. Ayrıca eğitim uygulamaları sırasında çocuğunuza ait veriler gözlemler (video kayıtları) yoluyla çocuğunuzdan toplanacaktır.
- Çocuğunuzun ismini yazmak ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)'den yürütücü Arş. Gör. Tezcan Çavuşoğlu'na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Adı-Soyadı: Tezcan ÇAVUŞOĞLU

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 Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Tezcan Çavuşoğlu

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-Posta:

ORCID Numarası:

Eğitim Bilgileri:

2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans

2025, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora

Mesleki Geçmiş:

- 2014, Araştırma Görevlisi (ÖYP), Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
- 2014-2018, Araştırma Görevlisi (ÖYP), Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü
- 2018-2025, Araştırma Görevlisi (ÖYP), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Yayınları:

Hakemli dergilerde yayınlanan makaleleri:

- Tutuk, H. C., **Çavuşoğlu, T.**, Atlar-Yıldırım, H., & Gürgür, H. (2025). Parent coaching behaviours in in-person and telepractice early intervention for children with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs, 25*(3), 540-554.
- Türkoğlu-Boyvat, G., Yanardağ, M., Kurnaz, E., & **Çavuşoğlu T.** (2025). Individuals with special needs and biological disasters: Experiences of Covid-19. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 165-206.
- Gönen, Ö. F., **Çavuşoğlu, T.**, & Kurnaz. E. (2024). Medical rescue teams experiences in disaster response to individuals with special needs: The case of Türkiye. *Natural Hazards, 120*, 1841-1867.
- Atlar-Yıldırım, H., Uysal, Ç., **Çavuşoğlu, T.**, Tutuk, H. C., & Gürgür, H. (2023). What kind of information is provided to families of children with hearing loss in early intervention practices?. *International Journal of Turkish Educational Studies, 11*(21), 458-490.
- Gürgür, H., Çolaklıoğlu, O., Akkaya, E., **Çavuşoğlu, T.**, Genç, A., Tutuk, H. C., & Kaymaz, M. (2021). Syrian dhildren in the Turkish press: Education and integration. *Eurasian Journal of Educational Research, 94*, 189-212.
- Doğan, M., **Çavuşoğlu, T.**, & Akkaya, E. (2021). Understanding early childhood special education through a journal: 11 years of INT-JECSE. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 138-151.
- Odluyurt, S., Tutuk, H. C., & **Çavuşoğlu, T.** (2018). Otizmli çocuklar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri: Alanyazın incelemesi. *İlköğretim Online, 17*(3), 1169-1189.
- Aksoy V., **Çavuşoğlu T.**, & Kalaycı, G. Ö. (2018). A qualitative examination of the serviceability of teaching practice modifications aimed for special education teacher candidates. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(2), 1-16.

Yazarı Olduğu Kitaplar ve Kitap Bölümleri:

- Diken, İ. H., Melekoğlu, M. A., Gürgür, H., **Çavuşoğlu, T.**, & Günden, U. O. (2023). 2023-2033 Özel Eğitim. D. Akgündüz (Ed.), 2033 Türkiye Eğitim Politikaları Strateji Belgesi içinde. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Diken, İ. H., **Çavuşoğlu, T.**, & Günden, U. O. (2022). Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerine Yönelik Aile Eğitimi Programları. V. Y. Demirtaş ve F. Karadağ (Ed.), Özel Gereksinimli Bireylerde Aile Katılımı ve Eğitimi içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, O., Tün, M., Kurnaz, E., & **Çavuşoğlu, T.** (2021). Özel Gereksinimli Bireyler Depreme Hazır Mı? Türkiye için Bir Durum ve Gereksinim Tespit Çalışması. Sakarya: Alpaslan Otizm Vakfı.
- Doğan, M., & **Çavuşoğlu, T.** (2021). Engelli Haklarının Tarihsel ve Toplumsal Temelleri. H. Gürgür (Ed.), Engelli Mevzuatı ve Meslek Etiği içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, M., & **Çavuşoğlu, T.** (2021). Bakım ve Rehabilitasyon Etiği. H. Gürgür (Ed.), Engelli Mevzuatı ve Meslek Etiği içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürgür, H., & **Çavuşoğlu, T.** (2020). İşitme Kaybı ve Ek Yetersizliği Olan Öğrenciler. P. Şafak (Ed.), Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Stratejiler içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atlar, H., Uysal, Ç., **Çavuşoğlu, T.**, Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., & Gürgür, H. (2020). Pandemi Döneminde Özel Gereksinimli Çocuklar: Evde Baş Başa Kaldık Ne Yapacağız?. D. Kürüm-Yapıcı (Ed.), Pandemi Döneminde Eğitim: İyileşelim İyileştirelim içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, M., & **Çavuşoğlu, T.** (2018). Engelli Bireylerin Yasal Haklarının Tarihsel ve Toplumsal Temelleri. H. Gürgür (Ed.), Engelli Mevzuatı ve Meslek Etiği içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, M., & **Çavuşoğlu, T.** (2018). Engelli Bireylerin Bakım ve Rehabilitasyonunda Meslek Etiği. H. Gürgür (Ed.), Engelli Mevzuatı ve Meslek Etiği içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Gelişimsel Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Nitelikli Yetişkin Davranışları. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Doğal Öğretim Sürecine Giriş. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Çevresel Düzenlemeler. Ankara: Eğiten Kitap.

Bildiriler:

- Diken, İ. H., Diken, Ö., Günden, U. O., Kalaycı, C., Çelik, S., Yetkin, A. İ., Kaymak, A., Tomris, G., Bozkurt-Sani, S., İnce, G., **Çavuşoğlu, T.**, Ünlü, E., Sinoğlu-Günden, T., & Kalaycı, G. Ö. (2022). Project Naturalistic Instruction: Exploding and Transferring Evidence-Based Strategies for Early Childhood Inclusion Professionals. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO, 2022), 26-29 Mayıs 2022, Eskişehir.
- Özden, N., **Çavuşoğlu, T.**, & Kurnaz, E. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Ortak Dikkat Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO, 2022), 26-29 Mayıs 2022, Eskişehir.

- Tutuk, H. C., Çavuşoğlu T., Uysal, Ç., Atlar, H., & Gürgür, H. (2022). İşitme Kayıplı Çocuk Ebeveynlerine Yüz Yüze ve Çevrimiçi Sunulan Erken Eğitim Uygulamalarının Koçluk Davranışları Açısından İncelenmesi. International Education Congress (EDU Congress), 19 Kasım 2022, Antalya.
- Gönen, Ö. F., **Çavuşoğlu, T.**, & Kurnaz, E. (2022). UMKE Personelinin Özel Gereksinimli Bireylere İlişkin Müdahalelerinin Belirlenmesi. 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO, 2022), 26-29 Mayıs 2022, Eskişehir.
- Kurt, O., Tün, M., Kurnaz, E., & **Çavuşoğlu T.** (2019). Özel Gereksinimli Bireyler Depreme Hazır Mı? Türkiye için Bir Durum ve Gereksinim Tespit Çalışması. 3. Afet ve Dirençlilik Kongresi (idRc 2019), 26-28 Haziran 2019, Eskişehir.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2017). Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Öğretmenleri İçin Doğal Öğretim Süreci. Uluslararası Katılımlı 27. Özel Eğitim Kongresi, 8-11 Kasım 2017, Samsun.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, D. M., Günden, U. O., & **Çavuşoğlu. T.** (2016). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler İçin Doğal Öğretim Süreci: Doğal Öğretim Projesi Hazırlık Aşaması. 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi. 31 Mart – 3 Nisan 2016, Eskişehir.
- Tutuk, H. C., **Çavuşoğlu T.**, & Diken, İ. H. (2016). A Review of Studies Conducted on Milleu Teachinged. International Society on Early Intervention Conference, 8-10 June 2016, Sweden.
- Tutuk, H. C., **Çavuşoğlu T.**, & Diken, İ. H. (2016). A Literature Review on the Co-Occurence of Hearing Impairment and Autism Spectrum Disorders. International Society on Early Intervention Conference, 8-10 June 2016, Sweden.

Proje Deneyimleri:

- 2024 – (Devam ediyor), **Araştırmacı**, Afet ve Acil Durumlarda Otizmli Bireylerin Dirençliliğini Artırmaya Yönelik Simülasyona Dayalı Oyun Tasarımı. 22402266 No'lu Tübitak 1501 BiGG Projesi.
- 2022-2024, **Araştırmacı**, Project Naturalistic Instruction: Exploding and Transferring Evidence-Based Strategies for Early Childhood Inclusion Professionals. 202021-1-TR01-KA220-VET-000034720 Erasmus + Programı Mesleki Eğitimde İş birliği Ortaklıkları.
- 2022- (Devam Ediyor), **Bursiyer**, Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Fiziksel Aktivite Davranışlarını Değiştirmeye Yönelik WEB 2.0 Model Temelli Müdahale Programının Tasarımı ve Etkililik Analizi. 221K514 Tübitak 1001 Projesi.
- 2022-2024, **Araştırmacı**, İşitme Kayıplı Çocukların İşitsel Performanslarını ve Ev Ortamındaki İşitme Güçlüklerini Değerlendirme Araçlarının (FAPI- CHILD) Uyarlanması. 2111E210 No'lu Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- 2022-2024, **Araştırmacı**, İletişim Matrisi Türkçeye Uyarlama Çalışması. 2111E211 No'lu Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- 2021, **Araştırmacı**, İşitme ve Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin İlk 500 Kelimem Hikâye Seti Çalışması. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü- Programlar ve Öğretim Daire Başkanlığı, Özel Eğitim Programlarını ve Materyallerini Geliştirme Projesi.
- 2018-2020, **Araştırmacı**, Özel Gereksinimli Bireyler Depreme Hazır Mı? Türkiye için Bir Durum ve Gereksinim Tespit Çalışması. UDAP-Ç-18-11 No'lu Ulusal Deprem Araştırma Programı Projesi.
- 2020-2023, **Araştırmacı**, I Learn and Get Beyond My Limits. 2020-1-TR01-KA204-092794 No.lu Erasmus + Programı Mesleki Eğitimde İş birliği Ortaklıkları.
- 2014-2017, **Bursiyer**, Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci. 114K164 No'lu Tübitak 1001 Projesi.

Bilimsel Yayın Organlarında Aldığı Görevler:

- 2019-2020, International Journal of Early Childhood Special Education, Editör Yardımcılığı

Bilimsel Etkinliklerde Aldığı Görevler:

- 1. Ulusal Gelişimsel Yetersizlik Sempozyumu (2015), 3-5 Nisan 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 31 Mart-3 Nisan 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 29 Mart-1 Nisan 2018, Antalya, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 5. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 27-29 Haziran 2020, Çevrimiçi Kongre, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 26-29 Mayıs 2022, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 7. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 5-8 Ekim 2023, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**
- 8. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Kongresi, 24-27 Nisan 2025, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, **Düzenleme Kurulu Üyeliği**