

**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA
SAHİP AİLELERDE EBEVEYN ÇOCUK
ETKİLEŞİMİNİN DESTEKLENMESİ SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Şule YANIK

Eskişehir 2022

**ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA SAHİP AİLELERDE
EBEVEYN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN DESTEKLENMESİ SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Şule YANIK

DOKTORA TEZİ

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ORTAMDA İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA SAHİP AİLELERDE EBEVEYN ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN DESTEKLENMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Şule YANIK

İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu eylem araştırmasının amacı, çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcılarını, okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğa sahip beş aile, beş işitme kayıplı çocuğu ve araştırmacı oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, gözlem, günlük, video kamera kaydı, kontrol listeleri, izleme ve geçerlik komite toplantıları yolu ile toplanmıştır. Bu doğrultuda her bir aileden oyun/etkinlik videosu istenmiş ve aileler de kendilerine iletilen geri dönüt videoları ile desteklenmiştir. Elde edilen veriler sistematik analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Süreç bu analiz anlayışıyla her bir aile için sistematik ve döngüsel olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, aile ve çocukların ev ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin; etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda birinci ve ikinci ailenin etkinlik sürecindeki öğretimsel kaygılarla hareket etme davranışlarının azalmaya başladığı, çocuğun liderliğinde hareket etme davranışlarının ise arttığı söylenebilir. Çocukların da benzer şekilde etkinlikten keyif alma ve ebeveynlerini etkinliklerine kabul ve dâhil etme davranışlarında olumlu değişimler olduğu görülmüştür. Üçüncü ailenin etkinlik sürecinde etkinlik davranışlarının olumlu olmakla birlikte çocuğun etkinliğine katılma ve daha aktif olmaya ilişkin gelişme gösterdiği söylenebilir. Çocuğun da tek başına oynamak yerine birlikte oynamaya başladığı söylenebilir. Daha detaylı olarak tüm aileler ve çocuklara ilişkin bilgi, bulgu ve sonuçlar içerikte yer almış ve tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, aile, oyun, etkinlik, etkileşim

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE PROCESS OF SUPPORTING PARENT CHILD INTERACTION IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH HEARING LOSS IN ONLINE PLATFORM

Şule YANIK

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

Department of Special Education / Education of Hearing Impaired, July 2022

Advisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

The aim of this action research is to examine the process of supporting parent child interaction in families with children with hearing loss online. The participants of this research consist of five families with a child with hearing loss in the preschool period, five children with hearing loss, and the researcher.

Data of the research were collected through investigation, agenda, video camera recording, control lists, monitoring, and validity committee meetings. In this direction, play/activity videos were requested from each family, and families were supported with feedback videos sent to them. The obtained data were analyzed with a systematic analytic analysis approach. The process was planned and carried out systematically and cyclically within this analysis approach. As a result of the analysis, regarding the activities performed by the families and children in the home environment; findings related to activity, interaction, and verbal communication behaviors were found. In this sense, it can be said that the behaviors of acting with instructional concerns in the activity process of the first and second families started to decrease, while the behaviors of acting under the leadership of the child increased. It has been observed that there were positive changes in children's enjoying the activity and accepting and including their parents in their activities similarly. It can be said that while the activity behaviors of the third family were positive, they showed improvement in participating in the child's activity and being more active. Moreover, the child started to play together instead of playing alone. Detailed information, findings, and results regarding all families and children were included and discussed in the content.

Keywords: Children with hearing loss, family, play, activity, interaction

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim hayatım boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, gelişimimde ve bu aşamaya gelmemde büyük emeği olan, sabrı, anlayışı, desteği ile her an yanımda olduğunu hissettiğim, her karşılaştığım zorlukta beni içine düştüğüm çıkmazlardan ve zorluklardan çıkaran, herşeyden önce “insan” olarak çok sevdiğim tez danışmanım Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Manevi destek kaynaklarım, eğitim hayatımda bu kadar ilerlememi ve bugünlere gelmemi sağlayan, emeklerini ve haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım aileme küçükten büyüğe çok teşekkür ederim.

27/07/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Şule YANIK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Çocuklarda Dil Gelişimi	1
1.2. Anne Babaların İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Gerçekleştirdikleri Sözlü Dile Dayalı Etkileşimler	3
1.3. Anne Baba ve Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğini Etkileyen Faktörler	4
1.3.1. Ortak ilgi	5
1.3.2. Sıra alma davranışı	6
1.3.3. Çocuğa yöneltilen dil ve konuşma.....	9
1.3.4. Oyun ve etkinliğe katılım göstermek ve nitelikli etkileşim.....	10
1.4. Oyun Yoluyla Kurulan Etkileşimlerin İşitme Kayıplı Çocukların Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi	13
1.5. Aile Merkezli Yaklaşım	15
1.5.1. Aile eğitimi	16
1.5.2. Aile eğitimi yaklaşımları	17
1.5.2.1. Anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar	17
1.5.2.2. Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlar	18
1.5.2.3. Anne babaları savunucu olarak gören yaklaşımlar	18
1.5.3. Aile eğitimi uygulama biçimleri	19
1.5.3.1. Evde uygulanan aile eğitimi	19

1.5.3.1.1. <i>Head start programı (güçlü başlangıç programı)</i>	20
1.5.3.1.2. <i>Early head start programı (erken güçlü başlangıç programı)</i>	20
1.5.3.1.3. <i>Even start programı (eşit başlangıç programı)</i>	20
1.5.3.1.4. <i>Home instruction program for parents of youngsters-huppy (okul öncesi dönemde çocuğa sahip ailelere yönelik evde eğitim programı)</i>	21
1.5.3.2. <i>Eğitim kurumlarında uygulanan aile eğitimi</i>	23
1.5.3.3. <i>Eğitim kurumlarıyla bütünleştirilmiş aile eğitimi</i>	23
1.5.3.4. <i>Uzaktan eğitim yoluyla yapılan aile eğitimi</i>	23
1.5.3.5. <i>Çocuktan çocuğa eğitim</i>	23
1.6. Covid 19 Sürecinin Aileler ve Çocuklarının Ev Ortamındaki Yaşantıları Üzerindeki Etkisi	24
1.6.1. Covid 19 sürecinde özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine yönelik olarak verilen hizmetler	26
1.7. İlgili Araştırmalar	28
1.7.1. Uluslararası araştırmalar	28
1.7.2. Ulusal araştırmalar	31
1.8. Amaç	39
1.9. Önem	40
2. YÖNTEM	43
2.1. Araştırma Deseni	43
2.2. Araştırmanın Katılımcıları	44
2.2.1. Ailelere ilişkin bilgiler	45
2.2.2. İşitme kayıplı çocuklara ilişkin bilgiler	45
2.2.3. Araştırmacı	46
2.2.4. Tez izleme komite üyeleri	47
2.2.5. Geçerlik komitesi üyeleri	47
2.3. Araştırma Ortamı	47
2.3.1. Aile 1'e ilişkin araştırma ortamı	47
2.3.2. Aile 2'ye ilişkin araştırma ortamı	48
2.3.3. Aile 3'e ilişkin araştırma ortamı	48

	<u>Sayfa</u>
2.3.4. Aile 4'e ilişkin araştırma ortamı	48
2.3.5. Aile 5'e ilişkin araştırma ortamı	48
2.4. Veri Toplama Araçları	49
2.4.1. Katılımcı bilgi formu	49
2.4.2. Araştırmacı günlüğü	50
2.4.3. Video kamera kaydı	50
2.4.3.1. Aile 1'e ilişkin video kamera kayıtları.....	51
2.4.3.2. Aile 2'ye ilişkin video kamera kayıtları.....	51
2.4.3.3. Aile 3'e ilişkin video kamera kayıtları.....	52
2.4.3.4. Aile 4'e ilişkin video kamera kayıtları.....	52
2.4.3.5. Aile 5'e ilişkin video kamera kayıtları.....	53
2.4.4. Kontrol listeleri	54
2.5. Elde Edilen Verilerin Analizi	54
2.6. Araştırmanın İnanırcılık ve Sağlamlığı	59
2.7. Araştırma Etiği	60
3. BULGULAR	62
3.1. Katılımcı Aile 1 İle Gerçekleştirilen Süreç	62
3.1.1. 1.Etkinlik: Etkinlik kitabına bakma	62
3.1.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi	64
3.1.2. 2.Etkinlik: Hikâye kitabına bakma	65
3.1.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi	66
3.1.3. 3.Etkinlik: Alışveriş oyunu	68
3.1.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi	69
3.1.4. 4.Etkinlik: Hamburger yapma oyunu	71
3.1.4.1. 4. Etkinliğin değerlendirilmesi	72
3.1.5. 5.Etkinlik: Arabalarla oyun	74
3.1.5.1. 5. Etkinliğin değerlendirilmesi	75
3.2. Katılımcı Aile 2 İle Gerçekleştirilen Süreç	77
3.2.1. 1.Etkinlik: Oyuncak bebeklerle oyun	77
3.2.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi	78

3.2.2. 2.Etkinlik: Suda batan ve batmayan cisimleri bulup söyleme	80
3.2.2.1. 2. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	81
3.2.3. 3.Etkinlik: Evcilik oyunu	83
3.2.3.1. 3. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	84
3.3. Katılımcı Aile 3 İle Gerçekleştirilen Süreç	86
3.3.1. 1.Etkinlik: Kamyonu tamir etme oyunu	86
3.3.1.1. 1. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	87
3.3.2. 2.Etkinlik: Arabaları park etme oyunu	89
3.3.2.1. 2. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	90
3.3.3. 3.Etkinlik: Hamburger yapma oyunu	91
3.3.3.1. 3. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	92
3.3.4. 3.Etkinlik: Arabalarla oyun	94
3.3.4.1. 4. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	95
3.4. Katılımcı Aile 4 İle Gerçekleştirilen Süreç	96
3.4.1. 1.Etkinlik: Kedi, at ve araba ile oyun	97
3.4.1.1. 1. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	98
3.4.2. 2.Etkinlik: Bebekleri yıkama oyunu	100
3.4.2.1. 2. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	101
3.4.3. 3.Etkinlik: Yunus, koyun ve ördekle oyun	103
3.4.3.1. 3. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	104
3.5. Katılımcı Aile 5 İle Gerçekleştirilen Süreç	106
3.5.1. 1.Etkinlik: Örümcek adam, hulk, inek ve itfaiye arabası ile oyun ...	106
3.5.1.1. 1. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	107
3.5.2. 2.Etkinlik: a) Resim etkinliği b) Büyük küçük kavram etkinliği	108
3.5.2.1. 2. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	110
3.5.3. 3.Etkinlik: Kamyon ile kum doldurma boşaltma oyunu	112
3.5.3.1. 3. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	113
3.5.4. 4.Etkinlik: Jenga oyunu	115
3.5.4.1. 4. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	116

	<u>Sayfa</u>
3.5.5. 5.Etkinlik: Tombala oyunu	118
3.5.5.1. 5. <i>Etkinliğin değerlendirilmesi</i>	119
3. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	120
4.1. Tartışma ve Sonuç	120
4.2. Öneriler	130
4.2.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	130
4.2.2. İleriki Uygulamalara Yönelik Öneriler	130

KAYNAKÇA

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Ailelere ilişkin bilgiler	45
Tablo 2.2. İşitme kayıplı çocuklara ilişkin bilgiler	46
Tablo 2.3. Araştırma soruları ve veri toplama araçları tablosu	49
Tablo 2.4. Aile 1'e ilişkin gelen ve geri bildirim verilen video kayıtları	51
Tablo 2.5. Aile 2'ye ilişkin gelen ve geri bildirim verilen video kayıtları	52
Tablo 2.6. Aile 3'e ilişkin gelen ve geri bildirim verilen video kayıtları	52
Tablo 2.7. Aile 4'e ilişkin gelen ve geri bildirim verilen video kayıtları	53
Tablo 2.8. Aile 5'e ilişkin gelen ve geri bildirim verilen video kayıtları	53
Tablo 2.9. Tez izleme komite üyeleri ile yapıla görüşmeler	58
Tablo 2.10. Geçerlik komite üyeleri ile yapılan görüşmeler	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Mills Eylem Araştırması Modeli	43
Şekil 2.2. Sistematik Analitik Analiz Sürecinin aşamaları	54
Şekil 2.3. Araştırma döngüsü	55
Şekil 3.1. Katılımcı Aile 1'e ilişkin 1. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	63
Şekil 3.2. Katılımcı Aile 1'e ilişkin 2. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	66
Şekil 3.3. Katılımcı Aile 1'e ilişkin 3. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	69
Şekil 3.4. Katılımcı Aile 1'e ilişkin 4. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	72
Şekil 3.5. Katılımcı Aile 1'e ilişkin 5. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	75
Şekil 3.6. Katılımcı Aile 2'ye ilişkin 1. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	78
Şekil 3.7. Katılımcı Aile 2'ye ilişkin 2. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	81
Şekil 3.8. Katılımcı Aile 2'ye ilişkin 3. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	84
Şekil 3.9. Katılımcı Aile 3'e ilişkin 1. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	87
Şekil 3.10. Katılımcı Aile 3'e ilişkin 2. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	90
Şekil 3.11. Katılımcı Aile 3'e ilişkin 3. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönütlere ilişkin amaçlar	92

Şekil 3.12. Katılımcı Aile 3'e ilişkin 4. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	95
Şekil 3.13. Katılımcı Aile 4'e ilişkin 1. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	98
Şekil 3.14. Katılımcı Aile 4'e ilişkin 2. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	101
Şekil 3.15. Katılımcı Aile 4'e ilişkin 3. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	104
Şekil 3.16. Katılımcı Aile 5'e ilişkin 1. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	107
Şekil 3.17. Katılımcı Aile 5'e ilişkin 2. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	110
Şekil 3.18. Katılımcı Aile 5'e ilişkin 3. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	113
Şekil 3.19. Katılımcı Aile 5'e ilişkin 4. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	116
Şekil 3.20. Katılımcı Aile 5'e ilişkin 5. etkinlikte ortaya çıkan bulgular ve geri dönüşlere ilişkin amaçlar	118

1. GİRİŞ

İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin normal gelişim gösteren akranları ile aynı şekilde geliştiği, dil edinimi aşamalarından aynı sıra ile geçtikleri ve kritik dönemlerden benzer şekilde etkilendikleri belirtilmektedir (Akçamete, 1993, s. 2). Ancak işitme kayıplı çocukların işitme kaybından dolayı, dil gelişimlerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha geriden geldiği ve yavaş ilerlediği vurgulanmaktadır (Akçamete, 1993, s. 3; Girgin, 2006, s. 21; Turan, Küçüköncü ve Cankuvvet, 2012, s. 142). Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu, kısa ve basit cümleler kurdukları, sözcüklerin cümle içerisinde dizilişinde hata yaptıkları, edat, bağlaç, fiilimsi, zaman ekleri gibi ekleri hiç kullanamadıkları ya da çok az kullandıkları, daha çok somut anlamlı kelimeleri kullandıkları, deyim, eş sesli, mecaz kelime kullanma ve benzetme içeren cümleler kurmakta, anlamakta zorlandıkları ve konuşma anlaşılabilirliklerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Akçamete, 1993, s. 6; Boons vd., 2013, s. 2020; Can ve Kuruoğlu, 2014, s. 103; Caselli, Rinaldi, Varuzza, Giuliani ve Burdo, 2012, s. 382; Çeliker ve Ege, 2005, s. 19). Ayrıca konuşmayı başlatma, sürdürme, konuşmanın içeriğini zenginleştirecek ifadeler kullanmaya ilişkin bilgi ve dil deneyim eksikliği yaşadıkları belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 2007, s. 17-22). Bununla birlikte işitme kaybına sahip olan çocukların erken dönemlerde erken ve uygun cihazlandırma, sürekli cihaz kullanımı ile birlikte çocuğun var olan işitme kalıntısından maksimum düzeyde yararlandığı, uygun, doğal, uyarıcı ve zengin bir dil girdisinin sağlandığı yoğun etkileşimlere dayalı bir ortam sağlandığında dil ve konuşma becerilerini kazanabilecekleri ve geliştirebilecekleri önemle vurgulanmaktadır (Clark, 1989). Bu yaklaşım *doğal işitsel sözel yaklaşım* olarak adlandırılmaktadır (Clark, 1989). Yaklaşımın ana felsefesini dilin öğrenilemeyeceği aksine doğal ortamlarda doğal etkileşimler yoluyla kazanılabileceği oluşturmaktadır (Polat, 1995, s. 25). Dolayısıyla doğal işitsel sözel yaklaşımdan verim alınabilmesi için çocuk ile en çok etkileşim halinde olan anne babaların önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Polat, 1995, s. 26).

1.1. Çocuklarda Dil Gelişimi

Dil, insanların duygu, düşünce ve isteklerini bir diğer kişi ile iletişim kurmak ve ona aktarmak için kullandığı bir araç olarak tanımlanmaktadır (Bloom ve Lahey, 1979, s. 945). Dilin, özellikle 0-3 yaş arasında çocuğun gelişimi açısından kritik yaş olarak belirtilen dönemde yakın çevresiyle kurduğu anlamlı etkileşimler yolu ile onları

dinleyerek ve taklit ederek kazanıldığı belirtilmektedir (Aksoy ve Baran, 2017, s. 269; Bruner, 1974, s. 255). Bu bakış açısıyla dil gelişimi için kritik olarak belirtilen dönemlerde çocukların yoğun ve kaliteli dil yaşantısına sahip olmalarının ileriki yaşlarda daha ileri ve karmaşık dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Doğan ve Akkaya, 2017, s. 40; Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998, s. 1169). Bu doğrultuda çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörlerin farklı görüşlere bağlı olarak farklı şekillerde açıklandığı görülmektedir (Aksoy ve Baran, 2017, s. 274; Barman, 2012, s. 120). Bunlardan ilki; dile ilişkin kazanımların çocuğa genetik yollarla aktarıldığı ve dolayısıyla çocuğun dile ilişkin kazanımları doğumla birlikte getirdiğini savunan *doğuştancı kuramdır* (Aksoy ve Baran, 2017, s. 276). En önemli savunucularından biri Chomsky'nin bu kuramda, çocuğun doğuştan dil öğrenme mekanizmasına sahip olarak dünyaya geldiğini belirttiği görülmektedir (Aksoy ve Baran, 2017, s. 276; Barman, 2012, s. 120; Çelik, 2017, s. 193). Doğumdan sonra ise çocuğun yakın çevresinde konuşulan dili içselleştirdiğini, kurallarını anlayıp öğrendiğini ve buna uygun bir şekilde kendisinin de dil ve konuşma becerilerini geliştirdiğini belirttiği görülmektedir (Aksoy ve Baran, 2017, s. 276; Barman, 2012, s. 120; Çelik, 2017, s. 193). Bir diğer savunucu olan Lenneberg ise her bir bireyin biyolojik olarak bir dil sistemine sahip olduğuna dikkat çektiği görülmektedir (Lenneberg, 1967, s. 240; Meier, 1991, s. 60). Normal gelişim göstermeyen çocuklarda da dil gelişiminin bu sisteme bağlı olarak ilerlediği ancak bu gelişimin çocukların gelişim özelliklerindeki farklılıklara bağlı olarak daha yavaş gerçekleştiği belirtilmektedir (Lenneberg, 1967, s. 240; Meier, 1991, s. 60). Bir diğer yaklaşım ise dil gelişimini doğumdan itibaren bir öğrenme süreci olarak gören ve bebeklerin duydukları sesleri taklit ettiklerini ve anne ve babalarının verdikleri tepkilerle de pekiştirdiklerini savunan *davranışçı kuramdır* (McLaughlin, 2010, s. 116). Kuramın en önemli savunucusu Skinner, bebeklerin çevrelerinde duydukları sesleri taklit ettiklerini, taklitleri çevrelerindeki yetişkinler tarafından onaylandığında ve kabul gördüğünde bu davranışları sürdürdüklerini belirtmektedir (Skinner, 1957, s. 2.). Dolayısıyla çocukların bir koşullanma yoluyla dili öğrendiklerini ve buna bağlı olarak dil gelişiminde çevresel faktörlerin önemi vurgulanmaktadır (McLaughlin, 2010, s. 118; Skinner, 1957, s. 2; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001, s. 748). Çocuğun çıkardığı sesler yetişkinler tarafından onaylanmadığında ya da pekiştirilmediğinde ise çocuğun bu kullanımlarının azalacağı görüşü savunulmaktadır (Aksoy ve Baran, 2017, s. 275; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001, s. 767). Bir diğer yaklaşım ise

Piaget'in öncüsü olduğu dil gelişimini bilişsel süreçlerle birlikte ele alan ve bilişsel olarak gelişim içerisinde olan çocuğun dil gelişiminde de artışlar olduğunu ortaya koyan *bilişsel kuramdır* (Aksoy ve Baran, 2017, s. 278; Sinclair-deZwart, 1973, s. 13). Son olarak en önemli temsilcisi Vygotsky olan, çocukların dili; aile, içindeki bulundukları sosyal ortam ve kültürden etkilenerek sosyal etkileşimler yoluyla kazandıklarını savunan *sosyal etkileşim kuramıdır* (Aksoy ve Baran, 2017, s. 280; Lantolf, 1994, s. 418).

Görülebileceği gibi normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocuklar için de dil gelişimi üzerinde kuramsal olarak çocukla kurulan etkileşimlerin önemine dikkat çekilmektedir. Bu bakış açısıyla izleyen başlıkta çocukla en çok ve yoğun etkileşim halinde bulunan kişiler olan anne babaların işitme kayıplı çocuklarıyla sözlü dile dayalı etkileşimlerinin nasıl gerçekleştiği, işitme kayıplı çocuğun sözlü etkileşime olan katılımını destekleyen ve desteklemeyen davranışlarının neler olduğuna ilişkin konulara değinilmiştir.

1.2. Anne Babaların İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Gerçekleştirdikleri Sözlü Dile Dayalı Etkileşimler

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocukların da anne babalarıyla etkileşim kurma ihtiyacı içinde bulundukları belirtilmektedir (Doğan ve Akkaya, s. 45). Söz konusu etkileşimlerin, özellikle dil gelişimi başta olmak üzere bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanları açısından çocuk üzerindeki etkilerinin önemi vurgulanmaktadır (Doğan ve Akkaya, s. 45). Bu doğrultuda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarına zengin ve kaliteli dil yaşantıları sağlamalarının çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Girgin, 2006, s. 26). Ancak burada çocukla geçirilen sürenin ne kadar olduğu değil bu sürenin niteliğinin nasıl olduğunun önemine dikkat çekilmektedir (Doğan ve Akkaya, s. 45). Bu doğrultuda Welss (1986, s. 50-59) işitme kayıplı çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla etkileşim kurarken aşağıdaki davranışlara dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır: Buna göre:

- Kısa, basit ve anlaşılır cümleler kurma
- Çocukta dikkat ve merak uyandırabilmek için abartılı bir ses tonu kullanma
- Önemli olan kelimeleri vurgulama
- Çocuğun yaşantısı ile ilişkili, bilgi ve deneyim sahibi olduğu konular hakkında konuşma

- Çocuğun söylediklerini dinleme
- Aynı anlama gelecek şekilde ancak daha zengin ve farklı bir anlatımla çocuğun söylediklerini tekrar etme ve çocuğa söyleme
- Çocuğun yanlış ya da eksik olan ifadelerini kabul edip doğru bir biçimde çocuğa tekrar söyleme

Bununla birlikte işitme kayıplı çocukla kurulan etkileşimler boyunca aşağıda yer alan ebeveyn tutumlarının çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Zaidman-Zait, 2008, s. 146; Sarant ve Garrard, 2014, s. 103):

- Çocuğu eleştiren, olumsuz, reddeden
- Onaylayıcı ve teşvik edici olmayan
- Çocuğun söylemlerini anlamaya çalışmayan
- Ona geri bildirim vermeyen
- Normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslayıcı olan

Nitekim Uzuner (2007) işitme kayıplı çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla etkileşim kurarken doğal etkileşimden oldukça uzaklaştıklarını ve çocuğun dil yaşantısını olumsuz bir şekilde etkileyecek kadar dil ve etkileşimlerini farklılaştırdıklarına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla anne babaların işitme kayıplı çocuklarıyla kurdukları iletişim ve etkileşimlerin hem çocuğun var olan dil düzeyi hem de anne babaların ona yönelttikleri dilin uygun olmaması gibi nedenlerle yeterince nitelikli olamadığı belirtilmektedir (Zaidman-Zait, 2008, s. 146). Ayrıca işitme kayıplı çocuğa sahip olan anne babaların çocuklarındaki işitme kaybına bağlı olarak aşırı koruyucu bir tutum içerisinde olabildikleri ve bunun da çocuğun dil gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceği belirtilmektedir (Doğan ve Akkaya, s. 45).

Buraya kadar değinilen sözlü dile dayalı etkileşimler ile birlikte anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimlerin niteliğini etkileyen diğer faktörlere izleyen başlıkta kapsamlı ve ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.3. Anne Baba ve Çocuk Arasındaki Etkileşimin Niteliğini Etkileyen Faktörler

Alanyazın incelendiğinde anne babalar ve çocukları arasında gerçekleşen etkileşimlerin niteliğini etkileyen faktörlerin; ortak ilgi kurmak, sıra alma davranışı göstermek, çocuğa yöneltilen dil ve konuşmanın uygunluğu ve oyun ve etkinliklere katılım göstermek şeklinde sıralandığı görülmektedir (Bortfeld ve Oghalai, 2018, s. 248; Casillas, 2014, s. 58; Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2220; Saunders, Kraus,

Barone ve Biringen, 2015, s. 82; Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014, s. 125; Tenenbaum, Sobel, Sheinkopf, Malle ve Morgan, 2015, s. 1176; Turan, 2010, s. 1703).

1.3.1. Ortak ilgi

Ortak ilgi, bir çocuk ile yetişkinin görsel dikkatlerini birbirleri ile eş zamanlı ve uyumlu bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Markus, Mundy, Morales, Delgado ve Yale, 2000, s. 303). Çocukların dünyaya gelirken ortak ilgi davranışını gösterme yeteneğine sahip olarak doğmadıkları, bir yaştan sonuna doğru bu beceriyi karşılıklı etkileşimler yoluyla kazanmaya başladıkları belirtilmektedir (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998, s. 1). Buna göre bir bebeğin öncelikle karşısındaki kişinin gözlerine baktığı, onun bakışlarını takip ettiği, çıkardığı seslere tepki verdiği görülürken dış dünyaya ilişkin farkındalığı arttıkça ve gelişme süreci devam ettikçe ortak ilgi becerisinin geliştiği belirtilmektedir (Lieberman, Hatrak ve Mayberry, 2014, s. 20). Ortak ilgi kurma davranışının uygun bir şekilde yerine getirilebilmesi için öncelikle etkileşim halindeki kişilerden birinin bir nesneye bakması, ardından diğer kişinin de aynı nesneye bakması ve birbirlerine bu ortak nesne üzerinde kurdukları ilgiyi hissettirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Lieberman, Hatrak ve Mayberry, 2014, s. 19). Bu farkındalığın, etkileşim halindeki her iki tarafa da diğerinin yaptıklarının farkında olma, onun eylemlerine ilgi duyma ve onunla ortak hareket etme amacını hissettiren bir sosyalleşme sürecini ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Bigelow, MacLean ve Proctor, 2004, s. 518; Tomasello, 1988). Ortak ilgi davranışının nasıl ortaya çıktığına bakıldığında bu davranışın iki farklı şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Mundy vd., 2007, s. 938). Bunlardan birincisi etkileşim halindeki kişilerden birinin kendi çabasıyla başlattığı ve karşısındaki kişi ile karşılıklı olarak ortak bir nesne üzerinde dikkat gösterebilmek için diğerinin ilgisini kazanmaya çalıştığı ortak ilgi kurma biçimidir (Bruinsma, Koegel, ve Koegel, 2004, s. 169). Bu tür ortak ilgi kurma davranışı *başlatıcı ortak ilgi davranışı (initiating joint attention -IJA)* olarak adlandırılmaktadır (Mundy ve Gomes, 1998, s. 473). Diğeri ise etkileşim halinde olunan kişinin kurmaya çalıştığı ya da ilgilendiği bir nesneye ilişkin çektiği dikkate karşılık sözlü ya da sözel olmayan bir biçimde karşılık vermektir (Bruinsma, Koegel, ve Koegel, 2004, s. 169). Bu ortak ilgi davranışı da *yanıtlayıcı ortak ilgi davranışı (responding to joint attention -RJA)* olarak adlandırılmaktadır (Mundy ve Gomes, 1998, s. 473). Söz konusu ortak ilgi kurma davranışları ve biçimleri karşılıklı etkileşimin kurulması ve devam ettirilmesi için büyük

önem taşımaktadır (Mundy ve Gomes, 1998, s. 469; Mundy, 2018, s. 497). Ortak ilgi davranışı hangi biçimde ortaya çıkarsa çıksın sadece yetişkin ve çocuk arasındaki sosyalleşme sürecine etki etmediği, çocukla geçirilen zamanın artması ile birlikte aynı zamanda çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi üzerinde de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Markus vd., 2000, s. 303). Dolayısıyla işitme kayıplı çocukta sözlü dil gelişiminin, yetişkinin çocuğun ilgilendiği nesne ya da olay ile ilgilenmesi, ona sözlü olarak yanıt vermesi ya da çocuk tarafından başlatılan ortak ilginin hemen ardından bir sohbet ortamı oluşturmaya bağlı olarak sağlanabileceği belirtilmektedir (Bortfeld ve Oghalai, 2018, s. 248; Lieberman, Hatrak ve Mayberry, 2014, s. 19; Markus vd., 2000, s. 303).

1.3.2. Sıra alma davranışı

Sıra alma davranışı, günlük hayatta gerçekleştirilen sohbetlerin bir parçasını oluşturmaktadır ((Kondaurova, Smith, Zheng, Reed, ve Fagan, 2020, s. 371). Karşılıklı sohbet eden iki kişi arasındaki sıra alma davranışı sohbet boyunca kişilerin birbirlerine kısa aralıklar tanıyarak önce bir kişinin konuşması ardından da diğerine söz vermesi şeklinde gerçekleşmektedir (Hilbrink, Gattis ve Levinson, 2015, s. 236). Ancak basit gibi görünen bu davranışın dilin kullanılması ve öğrenilme yolları arasında büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Casillas, Bobb ve Clark, 2016, s. 1310). Çünkü insanlar arasındaki etkileşim, kişilerin düşüncelerini açıklama, düzeltme ve devam ettirme amacıyla sıralı olarak gerçekleşmektedir (Schegloff, 2000, s. 2). Sıra alma davranışının anne babalara; çocuklarıyla olan etkileşimleri daha anlaşılır kılmak, etkileşimdeki dengeyi sağlamak, çocuğa verilen direktiflerin (zorlayıcı yönlendirme) sıklığını azaltmak ve çocuğun cevap verme sıklığını arttırmak için bir zemin hazırladığı belirtilmektedir (Mahoney ve Powell, 1988, s. 84). Mahoney (1988, s. 84) anne baba çocuk etkileşimi sırasında oluşan sıra alma davranış stratejilerini; çocuğun bir eylem, bir hareket göstermesini beklemek, çocuğun davranışlarını taklit etmek, çocuğun liderliğini takip etmek ve uygun olan durumlarda çocuğun gerçekleştirdiği etkinlikleri detaylandırmak olarak sıralamaktadır. Bir diğer strateji olan soru sorma ve soruya verilen cevabı bekleme de anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimin karşılıklı olarak bölünmeden sürdürülebilmesi için sıra alma davranışının gösterilmesini gerektirdiği vurgulanmaktadır (Casillas, 2014, s. 58; Casillas, Bobb ve Clark, 2016, s. 1310). Bu açıdan soru sormanın, soru soranın cevap verenin cevap vermesi için ona belirli bir zaman tanınması, konuşulan

konuya bir yön vermesi ve sohbetin sürdürülmesi ve ortak ilginin kurulması için çocuk yetişkin etkileşiminde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Casillas, 2014, s. 58; Casillas, Bobb ve Clark, 2016, s. 1310). Bu bağlamda yetişkin ve çocuk arasında farklı zamanlarda farklı türlerde soruların ortaya çıktığı görülmektedir (Casillas, 2014, s. 58). Bu soru türleri nerede, ne, neden, kim ve ne zaman şeklinde farklılaşabilmektedir (Casillas, 2014, s. 58). Nitekim çocukla kurulan etkileşimler boyunca kullanılacak farklı soru çeşitlerinin çocuğa zengin bir dil girdisi sağlamaya yönelik önemli girişimler olduğu belirtilmektedir (Turan, 2010, s. 1718). Tüm bu stratejilerle birlikte sıra alma davranışının sözel iletişim yoluyla gerçekleşebileceği gibi sözel olmayan bir şekilde de gerçekleşebileceği belirtilmektedir (Kaye ve Charney, 1980, s. 21). Buna göre sözel olmayan bir şekilde ortaya çıkan sıra alma davranışını yansıtan davranışların; işaret etme, baş sallama, jest ve mimikleri bağlama uygun bir şekilde kullanma şeklinde olduğu belirtilmektedir (Kaye ve Charney, 1980, s. 215).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar açısından sıra alma davranışlarının nerelerde ve nasıl gerçekleştiğine bakıldığında yetişkin ve çocuk arasında oyun ve etkinlik yoluyla kurulan etkileşimler yoluyla sıra alma davranışlarının sıklıkla kullanıldığı ve ortaya çıktığı görülmektedir (Chung, 2020, s. 14). Bu bağlamda çocuğun, yakınındaki bir yetişkin ile kurduğu etkileşimlerin ona sadece bir dil girdisi sağlamadığı aynı zamanda bu etkileşimler ve konuşmalar boyunca sohbette aktif olarak yer almasını da gerekli kıldığı vurgulanmaktadır (Garvey ve Berninger, 1981, s. 27). Çocukların konuşmaya aktif olarak katılım sağlamalarının ise çocuğun konuşma eşi ile işbirliği içerisinde olmasını ve sıra alma davranışını yönetmeyi öğrenmesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Garvey ve Berninger, 1981, s. 27). Bu noktada da anne babanın çocuk ile kurduğu sıra almaya ilişkin örnek davranışların çocuğun söz konusu sıra alma davranışlarını kazanmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Garvey ve Berninger, 1981, s. 28). Dolayısıyla anne babaların çocuklarıyla etkileşim halindeyken sıra alma davranışı göstermeleri ve çocuğa da bu fırsatı sunmalarının işitme kayıplı çocuk açısından düşünüldüğünde ona şu imkânları sağladığı belirtilmektedir (Chung, 2020, s. 14; Levinson, 2016, s. 9; Masataka, 2003, s. 67):

- Konuşulan bağlam içerisinde sohbetin yapısını öğrenme ve anlama
- Anne babasının konuşmasını anlama (örneğin soru, istek, uyarı gibi ifadeleri anlama)

- Basit ya da karmaşık soruları yanıtlama, bir cevap verme hazırlığına girme (kelimeleri seçme, söz dizimsel bir organizasyon oluşturma, fonolojik kodlama ve eklemlleme yapma)
- Anne babası konuşmasını bitirir bitirmez konuşmaya ya da soruya cevap verme

Sıra alma davranışı ile birlikte ortak ilgi ve bakışın da sohbetin sürdürülmesinde önemli olduğu, bakışın çocukların ne zaman söze gireceklerini (konuşma sırası) öğrenmelerine yardımcı olduğu ve dolayısıyla dilin kullanılması ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Tenenbaum vd., 2015, s. 1176). Sonuç olarak sıra alma davranışının, konuşan kişiyi dinlemeyi, konuşmasının sonunu tahmin etmeyi, onun konuşmasına karşılık bir cevap hazırlamayı ve bu cevabın uygun zamanda ifade edilmesi süreçlerini içerdiği görülmektedir (Chung, 2020, s. 15; Corps, Gambi ve Pickering, 2018, s. 237).

İşitme kayıplı çocuğa sahip anne babalar ile işitme kayıplı çocukları arasındaki etkileşimler sırasında anne babaların çocuklarına karşı yönlendirici olmaları, yönergeler vermeleri ve kontrol edici davranış göstermelerinin; etkileşimi başlatma, sıra alma ve bir konuya dikkat çekme amacıyla olduğu sürece olumsuz olmamakla birlikte bu amaç dışında kullanmalarının etkileşimi olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Vaccari ve Marschark, 1997, s. 796). Nitekim anne babaların çocuklarıyla etkileşim halindeyken sıra alma davranışını göz ardı ederek kontrol edici davranışlar gösterdikleri ve bunun da çocuğun olası dil gelişimi fırsatından yararlanmasını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Vaccari ve Marschark, 1997; s. 796). Bu bağlamda Gallagher ve Craig (1982, s. 68) sıra alma davranışını bozan davranışlarının şu şekilde ifade etmektedir:

- Karşılıklı sohbet eden iki kişinin aynı anda sohbe başlaması
- Bir kişi konuşurken diğer kişinin de konuşmaya başlaması
- Her iki kişinin konuşmasının örtüşmesi
- Birinin bir diğerinin sözünü kesmesi, diğerinin konuşma sırasını alması

Bu bağlamda işitme kayıplı çocuğa sahip anne babaların (çoğunlukla anneler), normal gelişim gösteren ve işiten çocuğa sahip anne babalara göre daha yönlendirici oldukları (zorlayıcı yönlendirme) ve daha az duyarlı oldukları belirtilmektedir (Jamieson, 1995, s. 110). Bu anlamda yönlendirme davranışının genel olarak; *konu kontrolü (topic control)*, *cevap kontrolü (response control)*, *fiziksel kontrol (physical control)* ve *sıra alma kontrolü (turn-taking control)* şeklinde dört ana davranışı yansıttığından söz edilmektedir (Tannock, 1988, s. 107). Anne babaların aşırı kontrolcü davranışlarına bakıldığında; *konu kontrolünde* bir oyun, etkinliğin seçimi ve yürütülmesinde anne

babanın aşırı kontrolcü olması, *cevap kontrolünde* çocuğa onun bir önceki yanıtıyla ilişkili olmayan yanıtlar verilmesi, *fiziksel kontrolde* anne babanın ortamdaki oyuncak, kitap vb. materyallerin kullanımını kontrol etmesi ve *sıra alma kontrolünde* karşılıklı konuşma esnasında sohbete anne babanın egemen olması çocuğun dil gelişiminin önündeki engeller olarak görülmektedir (Jamieson, 1995, s. 110).

Sonuç olarak, birbirinden bağımsız gibi görünen ancak dil gelişimi ve etkileşimin niteliğini etkileyen sıra alma davranışının, anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimin karşılıklı bir şekilde gelişmesi ve sürdürülmesi için bir zemin hazırladığı görülmektedir (Chung, 2020, s. 15). Dolayısıyla çocukta dil gelişimini sağlayan şeyin yalnızca ebeveynlerin çocuklarına söyledikleri sözler değil çocuk ile gerçekleştirdikleri iletişimsel etkileşimin yapısının bu noktada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Menyuk, Liebergott ve Schultz, 1995, s. 194).

1.3.3. Çocuğa yöneltlen dil ve konuşma

Çocuğa yöneltlen dil ve konuşma, yetişkinlerin çocuk ile konuşurken onun düzeyine göre dili kullandıkları ve kullandıkları dili düzenledikleri iletişimsel davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2010, s. 1703). Yetişkinler tarafından çocuğa yöneltlen bazı konuşma davranışlarının özelliklerine şu şekilde sıralanabilmektedir (Kenworthy, 1986; s. 4; Turan, 2010, s. 1703; Uzuner, 2003, s. 159).

- Yavaş konuşma
- Kısa, basit ve anlaşılır cümleler kurma,
- Ses, vurgu ve tonlamada abartılar yapma
- İlgi çekici olma
- Ortamda bulunan nesneler hakkında o an ve orada olan olaylar hakkında konuşma
- Ortamın bağlamına uygun bir konuşma ortamı sağlama
- Tekrarlara daha çok yer verme
- Anlatımlar yapma
- Soruları ve soru çeşitlerini de konuşmanın bir parçası haline getirme

Daha ayrıntılı olarak çocuğa yöneltlen dilin *basitleştirici*, *açıklayıcı* ve *ifade edici* olmak üzere üç farklı özelliği yansıttığı belirtilmektedir (Ferguson, 1977; Snow ve Ferguson, 1977, s. 49). Bu noktada *basitleştirici olmanın*, basit cümle yapılarını kullanma, daha basit sözcük kullanma, zamir yerine isimleri kullanma gibi yapılan

uyarlamaları içerdiği görülmektedir (DePaulo ve Bonvillian, 1978, s. 193; Ferguson, 1977; Gordon ve Watson, 2015, s. 400). *Açıklayıcı olmanın*, anlaşılır ve yavaş konuşma, abartılı ve dikkat çekici konuşma ve sıklıkla tekrarlara yer verme şeklindeki uyarlamaları kapsadığı belirtilmektedir (DePaulo ve Bonvillian, 1978, s. 193; Ferguson, 1977; Gordon ve Watson, 2015, s. 400). Son olarak *ifade edici olmanın* ise çocukla konuşurken canlı, bazen yüksek sesle konuşma bazen fısıltılara yer verme gibi ses tonunda yapılan değişimleri içeren uyarlamaları içerdiği belirtilmektedir (DePaulo ve Bonvillian, 1978, s. 193; Ferguson, 1977; Gordon ve Watson, 2015, s. 400). Yetişkin tarafından yöneltilen konuşmanın çocuğu nasıl etkilediğine bakıldığında öncelikle yetişkin ile çocuk arasında etkili iletişim kurulmasını sağladığı ve çocuğun sohbet etmeye ilişkin dikkatini arttırdığı belirtilmektedir (Girolametto ve Weitzman, 2002, s. 268). Buna bağlı olarak çocuğun sohbeti sürdürme davranışlarına ilişkin katılımının da artması ve sohbe konuşarak daha çok karşılık vermesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Girolametto ve Weitzman, 2002, s. 268).

1.3.4. Oyun ve etkinliğe katılım göstermek ve nitelikli etkileşim

Araştırmacıların, anne babaların çocukları ile oyun oynarken ve farklı diğer etkinlikleri yaparken gerçekleştirdikleri etkileşimlerin kalitesini anlamak için “*duygusal hazırbulunuşluluk*”larının nasıl olduğunun belirlenmesinin önemine dikkat çektikleri görülmektedir (Biringen ve Robinson, 1991, s. 262). *Duygusal hazırbulunuşluluk*, anne baba ile çocuk arasında sağlıklı duygusal bir ilişki kurulmasını ve bu ilişkiye ilişkin ikili, duygusal ve yapısal durumun niteliğini ifade etmektedir (Cornish, McMahon ve Ungerer, 2008, s. 144; Saunders vd., 2015, s. 2). Diğer bir ifadeyle anne babaların çocuk ile birlikte oyun ya da farklı diğer etkinlikleri yaptıkları ortamlarda istekli ve hazır bulunmaları, çocuğa karşı duyarlı ve yanıtlayıcı olmaları, ona düşmanca davranmamaları, müdahaleci olmamaları, onun liderliğini takip etmeleri ve oyununu ya da yapılan diğer etkinlikleri yapılandırmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Saunders vd., 2015, s.2). Tüm bu tanımlar bir arada düşünüldüğünde anne babaların duygusal hazırbulunuşluluk davranışları; *duyarlılık, yapılandırma, zorlayıcı olmama ve düşmanca davranmama* şeklinde dört başlık altında ele alınmaktadır (Biringen ve Robinson, 1991, s. 260; Biringen, 2000, s. 104; Driscoll ve Easterbrooks, 2007, s. 656; Saunders vd., 2015, s.2). *Duyarlılık*, anne babaların çocuğun başlattığı iletişim girişimine zamanında, olumlu, çocuğu destekleyici bir şekilde cevap verme, onunla iletişim kurmaya istekli olma, uyumlu olma, ulaşılabilir

olma şeklinde etkileşimin sürdürülmesine yönelik davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Biringen, Matheny, Bretherton, Renouf ve Sherman, 2000, s. 224; McDuffie ve Yoder, 2010, s. 1031). Aynı zamanda anne babaların çocuğun düzeyine uygun olarak kullandıkları sözlü ve sözel olmayan tüm iletişim öğelerini kapsadığı belirtilmektedir (Biringen vd., 2000, s. 224; McDuffie ve Yoder, 2010, s. 1031). Daha genel bir ifadeyle çocuğun ilgisinin izlenmesi, çocuğun oyunu, yaptığı etkinlik ve iletişimsel davranışlarına yönelik olarak anında verilen geri bildirimler şeklinde ifade edilmektedir (McDuffie ve Yoder, 2010, s. 1031; Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014, s. 125). Duyarlılığın anne baba ve çocuk arasında oluşan sosyal etkileşimler yolu ile gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda *koşullu, girişimleri destekleyen/sürdüren ve karşılıklı etkileşim* gibi farklı şekillerde ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Halle, Anderson, Blasberg, Chrisler ve Simkin, 2011, s. 14-16; Mahoney ve Nam, 2011, s. 84). Buna göre *koşullu duyarlı davranışın* merkezinde çocuğun yer aldığı ve anne babaların çocuğun o anki ilgi, eylem ve söylemlerini takip ederek anında uygun olan cevapları verdiği belirtilmektedir. Burada önemli olan koşulun ise iletişimlerin çocuk tarafından başlatılması ve anne babanın bu davranışlara cevap vermesi şeklinde gerçekleşmesi olduğu belirtilmektedir (Halle vd., 2011, s. 9). Dolayısıyla çocuk iletişimi başlatıcı anne baba ise yanıtlayıcıdır. *Girişimleri destekleme/sürdürme şeklinde gerçekleşen davranışta* ise çocuğa soru sorma, öneri verme gibi tercih sunulması yoluyla oyun ya da diğer etkinliklerin devam ettirildiği belirtilmektedir (Halle vd., 2011, s. 9). *Karşılıklı etkileşim şeklinde gerçekleşen duyarlı davranışlar* ise anne babalar ve çocuk arasında karşılıklı olarak gerçekleşen ve birlikte oyun oynamayı ya da etkinlik yapmayı içeren bir süreç olarak belirtilmektedir (McDuffie ve Yoder, 2010, s. 1031; Halle vd., 2011, s. 9). Anne babaların duygusal hazırbulunuşluluk davranışlarını yansıtan bir diğer boyut olan *yapılandırma*, çocuğun kurduğu oyun ya da yaptığı etkinliğe uygun şekilde davranma, çocuğun liderliğini takip etme ve uyum gösterme, gerektiğinde sınır koyabilme şeklinde belirtilmektedir (Biringen ve Robinson, 1991, s. 260; Bringen, 2000, 105-106; Bringen vd., 2005, s. 300; Cornish, McMahon ve Ungerer, 2008, s. 145). *Zorlayıcı olmama* çocuğun liderliğini ve oyunda yaptıklarını önemseme ve değer verme, çocuğa emir veren, oynadığı oyunu, etkinliği ya da bu esnada gerçekleşen sohbetini engelleyen, aşırı koruyucu davranışlar sergilememe şeklinde belirtilmektedir (Biringen ve Robinson, 1991, s. 260; Bringen, 2000, 105-106; Bringen vd., 2005, s. 300; Cornish, McMahon ve Ungerer, 2008, s. 145). *Düşmanca davranmama* çocuğun oyunu, etkinliği ya da bu noktada gerçekleşen sohbetine yönelik

isteksiz, sıkılmış, bıkmış, sabırsız, sıkıntılı, tehdit edici, korkutan ifadeler kullanmama şeklinde betimlenmektedir (Biringen ve Robinson, 1991, s. 260; Bringen, 2000, 105-106; Bringen vd., 2005, s. 300; Cornish, McMahon ve Ungerer, 2008, s. 145). Anne babaların çocuklarına karşı yanıtlayıcı olma davranışlarının çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (McDuffie ve Yoder, 2010, s. 1035; Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014, s. 125; Walton ve Ingersoll, 2015, s. 421). Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne babalara göre daha çok baskın ve yönlendirici oldukları ve daha az duyarlı ve yanıtlayıcı oldukları belirtilmektedir (Mahoney ve Nam, 2011, s. 85).

Yönlendirici olma, özellikle işitme kayıplı çocuklar dahil özel gereksinimli ya da gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip anne babalarda görülen, öğretimsel kaygılar taşıyarak çocuklara oyun ya da etkinlik içerisinde farklı yollarla birşeyler öğretmek, onların davranışlarını şekillendirmek ve yönlendirmek, bunun için zorlayıcı olmak şeklinde ifade edilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2223). Örneğin çocuk elindeki bebekle oyun oynarken anne babanın çocuğun ilgisini kendi elindeki arabaya çekmeye çalışması dikkati ve davranışı *yeniden yönlendirme* şeklinde tanımlanırken; anne babanın çocuğa “*Haydi arabayı sür*” şeklinde yönerge vermesi ise *zorlayıcı ve yeniden yönlendirici davranış* olarak tanımlanmaktadır (Walton, ve Ingersoll, 2015, s. 426).

Anne babaların çocuklarına karşı yönlendirici olmalarının çocuklarının dil gelişimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Spiker, Boyce ve Boyce, 2002, s. 47). Çünkü anne babaların çocuğa karşı yönlendirici olduklarında çocuğun var olan o anki ilgisini de takip etmemiş oldukları hatta çocuğu ilgilendiği olay ya da nesneden de uzaklaştırdıkları belirtilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2219). Bu noktada çocuğun kendisinin ilgi duymadığı ama anne babasının isteği ile ilgi duymaya yönlendirildiği bir süreç içerisine yönlendirilmiş olduğu belirtilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2219). Dolayısıyla anne babaların çocuklarıyla oyun oynarken ya da etkinlik yaparken yönlendirici olma davranışını bırakıp daha çok yanıtlayıcı olma eğiliminde olmalarının çocuklarının dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiye neden olacağı belirtilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2220; Landry, Smith, Swank ve Guttentag, 2008, s. 1350).

Sonuç olarak çocukların yalnız oynadıkları oyunlar ya da yaptıkları etkinlikler ile anne babaları ile oynadıkları oyunlar ya da yaptıkları etkinlikler arasında farklılıklar

olduğu görülmektedir. Birlikte oynanan oyunlar ya da yapılan etkinliklerin çocuğa oyun oynadığı, etkinlik yaptığı kişi ile birlikte uzun süre süren bir etkileşim fırsatı sunduğu göz önünde bulundurulduğunda anne babaların da bu fırsatı en iyi şekilde değerlendirmeleri gerektiği görülmektedir. Nitekim, anne babaların çocuklarıyla oyun oynarken ya da etkinlik yaparken uygun ve nitelikli etkileşim davranışları sergilediklerinde çocuklarının dil ve iletişim davranışlarında ne gibi değişiklikler olabileceğine izleyen başlıkta yer verilmiştir.

1.4. Oyun Yoluyla Kurulan Etkileşimlerin İşitme Kayıplı Çocukların Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Çocukların dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesiyle birlikte kendisiyle aynı ortamı paylaşan kişi ile iletişim kurma ihtiyacı hissettiği, duygu, düşünce ve gerçekleştirdiği eylemleri anlatmak ve iletişimini sürdürmek amacıyla dili kullanma yoluna gittiği bilinmektedir (Bloom ve Lahey, 1979, s. 945). Bu bağlamda işiten çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocuklar açısından da düşünüldüğünde oyunun çocukların en önemli işi olduğu görülmektedir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s. 54). Aynı zamanda keyif aldıkları, istediklerini yapabildikleri ve anlatabildikleri bir ortam sunduğu için çocukların korkmadan ve rahatlıkla konuşabilmelerini sağlayan bir süreç olduğu belirtilmektedir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006, s. 54). Dolayısıyla çocukların bulundukları ortamda yaptıkları eylemleri, oyunlarını anlatabilecekleri bir partnere ihtiyaç duydukları görülmektedir (Akaroğlu, Dağ, Beserek, Selvi ve Altıparmak, 2019, s. 221-222). Bu partnerin de çocuk ile kuracağı etkileşimin niteliğinin, çocuğun sözlü dili kullanması ve geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akaroğlu vd., 2019, s. 221-222). Çocukların yalnız oynadıkları oyunlara göre anne babaları ile birlikte oynadıklarında oyun süresinin uzadığı, oyun içeriğinin genişlediği, oyun karmaşıklığının arttığı, birlikte oynanan oyunların çocukların daha sonra yalnızken oynadıkları oyunlarını desteklediği, daha çok konuşma ve iletişim kurma fırsatı yakaladıkları, sözlü dili daha çok kullandıkları gibi olumlu etkilere neden olduğu vurgulanmaktadır (Akaroğlu vd., 2019, s. 221-222; Özyürek ve Gürleyik, 2016, s. 1286). Dolayısıyla işitme kayıplı çocuklar için de oyunun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi üzerinde de önemli katkıları olduğu, dil ve dile ilişkin kuralların çocuklara öğretilmeyeceği ancak bunun doğal etkileşimler yoluyla çocuklara kazandırılabilceği vurgulanmaktadır (Gözüalan ve Koçak, 2014, s. 116). Oyunun

çocukların dil gelişimleri üzerindeki katkılarına bakıldığında; gözlem yapma, taklit etme, dinleme, dinlediğini anlama, kavram oluşturma, oyuncak ve benzeri materyallerin adını öğrenme, bunları cümle içinde kullanma, soru sorma, sözcük dağarcığını genişletme ve bu yolla daha düzgün ve uzun cümleler kurma şeklinde birçok katkısı olduğu belirtilmektedir (Baykoç Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü Tuş, 2000, s. 111). Bununla birlikte işitme kayıplı çocukların konuşurken dile özgü yaptıkları bazı hataların oyun oynarken kolaylıkla fark edilmesi, düzeltilmesi ve doğru kullanımın çocuğa tekrar söylenmesi oyunun dil gelişimi üzerindeki bir diğer yararı olduğu belirtilmektedir (Çakıcı, 2019, s. 24).

Araştırmacıların özellikle son dönemlerde sembolik oyun ve çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisine yoğunlaştığı, sembolik oyun ile dil arasında bir ilişki olduğu ve her ikisinin gelişiminin de birbirini etkilediğini belirttikleri görülmektedir (Lewis, 2003, s. 392). Sembolik oyunlar yolu ile çocukların dili aktif bir şekilde kullandıkları, sembolik oyunda nesnelerin farklı semboller şeklinde kullanılması, dil için de sözcüklerin nesnelerin birer karşılığı olan anlama gelmesi nedeni ile dil gelişimi ve sembolik oyun arasında bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Acarlar, 2001, s. 29; Alak, 2018, s. 51). Bu bağlamda çocukların sembolik oyun oynarken sembolik oyunun ilk aşamalarında tek kelime kullanırken, ilerleyen aşamalarda oyun sırasında kullanılan oyuncaklar, nesneler, eşyalar arttıkça çocuk tarafından üretilen kelimeler ve bu kelimelerin kullanımının da arttığı belirtilmektedir (Lewis, 2003, s. 392). Buna göre Alak (2018, s. 52) sembolik oyunun dilin farklı boyutlarındaki gelişimi (sözcük dağarcığının artması, sözcük uzunluğunun artması, biçimbirimlerin [morfem], sözcüklerin söz dizimine uygun kullanımı üzerinde önemli etkileri olduğunu belirttiği görülmektedir.

Bu aşamaya kadar öncelikle işitme kayıplı çocuklar ve dil gelişimleri, normal gelişim gösteren çocuklarda dil gelişimi, dil gelişimi üzerine kuramsal yaklaşımlar, anne babaların ve sosyal çevrenin işitme kayıplı çocuklar dahil tüm çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinden söz edilmiştir. Ardından anne babaların işitme kayıplı çocuklarıyla gerçekleştirdikleri sözlü dile dayalı etkileşimlerin niteliği, çocukların dil gelişimini olumlu ve olumsuz etkileyen davranışları, sözlü dil dışında etkileşimi etkileyen ortak ilgi kurma, sıra alma, çocuğa yöneltilen dil ve konuşma, oyun ve etkinliğe katılım gösterme şeklindeki diğer faktörler ele alınmıştır. Son olarak oyun ya da etkinlikler yoluyla işitme kayıplı çocuk ile kurulan etkileşimlerin onun dil gelişimi üzerindeki etkisine değinilmiştir. İzleyen başlıkta ise işitme kayıplı çocuğun etkileşim ve dil gelişimi

sürecinde büyük önemi olduğu belirtilen aileye olan bakışa ilişkin durum kuramsal temellere dayandırılarak ele alınmıştır.

1.5. Aile Merkezli Yaklaşım

Aile merkezli yaklaşımın, Vygotsky'nin ortaya koyduğu “*Sosyal Etkileşim Kuramı*” ve Brofenbrenner'in ortaya koyduğu “*Ekolojik Yaklaşım*”dan etkilenerek ortaya çıktığı görülmektedir (Brofenbrenner, 1979, s. 9; Vygotsky, 1978, s. 86). Bu bağlamda Vygotsky'nin, erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin özellikle de en yakınlarını oluşturan ailenin etkisine dikkat çektiği görülmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Buna göre Vygotsky'nin, çocuğun en yakınında bulunan insanlarla kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla öğrendiğini ve öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurun da dil olduğunu vurguladığı görülmektedir (Erdener, 2009, s. 85). Dolayısıyla sadece çocuğu merkeze almak yerine ona erken çocukluk döneminde en önemli ve anlamlı dil yaşantılarını sağlayan aileyi de merkeze almanın öneminin Vygotsky'nin ana düşüncesi olduğu görülmektedir (Mahoney, 1997, s. 165). Vygotsky'nin bu düşüncelerini daha ayrıntılı olarak *yakınsal gelişim alanı* adı altında açıkladığı görülmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Buna göre Vygotsky, bir çocuğun yaşamını bir başlangıç noktası ve yukarıya doğru ilerleyen bir süreç olarak ele aldığımızda, başlangıç noktasında çocuğun tek başına ve yardım almadan çözüme ulaştırabileceği bir alan yer alırken en yukarıda ise yardım almadan çözüme ulaştıramayacağı bir alan betimlemektedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Bu anlayışla, çocuğun bir alandan diğerine hareket etmesi ve yukarıya doğru ilerleyebilmesi için yetişkin desteğinin sağlanmasının çocuğa çeşitli katkıları olacağı belirtilmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Bu yolla çocuğun öğrenmesi ve ilerlemesinin sağlanacağı, giderek kendine yeterli hale geleceği ve bağımsızlaşacağı vurgusuna dikkat çekilmektedir (Vygotsky, 1978, s. 86).

Brofenbrenner ise, *Ekolojik Yaklaşım Kuramı*'nda karmaşık ve iç içe geçmiş, birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen çok yönlü bir sistemden söz etmekte ve sistem içerisindeki herhangi bir alt sistemde meydana gelen bir değişikliğin bir diğer sistemi de etkilediğine dikkat çekmektedir (Brofenbrenner, 1979, s. 9). Yaklaşım, makrosistem, egzosistem, mezosistem ve mikrosistem olmak üzere dört alt sistemden oluşmakla birlikte sistemin merkezinde çocuk yer almakta ve çocuğun günlük rutinler içerisinde en çok etkileşimde bulunduğu kişiler (aile, okul, fiziksel çevre, akranlar, akrabalar)

mikrosistem içerisinde yer almaktadır. Buradan hareketle çocuk ve yakın çevresi arasında iki yönlü bir ilişki kurulmakta ve bu ilişkinin niteliğini de çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte yakın çevresinde yer alan kişilerle olan etkileşimleri ve bu etkileşimlerin niteliğine bağlı olduğu anlayışı benimsenmektedir (Brofenbrenner, 1986, s. 724).

Sonuç olarak her iki yaklaşımda da erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin olumlu bir şekilde desteklenmesi ve bu desteğin de aile ve çocuk arasında gerçekleştirilecek anlamlı etkileşimler yoluyla oluşabileceği vurgulanmaktadır (Brofenbrenner, 1977, s. 514). Dolayısı ile her iki yaklaşımda da çocukla birlikte onun şekillenmesini ve değişmesini birincil şekilde etkileyen ailesinin de desteklenmesi gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Dunst, Bruder, Trivette ve Hamby, 2006, s. 5).

Aile merkezli yaklaşımın söz konusu bu yaklaşımlardan hareketle aileyi, çocukları ile etkileşimleri konusunda desteklemeyi ve aile ile işbirliği yapmayı hedeflediği görülmektedir (Raver ve Childress, 2014, s. 32-33). Bunu yaparken aile ve aileye destek sağlayacak olan eğitimcinin eşit rollere sahip olmasını, eğitimcinin lider olarak değil aile ile birlikte ortak bir bakış açısı ile hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Raver ve Childress, 2014, s. 32-33). Ayrıca yaklaşımda güçlülük modeli temel alınmakla birlikte ailenin güçlü olduğu tarafları kendi deneyimleriyle fark etmesi ve bunların daha da güçlü hale getirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla aile merkezli yaklaşımın ana hedefini çocuk değil ailenin desteklenerek çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkilere yol açmasının oluşturduğu görülmektedir (Doostzade, Hemmati ve Shojaei, 2017, s.169).

İzleyen başlıkta aile merkezli yaklaşım doğrultusunda içerik ve kapsamı oluşturulmaya çalışılan aile eğitimi ve aile eğitimi yaklaşımları başlıklarına yer verilmiştir.

1.5.1. Aile eğitimi

Aile eğitiminin; anne babaların çocuk bakımı, çocukları ile nitelikli bir iletişim kurma, çocuklarını gelişim düzeylerine uygun bir şekilde büyütme, çocuklarını bekleyen eğitim süreçleri hakkında bilgilendirilmeleri ve sonuç olarak anne baba olma becerilerini geliştirmeleri amacıyla gerçekleştirilen eğitimleri kapsadığı belirtilmektedir (Kılıç, 2010, s. 99). İşitme kayıplı çocuğa sahip aileler göz önünde bulundurulduğunda ise aile eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Aileyi işitme kaybı ve çocuk üzerindeki etkileri, işitmeye yardımcı teknolojiler ve erken eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirme (Turan, 2010, s. 1715)

- Aileye çocuğun dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ve günlük rutinler içerisinde çocuğa sağlayabilecekleri doğal dil gelişim fırsatlarından nasıl yararlanabileceklerini öğretme (Dunst vd., 2001, s. 89)
- Çocuk ile etkileşim kurma ve çocuğun sözlü dil gelişimi becerilerini arttırmak amacıyla ailenin çocuk ile oyun oynamasını sağlama ve oyun oynama becerilerini geliştirme (Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s. 101).
- Ailenin çocuklarındaki değişimleri görmeleri ve fark etmelerini sağlama (Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s. 100).
- İşitme kayıplı çocuğa işitme kaybından dolayı diğer aile üyelerinden farklı davranmama ve aşırıya kaçan davranışlar göstermeme (Clark, 2007, s. 25)
- Çocuklarındaki gelişim ve değişimler ile ilgili gerçekçi beklentilere sahip olma (Clark, 2007, s. 25).

1.5.2. Aile eğitimi yaklaşımları

İşitme kayıplı çocuklar dâhil özel gereksinimli çocuğu olan aileler için aile eğitimi yaklaşımlarının, *anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar*, *anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar* ve *anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlar* şeklinde sınıflandırıldığı belirtilmektedir (Özdemir, 2018, s. 173).

1.5.2.1. Anne babaları anne baba olarak gören yaklaşımlar

Bu yaklaşımda anne babaların çocuklarıyla günlük rutinler içerisinde (örneğin yemek yeme, piknik yapma, geziye gitme, oyun oynama, banyo yapma, alışveriş yapma vb.) nitelikli zaman geçirilmelerinin önemine dikkat çekildiği görülmektedir (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab vd., 2001, s. 70; Töret, Özdemir, Gürel Selimoğlu ve Özkubat, 2014, s. 6). Bu doğrultuda anne babaların çocuklarındaki özel durumun farkına varmaları, bu duruma uygun bir şekilde davranmaları ve uygun tepkiler vermelerine (örneğin, işitme kaybı ve çocuk üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olma, çocuklarına nasıl yaklaşmaları ve onunla nasıl iletişim kuracakları hakkında uygun davranma vb.) ilişkin eğitim almaları ve yönlendirilmelerinin hedeflendiği belirtilmektedir (Trivette, Dunst ve Hamby, 2010, s. 5).

1.5.2.2. Anne babaları öğretici olarak gören yaklaşımlar

Bu yaklaşımda coğrafi ya da ekonomik nedenlerle erken müdahale hizmetlerinden yararlanamayan çocukların anne babaları tarafından ev ortamında bir öğretmen gibi eğitim almalarının amaçlandığı ve bu amaca bağlı olarak ailelerine aile desteği ve eğitimi verildiği belirtilmektedir (Haskins, Paxson ve Brooks-Gunn, 2009, s. 2). Bu süreçte her bir ailenin, çocuklarının bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor becerilerine ilişkin özellikleri hakkında bilgilendirildikleri belirtilmektedir (Lahti, Evans, Goodman, Schmidt ve LeCroy, 2019, s. 452). Ardından ailenin çocuklarının hangi gelişimsel özelliklere sahip olduğu, gereksinimlerinin neler olduğu ve onun için nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hakkında bilgilendirilerek desteklendiği belirtilmektedir (Zigler, Pfannenstiel ve Seitz, 2008, s. 104). Bu sürecin ardından haftalık ya da aylık olmak üzere belirli aralıklarla ailelerin uzmanlar tarafından evlerinde ziyaret edilip çocuklarının ve kendi davranışlarının gözlenerek desteklenme süreçlerine devam edildiği belirtilmektedir (Schaub, Ramseier, Neuhauser, Burkhardt ve Lanfranchi, 2019, s. 174). Böylece sürecin çocuğa sağlaması beklenen katkının ise ailesinden aldığı destek ile okula gerekli olan alt yapı ve hazırbulunuşluğa sahip olarak başlaması olduğu vurgulanmaktadır (Keçeli-Kaysılı, 2008, s. 79; Nievar, Jacobson, Chen, Johnson ve Dier, 2011, s. 275; Pfannenstiel, Seitz ve Zigler, 2003, s. 81).

1.5.2.3. Anne babaları savunucular olarak gören yaklaşımlar

Bu yaklaşımda, özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların çocuklarının özel eğitim süreçleri ile ilgili sorumlulukları ve yasal hakları, eğitim sürecine katılımları, okul sonrasında meslek sahibi olma ve bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaları için eğitim aldıkları ve bu süreçte kazandıkları deneyimlerini diğer ailelere rehberlik ederek paylaştıkları belirtilmektedir (Özdemir, 2018, s. 176). Bu süreçte anne babaların, diğer anne babalarla deneyimlerini paylaşarak, faaliyetler düzenleyerek, yasaların düzenlenmesinde yer alarak, toplumsal kuruluşlarla işbirliği yaparak, alandaki uzmanlara ulaşarak ve finansal kaynaklar yaratarak birer savunucu anne baba özelliğine sahip olduklarına dikkat çekilmektedir (Sprick ve Rich, 2010, s. 4-17).).

1.5.3. Aile eğitimi uygulama biçimleri

Aile eğitim programlarının, ailelerin çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçirmelerini sağlamak, yaşam kalitelerini arttırmak, ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarına karşılık vermek gibi ortak bir amaç taşısalar da uygulama biçimi olarak farklı şekillerde uygulanabildikleri belirtilmektedir (Kılıç, 2010, s. 101-102). Bu doğrultuda bu başlık altında *evde uygulanan aile eğitimi, eğitim kurumlarında uygulanan aile eğitimi, eğitim kurumuyla bütünleştirilmiş aile eğitimi, uzaktan eğitim yoluyla yapılan aile eğitimi ve çocuktan çocuğa eğitim* olmak üzere beş farklı aile eğitimi yaklaşımına yer verilmiştir (Dunst, 1999, s. 143; Özdemir, 2018, s. 177-182; Sönmez ve Varol, 2009, s. 161).

1.5.3.1. Evde uygulanan aile eğitim programı

Evde uygulanan aile eğitimi programları, çocukların ailelerini ev ortamında desteklemek amacıyla ihtiyaç duydukları eğitim desteğinin ev ortamında verilmesini sağlayan programlar olarak belirtilmektedir (Özdemir, 2018, s. 181). Bu tür programlarda öncelikle eğitim hizmeti veren uzmanın anne baba ve çocuğun gereksinimlerini, onları ev ortamında gözleyerek, değerlendirmeler yaparak ve izlenimlerini anne baba ile de paylaşarak birlikte belirledikleri belirtilmektedir (Manz, 2012, s. 232). Aileye ilişkin söz konusu gereksinimlerin belirlenmesinin ardından ise eğitim veren uzmanın belirli aralıklarla aileyi ev ortamında ziyaret ettiği, anne baba ve çocuğun davranışlarını izlediği ve yönlendirilmeye ihtiyaçları varsa gerekli yönlendirmeleri yapmaya devam ettiği belirtilmektedir (Aytekin ve Bayhan, 2016, s. 65).

Eve dayalı aile eğitim programlarının, anne, baba ve çocuğu doğal yaşam ortamlarında görme, anne babanın çocuğa karşı olan tutum, davranış ve beklentilerini görerek onları daha yakından tanıma, verilen eğitimin bireyselleştirilmesi, ailelerin birebir ve kendilerine özel olan bu ilgiden memnuniyet duymaları, çocuklarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve eksikliklerini daha yakından görme gibi avantajları olduğu belirtilmektedir (Meral, Özbey ve Sola, 2011, s. 25). Ancak bununla birlikte evde eğitim verilecek ve çalışma yapabilecek sessiz bir ortamın olmaması, aile üyelerinin kalabalık olması, anne babanın eğitimcinin önerdiği çalışmaları eğitimcinin bulunmadığı zamanlarda yapmaması ya da aksatması, ev ziyaretlerinin süresinin kısa olması, program için gerekli olan araç gereçlerin sağlanamaması gibi dezavantajları da olduğu belirtilmektedir (Hammon ve Czynszon, 2014, s. 57-60; Meral, Özbey ve Sola, 2011, s. 36).

Bu programların olumlu ve olumsuz özellikleri olmakla birlikte dünyada ve ülkemizde geliştirilen ve uygulanan pek çok eve dayalı aile eğitim programının olduğu görülmektedir (Wen, Bulotsky-Shearer, Hahs-Vaughn ve Korfmacher, 2012, s. 640). Buna göre uygulanan bazı eve dayalı aile eğitim programlarına aşağıda yer verilmiştir.

1.5.3.1.1. Head start programı (güçlü başlangıç programı)

Head Start Programı'nın, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin, çocuklarının çeşitli gelişim alanlarında (sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim vb.) desteklenmelerini sağlayarak onların okula başladıklarında yaşıtları ile aralarındaki farkın en aza inmesi, aynı zamanda anne babaların ebeveynlik becerilerini de geliştirme amacını taşıdığı belirtilmektedir (Ansari ve Gershoff, 2016, s. 562; Bierman, Heinrichs, Welsh, Nix ve Gest, 2017, s. 129; Cook, Coley ve Zimmermann, 2019, s. 393; Kartal, 2019, s. 161).

1.5.3.1.2. Early head start (erken güçlü başlangıç programı)

Programın, düşük gelir seviyesine sahip, 0-3 yaş arasında çocuğa sahip olan hamile annelere hamilelik dönemi ile birlikte doğum sonrasında da devam eden bir destek vermeyi hedeflediği belirtilmektedir. Buna göre çocuğun sosyal duygusal gelişimini ve annenin, özellikle anne çocuk etkileşimi konusunda kendi kendine yeterli hale gelebilmesi için desteklenmesi ve bilinçlendirilmesini amaçladığı belirtilmektedir (Gebhard, Ullrich, Cole, Matthews ve Schmit, 2017, s. 1-2; Hustedt vd., 2022, s. 2).

1.5.3.1.3. Even start programı (eşit başlangıç programı)

Programın, anne ve babaların çocukları ile nitelikli zaman geçirebilecekleri doğal bir ortam yaratılması, çocuklarının öğrenme sürecine katılımlarının sağlanması ve bu yolla çocukların akademik başarılarının arttırılması amacıyla aileye aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, destek eğitim vererek aile ve çocuğa birlikte eğitim vermeyi amaçladığı belirtilmektedir (Jacobs, Cramer, Noles ve Lovett, 2019, s. 2; Kartal, 2019, s. 167).

1.5.3.1.4. Home instruction program for parents of preschool youngsters-hıppy (okulöncesi dönemde çocuğa sahip ailelere yönelik evde eğitim programı)

Programın, 3-5 yaş arasında çocuğu olan ailelerin çocuklarını büyütürken yeterlik ve becerilerini arttırmak amacıyla kendilerine çocuklarını nasıl eğitebilecekleri ile ilgili eğitim almalarını sağlayarak desteklemeyi amaçladığı görülmektedir (Kartal, 2019, s. 168; Temel, 2010, s. 33). Programın içeriğine bakıldığında ailelerin ev ortamında oynayabilecekleri oyunlar ve etkinliklere ilişkin yeni beceriler öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan ev merkezli uygulamaları kapsadığı belirtilmektedir (Kartal, 2019, s. 168; Temel, 2010, s. 33).

Dünya’da eve dayalı uygulanan aile eğitimi programları yukarıda belirtildiği şekillerde gerçekleştirilirken Türkiye’de eve dayalı uygulanan aile eğitim programlarının “Anne Çocuk Eğitim Vakfı”, “UNICEF”, “Üniversiteler”, “Milli Eğitim Bakanlığı” ve diğer sivil toplum kuruluşları tarafından ailelere destek verdiği ve uygulamalara öncülük ettiği görülmektedir (Bekman ve Koçak, 2011, s. 174; Kartal, 2008, s. 22; Keçel Kaysılı, 2008, s. 74; Kılıç, 2010, s. 99).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından sunulan programlardan birisi olan “Anne Çocuk Eğitim Programı”nın 5 yaşında olan ve daha önce hiç okul öncesi eğitimi almayan çocuk ve anneleri için hazırlandığı, annelere ev ortamında çocuklarının eğitimlerine nasıl destek verebilecekleri ile ilgili eğitimler vermeyi amaçladığı görülmektedir (Bekman ve Koçak, 2011, s. 174). Bir diğer programın ise 3-11 yaşları arasında çocuğa sahip anneler için hazırlanan “Anne Destek Programı”nın, anneyi çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi hakkında bilgilendirme ve çocuğu bu alanlarda destekleyebileceği bir ev ortamının oluşturulması için yönlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Program içeriğinde buna ek olarak anneyi oyunun önemi hakkında bilgilendirme, farklı ve çeşitli oyun etkinlikleri yapma, olumsuz ebeveyn davranışlarını azaltıp olumlu davranışları artırma şeklinde eğitimlerin yer aldığı belirtilmektedir (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı- Taylan, 2004, s. 4; Kartal, 2008, s. 22).

UNICEF tarafından sunulan aile eğitimi programının ise “Suriyeli ve Türk Çocukların Toplum ve Ev Temelli Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Erişimlerinin Desteklenmesi Programı” olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (UNICEF, 2020). Programın, 2016 yılından bu yana uygulandığı ve 3-6 yaş arasındaki düşük sosyo ekonomik düzeye sahip, geçmişte herhangi bir kurumdan okul öncesi eğitim hizmeti almayıp dezavantajlı olarak nitelendirilen Türk ve mülteci çocukların erken çocukluk

eğitimlerine erişimlerinin artırılmasını amaçladığı belirtilmektedir (UNICEF, 2020). Bu amaç doğrultusunda, annelerin çocukları ile sosyal etkileşimlerinin artırılması, çocuklarının dil, sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve öz bakım gibi çeşitli gelişimsel özellikleri ile ilgili bilgilendirmesi ve çocuğun gelişim ve öğrenme becerilerini destekleyecek davranışları kazanmalarını sağlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı belirtilmektedir (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Projesi Çok Amaçlı Toplum Merkezleri [GAPÇATOM], 2020). Buradan hareketle programın temel amacının, söz konusu çocuklar için gelişim düzeylerine uygun ve yeteneklerini geliştirmeyi destekleyen eve dayalı öğrenme ve oyun ortamlarının oluşturulmasının sağlanması olduğu vurgulanmaktadır (UNICEF, 2020). Bu doğrultuda anne ve babalara ev ortamında imkânları dâhilinde çocuklarına yönelik olarak bir rutin ve program ve evde bulunan materyallerle yapılandırılmış bir etkinlik ortamı oluşturulmaya çalışıldığı belirtilmektedir (UNICEF, 2020).

Gazi Üniversitesi tarafından sunulan programın ise ailelere aile eğitimi vermek amacını taşıyan “*Aile-Çocuk Eğitimi Programı*”nın aile eğitimi ve çocuğun gelişimi olmak üzere iki eğitim programını kapsadığı belirtilmektedir (Kartal, 2019, s. 211).

Son olarak Avusturalya’da gelişimsel geriliği olan çocuklar ve ailelerine eğitim vermek amacıyla hazırlanan Küçük Adımlar Programı’nın, Zihin Engellilere Destek Derneği tarafından Türkçe ’ye uyarlandığı ve 0-4 yaş arasında gelişimsel geriliğe sahip olan çocuk ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamak, çocukların toplumsal yaşama bağımsız bir şekilde katılımlarının sağlamak, ailelere bu amaçlarla evde eğitim vermeyi hedeflediği görülmektedir (Birkan, 2002, s. 104).

Buraya kadar belirtildiği gibi hem dünyada hem de ülkemizde eve dayalı pek çok aile eğitimi programının olduğu ve uygulandığı görülmektedir. Söz konusu aile eğitimi programlarının ailelerin sosyo ekonomik düzeyi, çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanamaması, tek bir ebeveynin çocuğun bakımı, eğitimi ve diğer tüm ihtiyaçlarından sorumlu olması, özel gereksinimli çocuğa sahip olma, anne ve babaya çocuğun eğitimi için biçilen roller, çocukla ev ortamında nitelikli zaman geçirmenin önemine çekilen dikkat gibi nedenlerle oluşturulduğu ve uygulandığı görülmüştür. Burada her bir aile eğitim programının kapsamı ve işleyişi birbirinden farklı olsa da temel amaçlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu ortak amaçların ise; ailelerin çocukları ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi, çocuklarının gelişimsel becerileri ile ilgili bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilerek güçlendirilmesi, bu yolla

çocukların hem günlük hem de ileriye yönelik olarak okul yaşantılarında başarılı olmalarının sağlanması, her bir aileye kendi ev ortamlarında doğal yaşam alanlarından uzaklaşmadan kendine özgü ve bireysel uygulamalar yapılması şeklinde olduğu görülmektedir.

1.5.3.2. Eğitim kurumlarında uygulanan aile eğitim programı

Kurum merkezli aile eğitim programlarının, okul, kamu ya da sivil toplum kuruluşları aracılığıyla aileleri çocukları ve yasal hakları hakkında bilgilendirme, çocuklara çeşitli becerileri ve davranışları kazandırma, ailelerin birbirileri ile iletişimde bulunma ve fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamak amacıyla verilen eğitimleri içerdiği belirtilmektedir (Cavkaytar, 2018, s. 178; Demircioğlu, 2012, s. 36).

1.5.3.3. Eğitim kurumuyla bütünleştirilmiş aile eğitimi

Eğitim kurumlarıyla bütünleştirilen aile eğitimlerinde, okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul ya da kurumlarda aldıkları eğitim ile evde verilen eğitimin paralel ve birbirini destekleyen bir şekilde yürütülmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (Ergül ve Çakır, 2014, s. 130).

1.5.3.4. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan aile eğitimi

Uzaktan eğitim yoluyla ailelere verilen eğitimlerin; fiziksel şartların uygun olmaması ya da sınırlı bir zamanın olması nedeni ile yüz yüze olan eğitimlerden yararlanamayan aileler için hazırlandığı ve ailelere bu hizmetlerin mektup, e-posta, radyo ve televizyon programları ya da internet aracılığı ile verildiği belirtilmektedir (Cavkaytar, 2018, s. 179).

1.5.3.5. Çocuktan çocuğa eğitim

Çocuktan çocuğa eğitim yaklaşımında, çocukların içinde yaşadıkları toplumda karşılarına çıkabilecek problemlerle baş edebilmeleri ve çözüm üretebilmeleri için bilgilendirilmeleri ve bu yolla öğrendiklerini ailelerine, bir başka çocuğa ya da topluma ulaştırmalarının amaçlandığı görülmektedir (Pradhan, 2007, s. 258). Dolayısıyla önemli olan hususun çocuğun bir konu hakkında bilgi sahibi olması değil öğrendiği bilgileri başkalarıyla da paylaşması olduğuna dikkat çekilmektedir (Özyürek vd., 2016, s. 47). Bu

nedenle bu yaklaşımda çocukların öğrenme sürecinde etkin bir şekilde yer alması ve teşvik edilmesi, öğrendiklerini uygulayabilmeleri için onlara yardım edilerek ev, okul ve toplum arasında köprü oluşturulmasının önem taşıdığı görülmektedir (Özyürek vd., 2016, s. 47). Bu eğitim yöntemi ile çocukların akranlarına, kendilerinden yaşça küçük çocuklara, kardeşlerine, ailelerine yardım edebilecekleri, onlara birşeyler öğretebilecekleri ve örnek olabilecekleri vurgulanmaktadır (Kirby ve Gibss, 2006, s. 210-211). Dolayısı ile çocukların öğrendikleri bilgileri kümeleşen bir şekilde bir çocuktan diğer bir çocuğa, bir aileden diğer bir aileye ve son olarak topluma aktarmış oldukları belirtilmektedir (UNICEF, 2003, s.16).

Görülebileceği gibi aile eğitimleri hem anne babaların süreçteki rolleri hem de uygulanış biçimlerine göre aynı amaca yönelik olsa da uygulama biçimleri açısından birbirinden farklılık göstermektedir. Aile eğitimine ilişkin bu özet bilgilerle birlikte izleyen başlıkta Covid 19 sürecinin aileler ve çocuklarının ev ortamındaki yaşantıları üzerindeki etkisine ve bu süreçte özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine verilen hizmetlere ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

1.6. Covid 19 Sürecinin Aileler ve Çocuklarının Ev Ortamındaki Yaşantıları Üzerindeki Etkisi

Aralık ayı 2019 yılı sonunda ortaya çıkan Covid 19 salgınının tüm dünyayı ve toplumları sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak etkilediği gibi toplumu oluşturan en küçük grup olan aileler üzerinde de olumlu ve olumsuz pek çok etkisi olduğu bilinmektedir (Başaran ve Aksoy, 674; Cluver vd., 2020, s. 1231; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 336). Covid 19, her ne kadar küresel olarak tüm bireylerin sağlığını ve yaşam kalitesini olumsuz olarak etkilese de olumlu sonuçları olduğu da görülmektedir (Başaran ve Aksoy, 2020, s. 674; Cluver vd., 2020, s. 1231; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 336; Yersel, Akbaş ve Durualp, 2020, s. 126). Bunlar; aile içindeki bireylerin daha fazla bir arada bulunması ve birlikte zaman geçirmesi nedeniyle aile içi etkileşimin artması, ebeveynlerin çocuklarına daha çok zaman ayırması ve birlikte oyunlar oynamaları, annelerin yanı sıra özellikle babaların da aile üyeleri ve çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi şeklinde sıralanmaktadır (Başaran ve Aksoy, 2020, s. 674; Cluver vd., 2020, s. 1231; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 336; Yersel, Akbaş ve Durualp, 2020, s. 126).

Ebeveynlerin bu süreçte uzmanların evde kal çağrılarına bağlı olarak ev içerisinde çocukları ile gerçekleştirdikleri etkinliklere bakıldığında; çocukların uzaktan eğitim

süreçleri ile ilgilenme, okul etkinliklerini beraber yapma, hikâye kitabı bakma, saklambaç, kovalamaca, zekâ oyunu, oyun hamuru, kil ve kuklalarla oynama, drama yapma ve dijital ortamlardaki çocuğu destekleyici oyunlardan yararlanmaya ilişkin olduğu görülmektedir (Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 342; Uzunçayır ve İlhan, 2020, s. 202).

Bunun yanı sıra aileler, çocuklarıyla sürekli bir arada olmaya ve etkili zaman geçirmeye çalışsalar da söz konusu sürecin hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde pek çok olumsuz etkileri olduğu da görülmektedir (Cluver vd., 2020, s. 1231). Anne babalar açısından bakıldığında çocukların tüm eğitim sorumluluklarının uzaktan eğitim yoluyla evde desteklenmesinin anne babaların en büyük sorumluluğu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda anne babaların evden çalışmaları nedeniyle çocuklarıyla ilgilenebilecek yeterli zaman bulamadıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte çocukların kısıtlamalar nedeniyle anne babalarının daha çok oyun ve ilgisine ihtiyaç duymaları ancak sorumluluğun genellikle tek bir ebeveynin üzerinde olmasının da (genellikle anneler) anne ya da babanın stres düzeyini arttırmasının söz konusu olumsuzluklar arasında yer aldığı görülmektedir (Akçay ve Başgöl, 2020, s. 59; Başaran ve Aksoy, 674; Cluver vd., 2020, s. 1231; Karahan, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021, s. 79, 94, Kurt ve Kurtoglu-Erden, 2020, s. 1109; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 337).

Anne babaların, Covid 19 süreciyle birlikte çocuklarının öncelikle evde anne ve babalarıyla geçirdikleri sürenin artmasından dolayı mutlu oldukları ancak pandemi süreci ve kısıtlamaları anlamakta güçlük çektiklerini belirttikleri görülmüştür (Çaykuş ve Çaykuş, 2020, s. 104; King, Delfabbro, Billieux ve Potenza, 2020, s. 184; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 343). Bununla birlikte kısıtlamalar nedeniyle sosyal etkileşimlerinin azalması ve ev ortamında kısıtlı alanlarda oyun oynamaları ve hareket etmek zorunda kalmaları, fiziksel etkinliklerden uzak kalmaları, akranlarından uzak olma ve dışarıya çıkamamaktan dolayı kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Çaykuş ve Çaykuş, 2020, s. 104; King vd., 2020, s. 184; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 343). Son olarak eğitim ortamının ev ortamına taşınması, uyku ve beslenme alışkanlıklarında değişiklikler meydana gelmesi, davranış bozukluğu göstermeye başlamaları, teknolojik aletlerle pandemi öncesine göre daha çok zaman geçirmeye başlamaları ve dijital oyunlara yönelmelerinin de pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Çaykuş ve Çaykuş, 2020, s. 104; King vd., 2020, s. 184; Demirbaş ve Koçak, 2020, s. 343). Hem anne babalar hem de çocuklar açısından düşünüldüğünde yüz

yüze sosyal etkileşimin azalmasına bağlı olarak teknolojiye olan bağımlılığının artması ve anne babaların bu anlamda çocuklarına olumsuz rol model olmasının düşündürücü olduğu belirtilmektedir (Başaran ve Aksoy, 675; Cluver vd., 2020, s. 1231).

Anne babaların ve çocukların Covid 19 sürecindeki söz konusu olumsuz yaşantılarıyla birlikte yönlendirme ve destek görme beklentisi içinde oldukları görülmektedir (Karahana vd., 2021, s. 79; Yıldırım, Karahana, Demiröz, Şener ve Özaydın, 2020, s.336; Yıldırım ve Bozak, 2021, s. 165). Anne babaların bu beklentilerine sebep olan nedenler ise; çocuklarıyla zaman geçirmek için çeşitli ve sürekli yeni bir etkinlik bulma ve yapma uğraşı içinde olmaları ve zorlanmaları olarak belirtilmektedir (Chen vd., 2020, s. 103; Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 945; Uzunçayır ve İlhan, 2020, s. 181-207; Yıldırım ve Bozak, 2021, s. 163; Yıldız ve Bektaş, 2021, s. 115). Tüm bunlara bağlı olarak anne babaların, Covid 19 sürecinin kendilerini ve çocuklarını olumsuz etkilediğini ve bireysel ihtiyaçlarını temel alan aile merkezli müdahale desteğine ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir (Karahana vd., 2021, s. 79; Yıldırım vd., 2020, s. 336; Yıldırım ve Bozak, 2021, s. 165).

1.6.1. Covid 19 Salgını Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Olarak Verilen Hizmetler

Covid 19 salgının başlamasıyla birlikte ülkemizde hem özel gereksinimli çocuklar hem de ailelerine yönelik olarak birçok hizmet ve eğitimin verilmeye çalışıldığı görülmektedir (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2020,s. 1-29; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu doğrultuda MEB tarafından “*Özelim Eğitimdeyim*” adlı mobil bir uygulama geliştirildiği, uygulama içeriğinde işitme kayıplı çocuklar dahil tüm özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için ücretsiz akademik, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri ve sosyal becerilere yönelik eğitim videolarının yer aldığı görülmektedir (MEB, 2020; Vidal, 2020, s. 1-8). TRT kanalı içerisinde “*TRT EBA TV*”nin kullanıma geçirildiği ve bu kanalda özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak programlar yayınlandığı ve “*Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler*” isimli bir kitabın hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2020; TRT EBA, 2020). Etkinlik kitabının içeriğinde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak oyun, bilmece, müzik, deney, iletişim gibi bölümlerin yer aldığı çeşitli kazanımların elde edilmesine odaklı ve öğretici, her gün için farklı etkinlik içeren bölümlerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2020). AÇSHB’nin ise işitme kayıplı çocuklara yönelik olarak “*İşitme Engelli Bireyler ve Ailelerine Yönelik*

Koronavirüs Bilgilendirme Rehberi” isimli bir rehber yayınladığı görülmektedir (AÇSHB, 2020, s. 1-29). Yayımlanan rehberde Covid 19 ve korunma yolları, evde kalınması gereken bu dönemde ev içerisindeki rutinlere ilişkin bilgi ve önerilerin yer aldığı görülmektedir (AÇSHB, 2020, s. 1-7). Program içeriğinde ailelere işitme kayıplı çocukların olağanüstü olan bu süreci anlamlandırmakta zorlanabilecekleri, endişeye kapılabilecekleri ve bu duruma bağlı olarak düzensiz uyku, yeme bozuklukları, hırçın davranışlar ya da içe kapanma davranışları gösterebilecekleri, bu nedenle ailelerin onları sabırla anlamaya çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır (AÇSHB, 2020, s. 12). Ayrıca, okula devam edememek ya da arkadaşlarıyla görüşememelerinin çocuklar üzerinde sessizlik, suskunluk, hırçınlık gibi olumsuz davranışlara neden olabileceği bu nedenle ailelerin çocuklarını konuşmak için zorlamamaları, onlarda oyun gibi etkinliklerle konuşma ihtiyacı yaratmaları gerektiği vurgulanmaktadır (AÇSHB, 2020, s. 13). Bu bağlamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelere ev ortamında çocuklarıyla oynayacakları oyunların işitme kayıplı çocuğa olan yararının anlatıldığı ve çocuklarıyla ev ortamında oynayabilecekleri 8 farklı oyun örneğine yer verildiği de görülmektedir (AÇSHB, 2020, s. 21). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için hazırlanan eğitim ve rehber kılavuzların yanı sıra Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatristi Derneği’nin [COGEPDER] özel gereksinimli çocuklar ve ailelerini de göz önünde bulunduran psikososyal ve ruhsal destek önerilerini içeren bir rehber yayınladığı da görülmektedir (COGEPDER, 2020, s. 19). Söz konusu rehberde özel eğitim uzmanlarının, özel gereksinimli çocuğa sahip aileleri evde uygulayabilecekleri etkinlikleri öğrenmeleri ve bunları evde uygulamaya devam etmeleri konusunda bilgilendirme ve yönlendirmede bulunduğu görülmektedir (COGEPDER, 2020, s. 19). Ayrıca aile içi iletişimin artırılması ve çocuklarda teknoloji bağımlılığının oluşmaması için uyarılar verildiği görülmektedir (COGEPDER, 2020, s. 23).

1.7. İlgili Araştırmalar

İzleyen başlıkta konu ile ilgili uluslararası ve ulusal alanyazındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Uluslararası araştırmalar

Lederberg ve Everhart (1998, s. 887-899) boylamsal olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında 22 ay ile 3 yaş arasındaki 20 işitme kayıplı ve 20 işiten çocuğu, anneleriyle serbest oyun oynarken gözlemlemeyi ve ortaya çıkan iletişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma süresince işitme kayıplı çocuğa sahip 20 aile hem eve dayalı (home-based) hem de bir araştırma merkezinde (center-based) gerçekleştirilmek üzere bir ebeveyn müdahale programına katılmıştır. İşiten çocuk ve işiten çocuğa sahip aileler herhangi bir müdahale programına katılmamıştır. Müdahale programının uygulanmasının ardından ailelerden araştırma merkezinde yer alan laboratuvar ortamında çocukların yaşlarına uygun olarak hazırlanmış oyuncaklarla aynı, evde oynadıkları gibi 15 dakika boyunca oyun oynamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda 3 yaşındaki işitme kayıplı çocuklar 22 aylık işiten çocuklarla karşılaştırıldıklarında işitme kayıplı çocukların dil becerilerinde ciddi düzeyde gecikme yaşandığı görülmüştür. İşitme kayıplı çocukların anneleri, işiten çocukların anneleri ile kıyaslandığında çocuklarıyla daha fazla görsel dikkat (visiual) kullanmalarıyla birlikte (örneğin annenin yerde duran araba için araba demesi ve çocuğun da o arabaya bakması ya da annenin araba dedikten çocuğun annesinin yüzüne bakmaması ve sadece yerde duran topla ilgilenmesi halinde annenin fırlat demesi) aynı zamanda sözlü dili de kullanarak iletişim kurdukları görülmüştür. Ancak işitme kayıplı çocukların, annelerinin iletişimlerinin çoğuna görsel dikkat açısından karşılık vermedikleri görülmüştür. Dolayısıyla genel olarak işitme kayıplı çocukların işiten çocuklara göre daha az iletişim kurdukları belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak uygulanan müdahalede çocuk tarafından algılanan dilsel girdi miktarının artırılması ve bu noktaya odaklanılması gerektiği çıkarımına varılmıştır.

Bornstein, Selmi, Haynes, Painter ve Marx (1999, s. 833-852) çalışmalarında iki durumu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bunlardan birincisi; işitme durumları benzer ya da farklı olan dört anne çocuk çifti (işiten çocuk işiten annesi, işiten çocuk işitme kayıplı annesi, işitme kayıplı çocuk işiten annesi, işitme kayıplı çocuk işitme kayıplı annesi) arasındaki alıcı ve ifade edici dil becerileri ile sembolik oyun davranışları arasındaki farklılıkları incelemek ve karşılaştırmaktır. İkincisi ise; farklı anne çocuk çiftleri

açısından bakıldığına dili anlama, ifade etme ve sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 17 ay ile 30 ay arasında değişmektedir. Tüm çocuklar hem sözlü dil hem de işaret dilini kullanmaktadır. Araştırmaya 41 kız 48 erkek olmak üzere 89 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sürecinde çocuk, önce tek başına, daha sonra annesiyle arka arkaya iki kez 10 dakikalık oyun seansı boyunca yerde oynarken video kaydına alınmıştır. Çocuklara yaşlarına uygun olarak standart bir oyun seti sunulmuştur. Çocukların oyunları; oyun süresi, tek başına oyun ve işbirliği ile oyun (anne çocuk oyunu) şeklinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilk olarak işiten çocuklarla işitme kayıplı çocukların dil becerileri karşılaştırıldığında işiten çocukların işitme kayıplı çocuklardan daha fazla kelime bildikleri ve kullandıkları görülmüştür. İkinci olarak işitme kayıplı annelerin işiten çocuklarının, dil gelişimi açısından annelerinin işitme kayıplı annelerinden etkilenmedikleri görülmüştür. Son olarak işitme kayıplı annelerin işitme kayıplı çocuklarının, işiten annelerin işitme kayıplı çocuklarından daha fazla kelime bildikleri ve kullandıkları görülmüştür. Bu durum anne ve çocukların işitme durumu her ne olursa olsun çocuklarına sağladıkları zengin dil yaşantısı ile açıklanmıştır. Çocukların tek başlarına ve anneleri ile işbirliği halinde oynadıkları oyunlara bakıldığında ise tüm çocuk ve anne grupları için benzer düzeylerde sembolik oyun oynandığı gözlenmiştir.

Vanormelingen, De Maeyer ve Gillis (2015, s. 520-526) çalışmalarında işiten ve doğuştan işitme kayıplı olan ve koklear implant kullanan çocuklar ve annelerinin onlarla kurdukları etkileşimleri analiz etmeyi amaçlamışlardır. Geçmişe dayalı araştırmalarda işitme kayıplı çocukların annelerinin işiten çocukların annelerine göre çocuklarıyla daha az etkileşimde oldukları gözlenmiş ve bu gözlemin koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuğu olan anneler için de geçerli olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 10 işitme kayıplı ve 10 işiten çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri işiten ve koklear implantlı çocuğu olan annelerin çocuklarıyla günlük hayattaki doğal konuşmaları (spontane) kayıt altına alınarak toplanmıştır. Araştırmacılar, annelerin çocuklarının söz (lexical) ve söz öncesi (prelexical) gelişimlerine bağlı olarak etkileşimlerinde onların sözlerine cevap verip vermediklerini, söylediklerini tekrar edip etmediklerini ve ilgilerini takip edip etmediklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda en önemli bulgu olarak koklear implantlı çocuğa sahip olan annelerin söz öncesinde (prelexical) olduğu kadar sözcük aşamasında (lexical) da çocuklarına daha sık tepki verdikleri görülmüştür. Varılan

bu sonuç geçmişte yapılan araştırma sonuçlarının aksine koklear implantlı çocuğa sahip anneler için bir gelişme olarak görülmüştür. Sonuç olarak işitme kayıplı ve işiten çocuğa sahip olan anneler için çocuklarının sözcük düzeylerinin farkında oldukları ve buna göre onlarla etkileşimlerini sürdürdükleri sonucuna varılmıştır.

Lam-Cassettari, Wadnerkar-Kamble ve James (2015, s. 266-274) araştırmalarında aile merkezli bir psikososyal video ile müdahale programının işitme kayıplı çocuğa sahip aileler bağlamında ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 8 ay ile 2 yaş arasında işitme kaybına sahip çocuğu olan 14 işiten ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde ebeveynlere 3 seans süren video etkileşim rehberlik müdahalesi (video interaction guidance intervention) uygulanmıştır. Müdahale programının içeriğini; ebeveynin çocuğun sunduğu iletişimsel ipuçlara uygun yanıt verebilmesi, çocuk ile olan uyumlu davranışlarının teşvik edilmesi ve bunları arttırmak için yapılandırılmamış (doğal) ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin incelenmesi ve video geri bildirimleri verilmesi oluşturmaktadır. Müdahale öncesinde ilk olarak tüm ebeveynler Nottingham İşitme Araştırma Birimi'nde [Nottingham Hearing Research Unit] oyun oynamak amacıyla hazırlanmış bir odada 2 serbest oyun oynamışlardır. Annelerden evde kullandıkları oyuncaklarla benzer şekilde oyun odasında 25 dakika oynamaları istenmiştir. Gerekli durumlarda oyunlarına ara vermelerine izin verilmiştir. Aileler, ardından geri bildirim müdahalesine katılmışlardır. Müdahale tamamlandıktan 2 hafta sonra Araştırma Merkezi'nde serbest oyun etkileşimleri video ile kayıt altına alınmıştır. Aileler, "Duygusal Hazırbulunuşluluk (Emotional Availability-EA)" ölçeği kullanılarak uygulanan müdahale öncesinde ve sonrasında çocuklarıyla oynadıkları serbest oyunlar yoluyla gerçekleştirdikleri etkileşimler açısından da değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda müdahale öncesi ve müdahale sonrasında ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri karşılaştırıldığında; ebeveyn duyarlılığı, ebeveyn yapılandırması, ebeveyn düşmanlığının olmaması, çocuk duyarlılığı, çocuk katılımı ve benlik saygısında artış meydana geldiği görülmüştür. Sonuç olarak söz öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğa sahip olan ebeveynler için video geri bildirimleri ile yapılan müdahale programının ebeveynler ile çocuk arasındaki iletişimi geliştirdiği ve birbirine daha bağlı ebeveyn çocuk etkileşimlerine olanak tanıdığı sonucuna varılmıştır.

Yukarıda bahsedilen uluslararası araştırmaların sonuçları bir arada ele alındığında katılımcı olarak süreçte yer alan işitme kayıplı çocukların genel olarak yaşlarının 8 ay ile 3 yaş arasında değiştiği görülmüştür. İşitme kayıplı olan çocuk ile etkileşim halinde olan

ebeveynlerin ise anneler olduğu görölmüştür. Araştırmaların bazılarında işitme kayıplı çocuklar ve ebeveyn etkileşimini desteklemek amacıyla çeşitli müdahale programlarının uygulandığı görölmüştür (Lam-Cassettari, Wadnerkar-Kamble ve James, 2015, s. 266-274; Lederberg ve Everhart, 1998, s. 887-899). Müdahale programları uygulanırken serbest oyun ya da yapılandırılmış oyunların bir araç olarak kullanıldığı görölmüştür. Uygulanan müdahale programları doğrultusunda programların etkililiğine bakılmış ve bazı araştırmalar için hem anneler hem de çocuk açısından olumlu sonuçların ortaya çıktığı görölmüştür. Buna göre müdahale programlarının işitme kayıplı çocuk ve anneleri arasındaki etkileşim ve iletişimi arttırdığı görölmüştür. Bir müdahale programı uygulanarak gerçekleştirilen bir diğer araştırma sonucunda ise serbest oyunlar esnasında işitme kayıplı çocukların, işiten çocuklara göre daha az iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Lederberg ve Everhart, 1998, s. 887-899). Bu sonuçlardan yola çıkarak uygulanan müdahale programında işitme kayıplı çocuğa sunulan dilsel girdi miktarının artırılması ve bu noktaya odaklanması gerektiği çıkarımına varılmıştır.

Bazı araştırmalarda ise normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerle işitme kayıplı çocuğa sahip annelerin çocukları ile olan etkileşim davranışlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı görölmüştür (Bornstein, Selmi, Haynes, Painter ve Marx, 1999, s. 833-852; Vanormelingen, De Maeyer ve Gillis, 2015, s. 520-526). Buna göre yapılan bir çalışmada işitme kayıplı çocuğa sahip annelerin normal gelişim gösteren çocuğu olan anneler kadar çocuklarının dil becerileri ile ilgili bir farkındalığa sahip oldukları görölmüştür. Bir diğer araştırmada ise annelerin ya da çocukların işitme durumları her ne olursa olsun çocukların sözlü dile ilişkin becerilerinin annelerin onlara sağladıkları zengin dil yaşantısı ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak uluslararası ilgili araştırma sonuçları bir arada düşünüldüğünde müdahale programlarının ebeveyn ve işitme kayıplı çocuk arasındaki etkileşim ve iletişimin artırılmasında etkili olduğu ancak burada en temel noktalardan birinin işitme kayıplı çocuğa sunulan zengin dil girdisi olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde herhangi bir müdahale programının uygulanmadığı karşılaştırmalı araştırmalarda da çocuğa sunulan dil yaşantısının önemine dikkat çekilmiştir.

1.7.2. Ulusal araştırmalar

Coşkun (1997, s. 1-144) çalışmasında okul öncesi dönemde olan işitme kayıplı bir çocuğa sahip olan işiten bir annenin çocuğunun da yer aldığı grup oyunlarında kullandığı

stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı çocuk, çocuğunun kuzeni ve annesi oluşturmaktadır. İşitme kayıplı çocuk, ev ve okulda işitsel sözel yaklaşımla iletişim kurmaktadır. Araştırma bütüncül tekli durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri saha notu, görüşme, ses ve video kayıtları yoluyla toplanmıştır. Veriler, mikroetnoğrafik ve nicel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde çocuğun, “taso” oyununu tercih ettiği görülmektedir. Taso oyunu, bir grup oyunu ve sıra almayı gerektiren sosyal bir oyundur ve içerdiği bir dizi işlem nedeniyle de bilişsel bir oyundur. Araştırma sonucunda, annenin, işitme kayıplı çocuğun oyununa, kuzeni dahil ettiği ve işitme kayıplı çocuğun da aktif katılımını sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Ayrıca oyunu çocuk merkezli bir bakış açısıyla sürdürdüğü, çocuğun karşılıklı etkileşimlere olan ilgisini sürdürmeye çalıştığı ve oyunun kurallarını öğretmeye çalıştığı görülmüştür. Annenin çocuklar oynarken kullandığı stratejilere bakıldığında oyunu başlatmak, sürdürmek, durdurmak ve oyunun kurallarını öğretmek gibi stratejiler kullandığı görülmüştür. Bu stratejileri sözel, görsel ve dokunsal olmak üzere farklı kombinasyonlar şeklinde kullandığı görülmüş ve böylece çocuğu oyunu kuralına göre oynaması noktasında ikna etmiş ve başarılı olmuştur.

Özyürek (1997, s. 1-121) gerçekleştirdiği araştırmasında bir anne ile ev ve okulda sözlü dil yaklaşımı ile iletişim kuran işitme kayıplı çocuğu arasındaki sözlü etkileşimler ve bu etkileşimler boyunca bağlam ve sohbet içeriğindeki değişimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma verileri saha notları, görüşmeler, ses ve video kamera kaydı yolu ile toplanmıştır. Veriler, mikroetnoğrafik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca nicel analiz de yapılmıştır. Araştırma sonucunda annenin işitme kayıplı çocuğu ile iletişim kurarken onun dil gelişimi açısından normal gelişim gösteren akranlarından daha geride olduğunu bilerek ve farkında olarak onunla iletişim kurduğu ve çocuğa tekrarlı bir şekilde dil yaşantısı vermeye çalıştığı görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu annenin işitme kayıplı çocuk ile hem bire bir sohbetler hem de grup sohbetleri şeklinde iletişim kurması ve en önemlisi de işitme kayıplı çocuğun da bu sohbetlere katılım göstermesi olmuştur. Annenin bu tutumu çocuğun dil gelişiminin bu tür sohbetlerle destekleneceği bilincini taşıdığını ortaya koymuştur. Bunu destekler şekilde annenin çocuğu sadece ev ortamında değil aynı zamanda ev dışındaki günlük rutinler içerisindeki etkileşimler ve iletişimlerin içinde de bulundurmaya çaba gösterdiği görülmüştür.

Yılmaz (2000, s. 1-119) gerçekleştirdiği araştırmasında anasınıfına devam eden işitme kayıplı çocuğa sahip bir annenin ev ortamında doğal bir şekilde çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde kullandığı emir veren ifadelerini ve işitme kayıplı çocuğun bu ifadelere verdiği cevapları betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını işiten bir anne ve anasınıfına devam eden, okulda ve evde işitsel sözel yöntemle iletişim kuran işitme kayıplı bir çocuk oluşturmaktadır. Araştırma betimsel desen şeklinde desenlenmiştir ve araştırmacı süreç içerisinde katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Araştırma verileri, saha notları, görüşmeler, ses ve video kamera kaydı yolu ile toplanmıştır. Veriler, betimsel istatistik şeklinde analiz edilmiştir. Aynı zamanda nicel analiz tekniği de kullanılmıştır. Araştırma kapsamında annenin çocuğu ile oynadığı sosyal oyunlardan hırsız polis oyunu ve araçların çarpışması; bilişsel oyunda bil bakalım oyunu; kitap bakma ve meyve yeme etkinliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği söz konusu oyunlar ve etkinlikler boyunca çocuğa yönelttiği emir bildiren ifadelerin oyunun ve etkinliklerin devam etmesini destekleyen bir nitelik taşıdığı görülmüştür. Dolayısıyla annenin kullandığı emir ifadelerinin çocuğun oyun ve etkinlikleri gerçekleştirirken keyif aldığı da göz önünde bulundurulduğunda çocuğu kontrol etmek ya da baskı altında tutmak yerine anne ve çocuk arasındaki etkileşimlerin devam etmesini sağladığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak annenin, çocuğun oyun ve etkinlik davranışları ile bağlantılı olarak emir ifadelerini kullandığı ve bu ifadelerin çocuğun dil gelişimine olumlu katkıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Çakır (2000, s. 1-151) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretime devam eden işitme kayıplı çocuğa sahip bir annenin çocuğuyla yemek hazırlama ve yemek yeme etkinliği esnasında aralarında geçen etkileşimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bütüncül tekli durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri ailenin günlük rutinlerini yansıtan saha notları, görüşmeler, ses ve video kamera kaydı yoluyla toplanmıştır. Veriler, mikroetnoğrafik analiz şeklinde analiz edilirken nicel analizler de kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işitme kayıplı çocuğun normal gelişim gösteren akranlarından daha geri dil becerilerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun en çok annesi ile etkileşim halinde olduğu görülmüştür. Annenin sıklıkla çocuğuyla işitsel sözel yöntemle iletişim kurduğu ancak işaret dilini de kabul ettiği görülmüştür. Annenin çocuk ile etkileşim kurarken kullandığı stratejilere bakıldığında sözel, sözel olmayan ve hem sözel hem de sözel olmayan stratejileri aynı anda kullandığı görülmüştür. Annenin sözel

olmayan stratejilerden en çok el ve baş hareketi ve ortak bakışı kullandığı görülmüştür. Annenin sözel olmayan stratejileri kullandığı durumlara bakıldığında ise sözlü dile iletişimin yeterli olmadığı zamanlarda el, parmak ile bir nesneyi gösterme, baş hareketi ile gösterme, yüz ifadelerini kullanma şeklinde değişiklik gösterdiği görülmüştür. Annenin çocuğun kullandığı sözel olmayan ifadelerine yönelik nasıl bir tepki verdiğine bakıldığında çocuğun sözel olmayan ifadelerini kabul ettiği ancak bunları sözlü dile dönüştürerek tekrar ifade etmediği görülmüştür. Anne, işitme kayıplı bir çocuğa sahip olmak yerine işiten bir çocuğa sahip olması durumunda onunla olan etkileşimlerinin bir arkadaş gibi olacağını vurgulamıştır. Annenin bu ifadesi işitme kayıplı çocuğa sahip olan anneler ile normal işiten çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerde niteliksel olarak büyük farklılıklar olduğunu ve işitme kayıplı çocuğa sahip annelerin de çocuklarıyla normal gelişim gösteren çocuklarla benzer şekilde etkileşim kurmaları gerektiğine dikkat çekilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Turan (2014, s. 146-153) gerçekleştirdiği araştırmasında doğal işitsel sözel yaklaşımın kullanıldığı bir erken müdahale programında yer alan öğretmenlerin amaçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı çocukların eğitimi üzerine uzmanlaşmış 2 öğretmen ve işitme kayıplı çocuğa sahip altı aile ve çocukları oluşturmuştur. Araştırma verileri video kamera kayıtları, çocukların eğitim dosyaları, öğretmenlerin yansıtma günlükleri ve ailelerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler beş aylık bir sürenin ardından bütünsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda erken müdahale programı boyunca öğretmenlerin hem çocuklar hem de aileler için amaçları olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Çocuklar için belirlenen amaçlar; dinleme becerilerinin geliştirilmesi, konuşma seslerinin üretilmesi, kelimelerin anlamlı bir şekilde kullanılması ve seslerin taklit edilmesi iken aileler için belirlenen amaçların çocukları ile etkileşime girmeye teşvik edilmesi ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesi şeklindedir. Ailelere söz konusu bu etkileşim becerileri çocuklarıyla farklı oyunlar oynayarak ve öneriler verilerek kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere ve ailelere verilen hizmetlerin yararlı olduğu ve ailelerin çocuklarıyla nasıl etkileşim kuracakları konusunda gelişim sağladıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda araştırma başında çocuklar tek kelime kullanırken uygulanan müdahale sonrasında çocukların iki kelime kullanmaya başladıkları görülmüştür.

Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner (2016, s. 1-19) çalışmalarında işitme kayıplı çocuğa sahip bir annenin çocuğu ile olan etkileşim davranışları ve bu davranışların aile eğitimi yoluyla olumlu bir şekilde nasıl desteklenebileceğini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın katılımcılarını çok ileri derecede işitme kaybına sahip olan 15 aylık bir çocuk, annesi ve aile eğitimi veren uzman oluşturmaktadır. Araştırma verileri yapılan aile eğitimlerinin video ile kayıt altına alınması, anne ile görüşmeler yapılması ve geçerlik komite üyeleri ile yapılan toplantılardaki görüşmeleri yansıtan ses kayıtları, aile eğitim planları ve araştırmacı günlüğü yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda 8 aile eğitimi yapılmış ve veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma boyunca annenin yapılan aile eğitimleri ile desteklenmesi sonucunda çocuğu ile olan etkileşimlerini destekleyen davranışlarının arttığı, desteklemeyen davranışlarının ise azaldığı sonucuna varılmıştır.

Kaymaz (2017, s. 1-125) çalışmasında işitme kayıplı bir çocuk ile işiten bir kardeşin ev ortamındaki çeşitli bağlamlarda etkileşimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı 6 yaşındaki bir erkek çocuk ve 3 yaşındaki normal işitmeye sahip erkek kardeş ve ailesi oluşturmaktadır. Araştırma durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri; gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme, belgeler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanmıştır. Veriler, gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kardeşler arasında oyun oynarken ya da farklı etkinlikler yaparken ortak ilginin olduğu ve ortak ilginin olmadığı etkileşimlerin olduğu görülmüştür. Buna göre nadir olarak işitme kayıplı kardeşin etkileşimi başlattığı diğer zamanlarda ise normal işiten kardeşin daha aktif rol aldığı gözlemlenmiştir. Aralarında etkileşimlerin çoğunlukla anlık, kısa ve iletişim döngüsü tamamlanmamış bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür.

Cesur ve Bıçakçı (2018, s. 503-520) gerçekleştirdikleri araştırmalarında işitme kayıplı olan bir bebeğe gelişimsel sistem teorisi ve DIR Modeli (Developmental, Individual Difference, Relationship-based Model) bakış açısıyla oluşturulan erken müdahale programını uygulamayı ve bu programın işitme kayıplı çocuğu gelişimsel açıdan nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. DIR Modeli, çocuğun gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak kişiler arasında iletişim kurulmasını amaçlayan bir programdır. Aile ve uzmanların otizm ya da gelişimsel probleme sahip olan çocukları daha iyi anlayıp gelişimlerini desteklemek için kullanabilecekleri bir modeldir. Araştırma tek denekli araştırma deseni şeklinde

desenlenmiştir. Çalışma başlangıcında çocuğun başlangıç öncesi düzeyi belirlenmiş ve ardından erken müdahale programı buna göre belirlenmiş ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşime dayanan ve aileyi merkeze alan söz konusu erken müdahale programının işitme kayıplı bebeğin gelişimini desteklediği ve olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Programın başarısı konusunda çocuğa koyulan tanıdan ziyade çocuğun bireysel özelliklerinin merkeze alınması, ailenin çocuk ile olan etkileşiminin güçlendirilmesi ve her adımda değerlendirmeler yapılarak programa devam edilmesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır.

Turan, Koca ve Uzuner (2019, s. 93-117) çalışmalarında işitme kayıplı çocuğa sahip bir annenin aile eğitim sürecini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı çocuğa sahip bir anne ve eğitimci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde eğitimci, anne için 10 eğitim oturumu planlamış ve her oturum sonrasında karşılaşılan sorunlar yapılan toplantılar yoluyla belirlenerek yeni bir eylem planı geliştirilmiştir. Araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiş ve araştırma verileri video kamera kaydı, görüşme, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmış ve tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma boyunca annenin çocuğuyla etkileşim kurarken geliştirmesi gereken 3 önemli nokta ortaya çıkmıştır. Bunlar, annenin çocuğun dil ve dinleme becerilerini desteklemesi, çocuğun davranışlarını yönetmesi ve çocukla oyun oynama becerilerini geliştirmesi ile ilgilidir. Araştırma sonucunda ise annenin çocuğa anlamlı dil girdisi sağladığı, çocuğa model olduğu, iletişim fırsatları yarattığı, çocuğa farklı soru çeşitlerini yönelttiği, çocukla ortak ilgi kurduğu, çocuğa iletişim kurma fırsatı tanıdığı, çocukla farklı oyunlar oynadığı ve oyun becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Kılıç (2020, s. 1-156) gerçekleştirdiği çalışmasında işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesine ilişkin aile rehberliği ve aile eğitimi gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 0-8 yaş arasında işitme kayıplı olan ve sözlü iletişim yaklaşımı kullanan çocuğa sahip 187 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ailelerden 15'i ile görüşme yapılarak 172'si ile anket yapılarak toplanmıştır. Araştırma karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir ve nitel veriler tümevarımsal, nicel veriler ise betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin aile eğitimi gereksinimi bağlamında kurum dışında ev ortamı ve diğer farklı ortamlarda da çocuklarının dil gelişimlerini destekleme konusunda etkili etkileşim kurma ve oyun oynama becerisi kazanma, çocuğun yaş ve

düzeyine uygun materyal, oyun ve oyuncak seçimi ile ilgili bilgilendirilme konularında deneyim sahibi ve danışabilecekleri bir uzmana gereksinim duyduklarını belirttikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin kurumlarda verilen mevcut aile eğitimi hizmetlerini almalarına karşın bu hizmetlerin uygulanması aşamasında eksikliklerin olması nedeniyle daha fazla aile eğitimi seanslarına gereksinim duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da işitme kayıplı çocuğun dil gelişiminde ailelerin gereksinim duyduğu sosyal destektir. Nitekim annelerin işitme kayıplı çocuklarını dil gelişimi konusunda birincil rolü üstlenmeleri nedeniyle zorlandıklarını ve eş (çocuğun babası), kardeş ve diğer aile üyelerinin de desteğine gereksinim duyduklarını belirttikleri görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen ulusal araştırmaların odaklandığı konular bir arada düşünüldüğünde araştırmalardan bazılarının oyun, erken müdahale programlarına ilişkin amaç belirleme ve bu amaçları uygulayarak aile üzerindeki değişimleri görme, aile eğitimi şeklinde temelinde ebeveyn ve çocuk etkileşimlerini geliştirmeyi amaçlayan konular üzerinde eğilim gösterdiği görülmüştür (Cesur ve Bıçakçı, 2018, s. 503-520; Çakır, 2000, s. 1-151; Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016, s. 1-19; Özyürek, 1997, s. 1-121; Turan, 2014, s. 146-153; Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s. 93-117). Söz konusu araştırmaların yöntemlerine bakıldığında ise eylem araştırması deseni kullanılarak araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Katılımcı olarak süreçte anne ve işitme kayıplı çocukların yer aldığı görülmüştür. Süreçte yer alan işitme kayıplı çocukların okul öncesi dönem ya da ilköğretim döneminde oldukları görülmüştür.

Bu bağlamda alanyazındaki ebeveyn çocuk etkileşimini konu alan bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında annenin çocuğuyla etkileşim kurarken çocuğun dil ve dinleme becerilerini destekleme, çocuğun davranışlarını yönetme ve çocukla oyun oynama becerilerini geliştirme ile ilgili gereksinimleri olduğu ortaya konmuş ve uygulanan aile eğitimi sayesinde ailenin söz konusu alanlarda olumlu yönde değişim gösterdiği görülmüştür (Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s. 93-117). Bir diğer araştırmada ise etkileşime dayanan ve aileyi merkeze alan erken müdahale programlarının işitme kayıplı bebeğin gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır (Cesur ve Bıçakçı, 2018, s. 503-520). Programın başarılı olmasında ise çocuğun bireysel özelliklerinin merkeze alınması, ailenin çocuk ile olan etkileşiminin güçlendirilmesi ve her adımda değerlendirmeler yapılarak programa devam edilmesine bağlı olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Benzer şekilde Turan (2014, s. 146-153), Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner (2016, s. 1-19) ve

Turan, Koca ve Uzuner'in (2019, s. 93-117) çalışmalarında aile eğitimi yolu ile annenin çocuk ile olan etkileşiminde ilk aşamaya göre olumlu yönde değişimler olduğunu ortaya koydukları görülmüştür.

Ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla olan etkileşim davranışlarına ilişkin bir müdahale programının uygulanması ve süreç sonunda olumlu değişimler görülmesiyle birlikte anne ile çocuk arasındaki etkileşimleri ortaya koymayı amaçlayan, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı ancak sadece durumun ortaya konulduğu durum çalışmalarının olduğu da görülmüştür (Coşkun, 1997, s. 1-144; Çakır; 2000, s. 1-151; Özyürek, 1997, s. 1-121). Buna göre Coşkun (1997, s. 1-144), bir annenin oyunu çocuk merkezli bir bakış açısıyla sürdürdüğü, çocuğun karşılıklı etkileşimlere olan ilgisini sürdürmeye çalıştığı ve oyunun kurallarını öğretmeye çalıştığını ortaya koymuştur. Özyürek (1997, s. 1-121) ise bir annenin işitme kayıplı çocuğu ile iletişim kurarken onun dil gelişimi açısından normal gelişim gösteren akranlarından daha geride olduğunu bilerek ve farkında olarak onunla iletişim kurduğunu ve çocuğa tekrarlı bir şekilde dil yaşantısı vermeye çalıştığını ortaya çıkarmıştır. Çakır (2000, s. 1-151) ise bu çalışmalardan farklı olarak bir annenin çocuğun sözel olmayan ifadelerini kabul ettiği ancak bunları sözlü dile dönüştürerek tekrar ifade etmediğini ortaya koymuştur. Bu noktada dikkat çeken noktanın annenin, işitme kayıplı bir çocuğa sahip olmak yerine işiten bir çocuğa sahip olması durumunda onunla olan etkileşimlerinin bir arkadaş gibi olacağını vurgulaması olmuştur. Araştırmacının da bu duruma dikkat çektiği ve işitme kayıplı çocuğa sahip olan anneler ile normal işiten çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerde niteliksel olarak büyük farklılıklar olduğunu vurguladığı görülmüştür. Dolayısı ile mevcut araştırmalarla annelerin işitme kayıplı çocukları ile etkileşim davranışlarının olumlu olduğu sonucunun ortaya konulması ile birlikte son araştırmada belirtildiği gibi annenin doğal etkileşimden uzak bir şekilde çocuğu ile etkileşim kurabildiği de görülebilmektedir. Ayrıca söz konusu araştırmaların durum çalışması olması ve süreçte tek bir katılımcı anne ve çocuğunun yer alması nedeni ile araştırma sonuçlarının sadece söz konusu ailelere özgü olduğu ve genellenemeyeceği çıkarımına varılabilmektedir. Dolayısıyla süreçte tek bir ebeveyn ve çocuğun yer alması diğer aile ve çocuklardaki durumun da ne olduğunun görülebilmesi için daha çok katılımcı ebeveyn ve çocuğun yer aldığı çalışmalara ihtiyaç olduğu izlenimine varılabilmektedir.

Son olarak en güncel araştırmanın Kılıç (2020, s. 1-156)'a ait olan işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesine ilişkin aile

rehberliği ve aile eğitimi gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırması sonucunda ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini destekleme konusunda etkili etkileşim kurma ve oyun oynama becerisi kazanma, çocuğun yaş ve düzeyine uygun materyal, oyun ve oyuncak seçimi ile ilgili bilgilendirilme konularında deneyim sahibi ve danışabilecekleri bir uzmana gereksinim duyduklarını belirttiklerini ortaya çıkarmıştır.

Özetle bir müdahale programının uygulandığı ve anne ve ocuk arasındaki etkileşimler üzerinde olumlu etkileri olan çalışmaların olması, durum çalışmaları ile ailelerin çocukları ile olan etkileşim davranışlarının olumlu olduğunun ortaya konması ile birlikte her bir çalışmanın tek bir durumu ve aileyi yansıtmaması nedeni ile sonuçlarının genellenememesi, diğer aile ve çocuklardaki durumu öğrenmek için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülebilmektedir. Bu duruma ek olarak aile gereksinimlerini ortaya koyan tek bir alışma Kılıç (2020, s. 1-156) olsa da bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların ailelerin destek almaya ihtiyaç duyduklarının ortaya konması, gerçekleştirilecek olan bu araştırmada da bu gereksinimlerin giderilmesi ve ailelerin desteklenmesine odaklanılması gerektiği sonucuna varılabilir.

1.8. Amaç

Araştırmanın amacı; evrimii ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn ocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çevrimiçi ortamda sunulan destek öncesinde işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri bağlamında ne tür gereksinimleri vardır?
 - a) Ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında sergiledikleri etkinlik davranışlarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?
 - b) Ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında sergiledikleri sözlü iletişim davranışlarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?
2. Çevrimiçi ortamda destek sürecinde ailelerin hangi davranışları desteklenmiştir?
 - a) Ailelerin etkinlik davranışlarına ilişkin hangi davranışları desteklenmiştir?
 - b) Ailelerin sözlü iletişim davranışlarına ilişkin hangi davranışları desteklenmiştir?
3. Çevrimiçi ortamda sunulan destek sonrası ailelerin davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?
 - a) Ailelerin etkinlik davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?

b) Ailelerin sözlü iletişim davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?

1.9. Önem

Anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimin öneminin, söz konusu etkileşimler yoluyla çocukta dil gelişiminin meydana gelmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Arora vd. 2020, s. 458; DesJardin ve Eisenberg, 2007, s. 456). Bu bağlamda anne baba ve çocuk arasında günlük rutinler, oyunlar ve farklı diğer etkinlikler esnasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerin çocuklarda dil gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Brofenbrenner, 1986, s. 724; Dunst vd., 2001, s. 89; Soderstrom ve Wittebolle, 2013, s. 11). Dolayısıyla çocuğun sözlü dili bu doğal etkinlikler yolu ile karşılıklı konuşarak ve sohbet ederek öğrendiği ve geliştirdiği belirtilmektedir (Polat, 1995, s. 26). Bu süreçte normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveyn ve çocuklarının, etkileşimleri sürecinde karşılıklı olarak birbirlerinden gelen iletişimsel ipuçları anladıkları ve buna uygun cevap verdikleri belirtilmektedir (Akçamete, 1993, s. 3; Girgin, 2006, s. 21; Turan, Küçüköncü ve Cankuvvet, 2012, s. 142). İşitme kayıplı çocuklarda ise bu durumun işitme kaybından dolayı farklılaştığı ve anne babalarından gelen iletişimsel ipuçlarını anlayamadıkları ve anne babalarının kendilerinden beklediği iletişimsel girişimlerde de bulunamadıkları belirtilmektedir (Akçamete, 1993, s. 3; Girgin, 2006, s. 21; Turan, Küçüköncü ve Cankuvvet, 2012, s. 142). Bu durumla birlikte anne babaların çocuğa karşı aşırı hassas ve duyarlı olmaları nedeni ile çocukla uygun iletişimi başlatamadıkları ve çocuk tarafından başlatılan iletişime de karşılık veremedikleri belirtilmektedir (Zaidman-Zait, 2008, s. 146; Sarant ve Garrard, 2014, s. 103). Bunun sonucunda da anne baba ve işitme kayıplı çocuğu arasındaki doğal etkileşimin bozulduğu vurgulanmaktadır (Doğan ve Akkaya, s. 45, Uzuner, 2007). Anne baba ile çocuk arasındaki etkileşimi etkileyen bir diğer faktörün ise çocuğun sınırlı sözlü iletişim becerilerinin olması ve anne babanın da onunla bu nedenle iletişim kurmakta zorlanması, çocuğun var olan dil ve iletişim düzeyi kadar çocuk ile iletişim kurabildiği vurgulanmaktadır (Çakır (2000, s. 1-151; Lederberg ve Everhart, 1998, s. 887-899). Dolayısıyla hem anne babadan hem de çocuğun bireysel özelliklerinden kaynaklanan bu etkileşim sürecinin çocuk için sınırlı bir etkileşim ve iletişim ortam yarattığı belirtilmektedir (Çakır (2000, s. 1-151; Lederberg ve Everhart, 1998, s. 887-899).

İşitme kayıplı çocuk ile kurulan etkileşimlerin önemi yukarıdaki gibi belirtilirken araştırmanın bir diğer önemli noktasını Covid 19 sürecinin ortaya çıkmasının oluşturduğu

söylenebilmektedir. Bu bağlamda Covid 19 sürecinin, tüm çocukları etkilemekle birlikte işitme kayıplı çocukların da oyun oynama alanlarını, oynadıkları oyunları ve oyun arkadaşlarını da değiştirmek zorunda kalmaları nedeni ile etkilediği belirtilmektedir (Akçay ve Başgöl, 2020, s. 55; Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 956; Yıldız ve Bektaş, 2021, s. 116). Dolayısıyla artık işitme kayıplı çocukların tüm etkinlik ve oyunlarını ev ortamı gibi kapalı ve sınırlı bir alanda, sadece anne babaları ya da var ise kardeşleri ile oyun oynadıkları belirtilmektedir (Akçay ve Başgöl, 2020, s. 55; Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 956; Yıldız ve Bektaş, 2021, s. 116). Bu nedenle süreçte ailelerin, çocukların etkileşim halinde oldukları en temel kişiler haline geldikleri ve çocukların oyun yoluyla kurdukları etkileşimler üzerindeki önemlerinin de oldukça arttığı belirtilmektedir (Luttik vd., 2020, s. 88; Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 956). Bu noktadan hareketle aileler ile işitme kayıplı çocukları arasındaki etkileşim süresinin artmasının, aile ve çocuk arasında etkili ve kaliteli bir etkileşimin sağlanması gerekliliğini de beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Karahana vd., 2021, s. 76; Yıldız ve Bektaş, 2021, s. 118). Bu süreçte normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla oyun oynama ve iletişim kurma konusunda kendilerini daha çok yeterli gördüklerini belirttikleri görülürken (Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 956) işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla nitelikli etkileşim kurmaya yönelik olarak destek ve yönlendirmeye gereksinim duyduklarını belirttikleri görülmektedir (Kılıç, 2020, s. 98). Ayrıca işitme kayıplı çocuklar açısından dil gelişiminin desteklenmesi için doğal fırsatlardan yararlanılması ve bu fırsatların değerlendirilmesi gerektiğinin önemi bir arada düşünüldüğünde ailelerin bu süreçte çocuklarıyla oyun oynarken oyunun doğal bir etkileşim kaynağı olduğunu ve dil gelişimini destekleme boyutunu göz ardı ettikleri belirtilmektedir (Karahana vd., 2021, s. 76; Mart ve Kesicioğlu, 2020, s. 956). Tüm bu nedenlerle birlikte anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimlerin desteklenmesinin geçmişe dayanan genel önemi ve Covid 19 sürecinin de etkisi ile birlikte daha da önem kazandığı söylenebilmektedir (Karahana vd., 2021, s. 76; Yıldız ve Bektaş, 2021, s. 118; Kılıç 2020 (s. 1-156)

Gerçekleştirilen araştırma sonuçlarından ve alanyazındaki kuramsal bilgilerden yola çıkarak böylesine bir süreçte ev ortamında çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn çocuk etkileşiminin desteklenmesinin önemi açıkça görülebilmektedir. Buradan hareketle araştırmanın önemi şu şekilde özetlenebilir:

- Ailelerin Covid 19 gibi belirsiz bir dönemde yalnız bırakılmamaları önemlidir.

- Ailelerin işitme kayıplı çocukları ile olan etkileşimlerinin ev ortamı şeklinde doğal ortamlarında izleniyor ve destekleniyor olması her bir aileye doğal ortamlarından uzaklaşmadan hareket ettikleri için avantaj sağlayabilir.
- Ailelere gereksinimleri doğrultusunda verilen desteklerin bireysel olması ve her bir ailenin kendi dinamiğini yansıtmaması nedeni ile ailelere bireyselleştirilmiş ve kendine özgü bir destek sağlandığı söylenebilir.
- Ailelerin kendi davranışlarına dış bir gözle hem de bir uzman bakış açısı ile bakmaları, olumlu ve olumlu olmayan etkileşim davranışlarını somut bir şekilde görebilmelerine ilişkin avantaj sağlayabilir.
- Ailelerin ihtiyaç duyduklarında etkileşim davranışlarına ilişkin mevcut davranışlarını nasıl değiştirebileceklerine ilişkin çevrim içi ortamda yer alan geri dönüt videolarını tekrar tekrar izleme imkânı bulabilmeleri bir avantaj sağlayabilir.
- Ailelerle iletişimde çevrim içi ortamın kullanılması yolu ile zaman ve mekândan tasarruf sağlanarak hızlı bir şekilde iletişim kurulması bir avantaj sağlayabilir.
- Daha önce işitme kayıplı çocuğa sahip aileleri araştırmanın konusu kapsamında ev ortamında desteklemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmadığı için alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

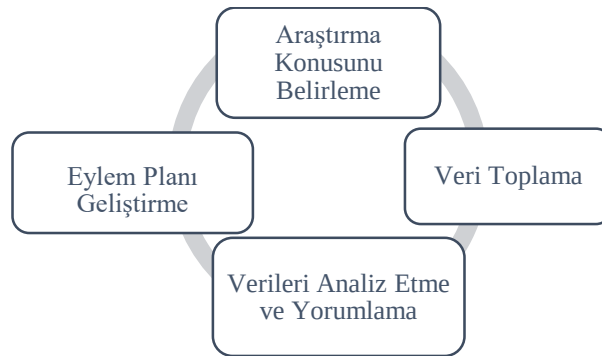
Bütün bu maddelerle birlikte çevrimiçi ortam kullanılarak işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin desteklenmesi fikri, yapılacak ve geliştirilecek olan daha çeşitli ve geniş kitlelere hitap eden bu tür aileyi desteklemeyi amaçlayan hizmetlere öncülük edebilir. Bu bakış açılarıyla birlikte ayrıca eylem araştırması deseni şeklinde planlanan bu araştırmanın diğer aileler, öğretmenler ve uzmanlara da yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, araştırma ortamı, veri toplama araçları ve verilerin analizi, araştırmanın inandırıcılık ve sağlamlığı ve araştırma etiğine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesi amacıyla eylem araştırması olarak desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 83). Araştırma süreci, Covid 19 pandemi sürecinin ortaya çıkmasıyla birlikte aileler, çocuklar ve uzmanlar dâhil ani ve hızlı bir toplumsal değişim sürecinde olunması, yüz yüze destek almak ve destek vermenin mümkün olmaması nedeni ile bir uzaktan eğitim anlayışıyla çevrim içi ortamda video ile geri dönüt verme şeklinde işletilmiştir. Araştırmanın bu nedenle aileler ve eğitim ve sosyal alanlarda oluşabilecek olumsuzluklardan en üst düzeyde etkilenebilecek kesimlerden biri olan işitme kayıplı çocukların bu süreçte yalnız bırakılmaması ve ailelerin çocuklarıyla daha nitelikli etkileşim kurmalarının sağlanmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerle birlikte eylem araştırması, işitme kayıplı çocuğa sahip aileler üzerinde bir değişim ve gelişim yaratmak amacıyla düzenli olarak verilerin toplanması, döngüler halinde eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması, gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında öz değerlendirmeler yapılması, yapılan çalışmaların diğer uzmanlar ile de paylaşılarak geliştirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması şeklinde sistematik bir şekilde yürütülmüştür (Gürgür, 2016, s. 9). Buradan hareketle eylem araştırması modeline Şekil 2.1.'de yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Mills Eylem Araştırması Modeli (Mills, 2011, s. 112)

Bu araştırmada, Şekil 2.1.’de yer alan model doğrultusunda döngüsel olarak geręekleřtirilen eylem araştırmasının ilk adımı problem durumu ya da araştırma konusunun belirlenmesi oluşturmuştur (Mills, 2011, s. 112). Bu modele göre ilk aşama, araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda alanyazın taraması yapılmaya başlanmıştır. Konu ile ilgili alan yazın taraması yapılması, araştırma sorularını oluşturmak ve araştırmaya kuramsal bir çerçeve oluşturma çabasıyla odaklanılan konunun betimlenmesini sağlamak için ilgili tüm bilimsel kaynakların araştırılması ve incelenmesi sürecini içermektedir (Johnson, 2015, s. 44). Araştırmacının tez danışmanı ile yaptığı görüşmeler, aldığı eğitimler ve uzmanlık alanı ile birlikte ulusal ve uluslararası alan yazında bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmaması nedeni ile “işitme kayıplı çocuklar, aileleri, oyun ve etkileşim” konuları üzerine yoğunlaşılması kararı alınmıştır.

Bu doğrultuda ilk olarak Covid 19 süreci ve kısıtlamalar nedeniyle araştırmanın ev ortamında yapılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla ikinci aşamayı oluşturan verilerin toplanması süreci, çevrim içi ortamda ailelerin araştırmacıya video göndermesi ve araştırmacının da ailelere geri dönüt videosu göndermesi şeklinde planlanmıştır.

Üçüncü aşamayı oluşturulan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması; veri toplama süreci ve toplanan verilerin eş zamanlı olarak hızlı bir şekilde analiz edilmesi, ilişkili durumların ortaya çıkarılması, dolayısıyla bir sonraki eylem planı için dayanak ve geçerli bir zemin oluşturulması sürecini içermektedir (Gürgür, 2016, s. 19).

Dördüncü aşamayı oluşturan eylem planı geliştirilmesi; sonuçlar ve önerilerin önderliğinde şimdiye kadar nelerin ortaya çıktığı, yapılan planlamanın ne kadar etkili olduğu göz önünde bulundurularak değerlendirmelerin yapılması ve eylem dőngüsünün devam ettirilmesi sürecini yansıtmaktadır (Gürgür, 2016, s. 19).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Tez izleme komite üyelerinin önerileri ile birlikte araştırmacı toplam 5 farklı aile ve işitme kayıplı çocuğuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı çocuğa sahip 5 farklı aile ve okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukları oluşturmuştur. Katılımcı aile ve çocuklarına ilişkin bilgiler “Katılımcı Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır (Bkz. EK 1). İçerikte hem aileler hem de çocuklarının isimleri kullanılmamış ve kendilerine kod isim verilmiştir. İzleyen başlıkta aile ve çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Ailelere ilişkin bilgiler

Araştırmaya katılan ailelerin tümü Eskişehir’de yaşamaktadır. Ailelerin tümü sadece işitme kayıplı olan bir çocuğa sahip iken bir ailenin daha büyük biri işitme kayıplı biri öğrenme güçlüğü olmak üzere özel gereksinime sahip 2 çocuğu daha bulunmaktadır. Tüm aileler aile eğitimi almaktadır. Ailelere ilişkin diğer bilgiler Tablo 2.1.’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Ailelere İlişkin Bilgiler*

Katılımcı Aile	Yaş	Meslek	Aile Eğitimi Alma Durumu	Toplam Çocuk Sayısı	Özel Gereksinimli Diğer Çocuk Sayısı
1	Anne: 30 Baba: 32	Öğretmen Akademik Personel	Alıyor	-	-
2	Anne: 42 Baba: 48	Ev Hanımı Belediye’de çalışanı	Alıyor	4	1-İşitme kayıplı bir abla 2-Öğrenme güçlüğü olan bir abi
3	Anne: 30	Ev Hanımı	Alıyor	2	-
4	Anne: 32	Ev Hanımı	Alıyor	-	-
5	Anne: 38 Baba: 40	Ev Hanımı Fırıncı	Alıyor	3	-

2.2.2. İşitme kayıplı çocuklara ilişkin bilgiler

Araştırmada yer alan çocukların tümü okul öncesi dönemdedir ve yaşları 3 ile 4 arasında değişmektedir. Çocuklardan 4’ü (Çocuk 2, Çocuk 3, Çocuk 4, Çocuk 5) İşitme Engelliler Eğitim Araştırma Merkezi’nde (İÇEM) okul öncesi eğitimlerine devam ederken 1’i (Çocuk 1) İÇEM’de sadece oyun grubuna devam etmektedir. Ancak Covid 19 pandemi dönemi ile birlikte çocuklar İÇEM’den aldıkları eğitimleri uzaktan (online) olarak almaya başlamışlardır. Tüm çocuklar Eskişehir’de MEB’e bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden (ÖERM) destek eğitim almaktadır. İşitme kayıplı çocuklara ilişkin diğer bilgiler Tablo 2.2.’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. *İşitme Kayıplı Çocuklara İlişkin Bilgiler*

Katılımcı	Aile Kod İsim	Çocuk Kod İsim	Yaş	Tanı Yaşı	Cihaz Taktığı Yaş	İşitme Cihazı/Koklear İmplant Kullanma Durumu
1	Aile 1	Çocuk 1	3	4 ay	1 yaş	Çift taraflı koklear implant
2	Aile 2	Çocuk 2	4	Yenidoğan Taraması sonrası	1,5 yaş	Çift taraflı koklear implant
3	Aile 3	Çocuk 3	4	Yenidoğan Taraması sonrası	2,5 ay	Baha işitme cihazı
4	Aile 4	Çocuk 4	4	2 yaş	3 yaş	Çift taraflı koklear implant
5	Aile 5	Çocuk 5	3,5	Yenidoğan Taraması sonrası	3,5 ay kulak arkası 17 ay çift taraflı koklear implant	

Katılımcı ailelerin yanı sıra bu süreçte yer alan araştırmacı, tez izleme komite üyeleri ve geçerlik komite üyelerine ilişkin süreçteki katkılarına ilişkin ayrıntılı bilgilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı, 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünü bitirmiş ve aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başlamış ve 2016 yılında “*İşitme Yetersizliği Olan İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Ortamlarına Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçlerinin İncelenmesi*” başlıklı tez çalışmasını tamamlamıştır. Aynı yıl doktora eğitimine başlamış ve doktora eğitimine hala devam etmektedir.

Araştırmacı bu süreçte aynı zamanda oyuna yönelik daha kapsamlı bilgi edinmek ve kendisini bu yönde geliştirmek, oyuna eğitimci bakış açısının yanı sıra psikoloji bakış açısıyla da bakabilmek amacıyla 25/09/2020 tarihinde online olarak aldığı “Oyun Terapisi” eğitimini tamamlamıştır. Dolayısıyla araştırmacının bu girişimi “araştırmacı gereksinimini” karşılamaya yönelik gerçekleştirilmiştir.

2.2.4. Tez izleme komite üyeleri

Tez izleme komite üyeleri arasında tez danışmanı ile birlikte iki akademisyen daha yer almıştır. Komitenin birinci üyesi İşitme Engellilerin Eğitimi alanında profesör olan tez danışmanı, ikinci üyesi Zihin Engellilerin Eğitimi alanında profesör ve üçüncü üyesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında profesör olarak çalışmalarını sürdüren uzmandır. Komite üyeleri araştırma önerisinin hazırlanması ve araştırma sürecinin sonuna kadar geçen sürede görüş ve önerilerini belirterek araştırma sürecinde yol gösterici olmuşlardır. Komite üyeleri ile bu süreçte beş tez izleme toplantısı yapılmış, üç kez ise mail yolu ile iletişim kurulmuştur.

2.2.5. Geçerlik komitesi üyeleri

Araştırma sürecinde, araştırma verilerinin incelenmesi (ailelerden gelen video kamera kayıtlarının izlenmesi, ailelere gönderilen geri dönüt videolarının izlenmesi, kontrol listelerinin incelenmesi), değerlendirilmesi ve sonraki eylem planlarına karar verebilmek amacıyla geçerlik komite üyelerinin bilgi, deneyim ve görüşlerinden yararlanılmıştır. Geçerlilik komitesinde, Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan ve aynı zamanda okul öncesi eğitimi öğretmenliği yapan bir uzman ve yine Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam eden ve aile gereksinimi ve aile katılımı konularıyla ilgilenen 2 uzman yer almıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın aynı zamanda tez danışmanı olan ve Anadolu Üniversitesi İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak kaynaştırma, bütünleştirme, eylem araştırması konularında çalışmalarına devam eden tez danışmanı geçerlik komitesinin hem üyesi hem de başkanı olarak araştırma sürecinde yer almıştır.

2.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, Eskişehir'de yaşayan her ailenin kendi ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde 5 farklı aile yer almaktadır ve her aile, işitme kayıplı çocuklarıyla oyun ve yaptıkları diğer etkinlikler yoluyla kurdukları etkileşimleri farklı ortamlarda gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sürecinde yer alan aileler göz önünde bulundurulduğunda her bir aileye ilişkin ortamın fiziksel özelliklerine izleyen başlıkta yer verilmiştir.

2.3.1. Aile 1'e ilişkin araştırma ortamı

Aile ve çocuk, salonda vakit geçirmekte ve oyunlarını salonda oynamaktadır. Çocuğun oyuncaklarının kendi odasında bulunduğu ve oyun oynamak istediğinde çocuk istediği ve seçtiği oyuncakları odasından alıp salona getirmektedir. (Bu durum anne tarafından belirtilmiştir.) Salonda solda TV ünitesi, karşıda pencere ve önünde büyük yemek masası ve sandalyeler, onun yanında üçlü koltuk, solda pencere ve önünde 2 tane tekli koltuk ve son olarak kapının sağında üçlü koltuk yer almaktadır. Ortada ise büyük ve geniş bir yer halısı yer almaktadır.

2.3.2. Aile 2'ye ilişkin araştırma ortamı

Aile, çocuk ile oyunlarını salonda oynamaktadır. Oyuncaklar ise evin başka bir odasında büyük bir sepette yer almaktadır. Anne, çocuk için ya oyuncak seçip getirmekte ya da oyuncak sepetini salona getirmektedir. (Bu durum video kamera kaydında izlenmiştir.) Salonda sağda bir TV ünitesi ve TV, kapının hemen karşısında sokağa bakan bir pencere ve önünde 2 tane tekli koltuk, karşılıklı 2 duvarın önünde üçlü koltuk ve yanında da bir dolap bulunmaktadır. Ortada da halı yer almaktadır.

2.3.3. Aile 3'e ilişkin araştırma ortamı

Aile, çocuk ile oyunları iki çocuğun birlikte paylaştıkları çocuk odasında gerçekleştirmektedir. Çocuk odasında sağda elbise dolabı, onun yanında iki katlı ranza, devamında oyuncak dolabı ve meydanaiki oyuncaklar, arkasında pencere ve diğer yanda çocuk masası ve sandalyesi yer almaktadır. Ortada da halı bulunmaktadır.

2.3.4. Aile 4'e ilişkin araştırma ortamı

Çocuk oyunlarını salonda oynamaktadır. Salonda sağda TV ünitesi ve TV, yanında bir dolap, devamında koltuk, arkasında pencere, karşısında masa ve sandalye ve devamında pencere ve tekli koltuk bulunmaktadır. Yerde de halı yer almaktadır.

2.3.5. Aile 5'e ilişkin araştırma ortamı

Çocuk, oyunlarını salonda oynamaktadır. Salonda sağda yemek masası ve yanında koltuk, devamında pencere ve diğer yanda da koltuk yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde araştırma sorularını açıklamak ve veri çeşitliliğinin sağlamak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır (Gibbs, 2007, s. 94). Bu doğrultuda katılımcı bilgi formu, araştırmacı günlüğü, video kamera kaydı ve kontrol listeleri veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Tablo 2.3.'de araştırma soruları ve bu soruları yanıtlamak için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.3. *Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları Tablosu*

Araştırma Soruları	Katılımcı Bilgi Formu	Araştırmacı Günlüğü	Video Kamera Kaydı	Kontrol Listeleri
1) Çevrimiçi ortamda sunulan destek öncesinde işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri bağlamında ne tür gereksinimleri vardır?				
a) Ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında sergiledikleri etkinlik davranışlarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?	✓	✓	✓	✓
b) Ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında sergiledikleri sözlü iletişim davranışlarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?				
2) Ailelerin çevrimiçi ortamda destek sürecinde hangi davranışları desteklenmiştir?				
a) Ailelerin etkinlik davranışlarına ilişkin hangi davranışları desteklenmiştir?		✓	✓	✓
b) Ailelerin sözlü iletişim davranışlarına ilişkin hangi davranışları desteklenmiştir?				
3) Çevrimiçi ortamda sunulan destek sonrası ailelerin davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?				
a) Ailelerin etkinlik davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?		✓	✓	✓
b) Ailelerin sözlü iletişim davranışlarında nasıl değişiklikler olmuştur?				

2.4.1. Katılımcı bilgi formu

Araştırmanın katılımcılarına yönelik bilgi elde edilmesi amacıyla katılımcı bilgi formu hazırlanmış ve bu form hem aileler hem de çocuğa ilişkin bölümler olmak üzere 2 bölüm halinde hazırlanmıştır. Ailelere ilişkin bölümde ailenin (anne ya da baba) yaşı, mesleği, eğitim düzeyi, aile eğitimi alma durumu, daha önce böyle bir çalışmaya katılıp

katılmadıkları ile ilgili maddeler yer alırken çocuğa ilişkin bölümde ise yaş, işitme kaybı tanısı ve cihazlandırma yaşı, yararlanılan işitmeye yardımcı teknoloji, ek bir engelin olup olmaması, okula ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine (ÖERM) devam durumu, okul ve ÖERM'deki oyun etkinlikleri ve aile katılımına ilişkin bilgi edinmeye yönelik maddeler yer almaktadır (Bkz. EK 1).

2.4.2. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecinin tüm zamanlarında gözlem ve düşüncelerini kayıt altına almak için kullandığı yazılı bir belge olarak tanımlanmaktadır (Jonhson 2015, s. 81). Bir başka deyişle araştırmacı günlüğü, araştırma süreci boyunca araştırmacının gördükleri, kendi davranışları ve hisleri ile ilgili düşüncelerini kaydettiği yer olarak belirtilmektedir (Glesne, 2013, s. 104). Araştırmacı bu süreçte araştırma yolculuğunun en başından itibaren günlük tutmaya başlamış ve araştırma sürecinin planlanması, yürütülmesi ve yönetilmesi aşamalarında günlüğüne yansıttığı düşünceler ve sorgulamalarla birlikte her bir detayın tekrar hatırlanmasına olanak sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı tutmuş olduğu günlükler yoluyla ilk olarak her bir ailenin farklı yapı ve özelliğini, aileler arasındaki farklılıkların kendisinde uyandırdığı izlenimleri, onların çocuklarıyla olan etkileşim ve etkileşim biçimlerini, onlarla nasıl ve hangi yolla etkili iletişim kurabileceğini anlamaya çalışmıştır. Bu yolla düşüncelerini ve sorgulamalarını günlüğüne yansıtmıştır. Ayrıca tez izleme ve geçerlik komite üyeleri ile yapılan görüşmeler, karşılaşılan problemler ve çözüm yolları, süreç içerisinde alınan kararları da günlüğüne aktararak süreç içerisindeki değişim ve gelişimler hakkında geçmişe yönelik bilgi edinme ve geçmişe dayalı duygu ve düşüncelerini tekrar hatırlama imkânı sunmuştur.

2.4.3. Video kamera kaydı

Araştırma sürecinde video kayıtları, aile ve çocukların sözel ve sözel olmayan davranışları, bulundukları ortam ve özelliklerini kayıt altına almak için kullanılmıştır (Johnson 2015, s. 96). Bu bağlamda araştırma sürecinde, ailelerin işitme kayıplı çocuğuyla oyun/etkinlik yoluyla gerçekleşen etkileşimlere ilişkin gelen oyun videoları ve daha sonra araştırmacının ailelere gönderdiği geri dönüt videoları şeklinde video kayıtları

kullanılmıştır. Tablo 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9.'da her aileye ilişkin hem ailelerden gelen videolar hem de ailelere gönderilen geri dönüt videolarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.3.1. Aile 1'e ilişkin video kamera kayıtları

Aile 1'den gelen video kayıtlarına bakıldığında ailenin serbest oyun ve etkinlik olmak üzere toplam 5 video gönderdiği görülmüştür. Gelen videoların içeriklerine bakıldığında ailenin ilk videoda çocuğuyla birlikte etkinlik kitabında yer alan etkinlikleri yaptığı, ikinci videoda hikâye kitabına baktığı, üçüncü, dördüncü ve beşinci videoda sırasıyla alışveriş oyunu, hamburger yapma oyunu ve arabalarla oyun şeklinde serbest oyun oynadığı görülmüştür. Süreç içerisinde bir etkinlikte baba ile çocuk, bir oyunda anne, baba ve çocuk ve diğer üç oyunda anne ve çocuğun yer aldığı görülmüştür. Aileye verilen geri dönüt video sayısı ise 7 olmuştur. (Bkz. Tablo 2.4.)

Tablo 2.4. Aile 1'e İlişkin Gelen ve Geri Bildirim Verilen Video Kayıtları

Oyun Sayısı	Gelen Video Süresi	Geri Dönüt Video Süresi	Gelen Video Tarihi	Gönderilen Video Tarihi	Oynanan Oyunlar	Kimler
1	21:03	11:21	4 Nisan 2020	9 Nisan 2020	Etkinlik Kitabı Bakma	Baba ve çocuk
2	14:33	06:06	16 Nisan 2020	21 Nisan 2020	Hikâye Kitabı Bakma	Anne ve çocuk
3	18:10	08:21	30 Nisan 2020	5 Mayıs 2020	Alışveriş Oyunu	Anne, baba ve çocuk
4		07:42	17 Mayıs 2020	22 Mayıs 2020	Hamburger Yapma Oyunu	Anne ve çocuk
	30:35	05:15	17 Mayıs 2020	11 Haziran 2020	Hamburger Yapma Oyunu	Anne ve çocuk
		05:13	17 Mayıs 2020	24 Haziran 2020	Hamburger Yapma Oyunu	Anne ve çocuk
5	29:07	07:07	26 Haziran 2020	30 Haziran 2020	Arabalarla Oyun	Anne ve çocuk

2.4.3.2. Aile 2'ye ilişkin video kamera kayıtları

Aile 2'den gelen video kayıtlarına bakıldığında ailenin kurallı oyun ve serbest oyun olmak üzere toplam 3 oyun videosu gönderdiği görülmüştür. Bunlardan biri kurallı oyun iken diğer ikisi serbest oyun olmuştur. Süreç içerisinde bir oyunda baba ve çocuk, diğer iki oyunda anne ve çocuğun yer aldığı görülmüştür. Aileye verilen geri dönüt video sayısı 4 olmuştur. (Bkz. Tablo 2.5.)

Tablo 2.5. Aile 2'ye İlişkin Gelen ve Geri Bildirim Verilen Video Kayıtları

Oyun Sayısı	Gelen Video Süresi	Geri Dönüt Video Süresi	Gelen Video Tarihi	Gönderilen Video Tarihi	Oynanan Oyunlar	Kimler
1	30:41	08:53	4 Mart 2020	15 Nisan 2020	Oyuncak	Anne ve çocuk
2	10:28	05:19	18 Nisan 2020	21 Nisan 2020	Bebeklerle Oyun Suda Batan ve Batmayan Cisimleri Bulup Söyleme	Baba ve çocuk
3		04:16	25 Nisan 2020	16 Mayıs 2020	Evcilik Oyunu	Anne ve çocuk
	13:08	07:57	18 Nisan 2020	22 Haziran 2020	Evcilik Oyunu	Anne ve çocuk

2.4.3.3. Aile 3'e ilişkin video kamera kayıtları

Aile 3'den gelen video kayıtlarına bakıldığında ailenin 4 tane serbest oyun videosu gönderdiği görülmüştür. Süreç içerisinde iki oyunda anne ve çocuk, iki oyunda anne ve çocuğun yanı sıra abinin de yer aldığı görülmüştür. Aileye verilen geri dönüt video sayısı 4 olmuştur. (Bkz. Tablo 2.6.)

Tablo 2.6. Aile 3'e İlişkin Gelen ve Geri Bildirim Verilen Video Kayıtları

Oyun Sayısı	Gelen Video Süresi	Geri Dönüt Video Süresi	Gelen Video Tarihi	Gönderilen Video Tarihi	Oynanan Oyunlar	Kimler
1	10:47	08:51	6 Nisan 2020	14 Nisan 2020	Kamyonu Tamir Etme Oyunu	Anne ve çocuk
2	36:15	09:55	17 Nisan 2020	2 Mayıs 2020	Arabaları Park Etme Oyunu	Anne, abi ve çocuk
3	08:18	07:17	28 Nisan 2020	9 Mayıs 2020	Hamburger Yapma Oyunu	Anne ve çocuk
4	05:52	08:56	11 Haziran 2020	16 Haziran 2020	Arabalarla Oyun	Anne, abi ve çocuk

2.4.3.4. Aile 4'e ilişkin video kamera kayıtları

Aile 4'den gelen video kayıtlarına bakıldığında ailenin 3 tane serbest oyun videosu gönderdiği görülmüştür. Süreç içerisinde tüm oyunlarda anne ve çocuğun yer aldığı görülmüştür. Aileye verilen geri dönüt sayısı 5 olmuştur. (Bkz. Tablo 2.7.)

Tablo 2.7. Aile 4'e İlişkin Gelen ve Geri Bildirim Verilen Video Kayıtları

Oyun Sayısı	Gelen Video Süresi	Geri Dönüt Video Süresi	Gelen Video Tarihi	Gönderilen Video Tarihi	Oynanan Oyunlar	Kimler
1	05:48	10:38	6 Nisan 2020	12 Nisan 2020	Kedi, At Ve Araba İle Oyun	Anne Ve Çocuk
2		05:30	3 Mayıs 2020	16 Mayıs 2020	Bebekleri Yıkama Oyunu	Anne Ve Çocuk
	09:47	05:08	19 Haziran 2020	22 Haziran 2020	Bebekleri Yıkama Oyunu	Anne Ve Çocuk
3		05:08	15 Haziran 2020	19 Haziran 2020	Yunus, Koyun Ve Ördekle Oyun	Anne Ve Çocuk
	04:30	05:02	15 Haziran 2020	26 Haziran 2020	Yunus, Koyun Ve Ördekle Oyun	Anne Ve Çocuk

2.4.3.5. Aile 5'e ilişkin video kamera kayıtları

Aile 5'den gelen video kayıtlarına bakıldığında ailenin iki serbest oyun, iki kurallı oyun ve bir etkinlik videosu olmak üzere 5 video gönderdiği görülmüştür. Süreç içerisinde iki oyunda anne ve çocuk, bir etkinlik ve bir oyunda anne, baba ve çocuk, bir oyunda ise anne, çocuk ve abinin yer aldığı görülmüştür. Aileye verilen geri dönüt sayısı 5 olmuştur. (Bkz. Tablo 2.8.)

Tablo 2.8. Aile 5'e İlişkin Gelen ve Geri Bildirim Verilen Video Kayıtları

Oyun Sayısı	Gelen Video Süresi	Geri Dönüt Video Süresi	Gelen Video Tarihi	Gönderilen Video Tarihi	Oynanan Oyunlar	Kimler
1	24:44	07:22	12 Mart 2020	16 Nisan 2020	Örümcek Adam, Hulk, İnek ve İtfaiye ile Oyun	Anne ve çocuk
2	03:04	05:44	16 Nisan 2020	19 Nisan 2020	Resim Etkinliği ve Büyük Küçük Kavram Etkinliği	Anne, baba ve çocuk
3	03:00	08:23	2 Mayıs 2020	7 Mayıs 2020	Kamyon ile Kum Doldurma Boşaltma Oyunu	Anne ve çocuk
4	01:17	04:55	16 Mayıs 2020	19 Mayıs 2020	Jenga Oyunu	Anne, abi ve çocuk
5	01:12	06:27	31 Mayıs 2020	4 Haziran 2020	Tombala Oyun	Anne ve çocuk

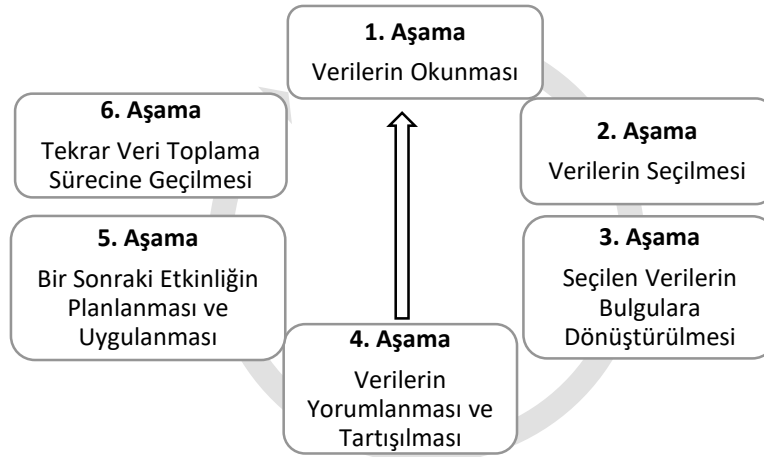
2.4.4. Kontrol listeleri

Kontrol listeleri, bir ortam ya da araştırmaya ilişkin gözlenen davranışların, özelliklerin var olup olmadığını belirlemek ya da bir davranış ya da özelliğin kaç kez ortaya çıktığını ortaya koymak amacıyla oluşturulan listeler olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2015, s. 84).

Bu doğrultuda araştırma sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan ve tez izleme komite üyeleri ve gecelik komite üyeleri ile kontrol listelerindeki maddeler üzerinde konuşulan, tartışılan ve kullanılabilirliği üzerine uzlaşılan hem aile hem de çocuk için hazırlanan Etkinlik Yapma, Hikâye Kitabı Bakma, Serbest Oyun ve Kurallı Oyun olmak üzere 4 farklı kontrol listesi kullanılmıştır (Bkz. EK 2).

2.5. Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırma süresince elde edilen veriler, sistematik analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Eylem araştırması boyunca verilerin analiz edilmesinin, elde edilen verilerin incelenmesi ve gerçekleştirilecek olan eylem planlarını belirlemek ve planlamak için sağlam bir temel ve gerekçe oluşturulmasına zemin hazırladığı belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s. 50). Bu doğrultuda sistematik analitik analiz yaklaşımı ile analiz sürecindeki aşamalar Şekil 2.2.'de yer almaktadır.

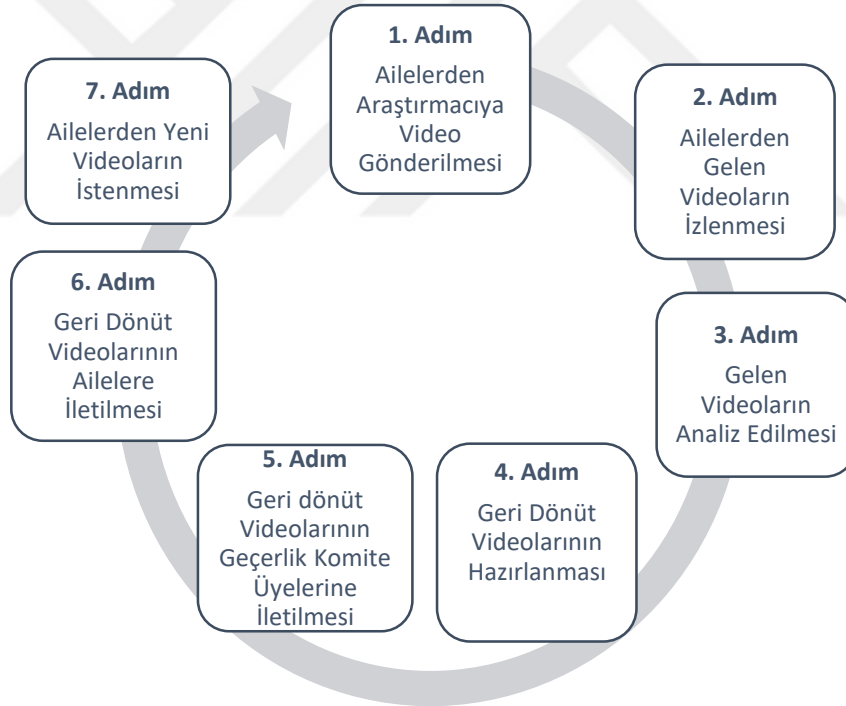


Şekil 2.2. Sistematik Analitik Analiz Sürecinin Aşamaları (Miles ve Huberman, 1994, s. 50)

Araştırma süreci Şekil 2.2.'de belirtildiği gibi sistematik bir şekilde ilerletilmiş, araştırma verileri sürekli bir şekilde toplanmış, okunmuş, önemli olanları seçilmiş,

bulgulara dönüştürülerek yorumlanmış ve yeni eylem planları oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı ailelerden gelen video kayıtlarını izlemiş, betimleyerek analiz etmiş, ailelerle paylaşmak üzere geri dönüt videolarını hazırlamış, hazırladığı geri dönüt videolarını geçerlik komite üyeleri ile paylaşmış, komite üyelerinin doğrudan onaylarını alarak ya da verdikleri önerileri göz önünde bulundurarak geri dönüt videolarını olduğu şekli ile ya da yeniden düzenleyip tekrar geçerlik komite üyelerinin onayına sunduktan sonra ailelere iletmıştır. Ailelerden videolar geldikçe süreç bu şekilde analiz edilerek komite üyelerine gönderilmiş, sonrasında ailelerle paylaşmış ve döngüsel olarak ilerletilmiştir.

Sürecin daha belirgin ve somut bir şekilde sistematik analitik analiz bakış açısıyla nasıl ele alındığının görülebilmesi için araştırma sürecini yansıtan döngüye Şekil 2.3.'de yer verilmiştir.



Şekil 2.3. Araştırma Döngüsü

Şekil 2.3.'de görülebileceği gibi Covid 19 sürecinde ailelerin ev ortamlarında bulunmanın mümkün olmaması nedeni ile her bir aileden çocukları ile ev ortamında birlikte oynadıkları bir oyunu, hem ebeveyn (anne ya da baba) hem de çocuğun görülebileceği bir şekilde video kamera kaydı altına almaları ve araştırmacıya çevrim içi

ortamda whatsapp yolu ile iletmeleri istenmiştir. Ailelere süreç ile ilgili verilen diğer bilgiler ise şu şekilde olmuştur:

- Ailelerin haftada bir gün çocukları ile oynadıkları bir oyun videosunu whatsapp yolu ile araştırmacıya iletmeleri
- Oyun olarak çocuklarının sevdiği ve istediği bir oyunu oynayabilecekleri
- Ailelerin gönderdiği videoların sürelerinin 10-15 dakikadan başlayarak oyun süresi kadar olabileceği
- Ailelere de bu süreçte çocuklarıyla oyun yoluyla kurdukları etkileşim davranışlarına ilişkin olumlu ve var ise geliştirilebilecek davranışları şeklinde geri bildirimler verileceği belirtilmiştir.

Süreç ile ilgili yapılacak hazırlıklar ve sürecin teknik olarak işletilmesi ile ilgili araştırmacı, tez danışmanı ile görüşmeler yapmış ve ailelere geri bildirim videoları hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği kararları alınmıştır:

- Ailelerden gelen oyun ya da etkinlik videolarının izlenmesi
- Ailelerden gelen videoların serbest oyun, kurallı oyun, etkinlik yapma ve hikâye kitabı bakma olmak üzere her bir etkinlik türüne göre ayrı ayrı hazırlanan kontrol listelerinden (Bkz. EK 2) uygun olanı göz önünde bulundurularak incelenmesi
- Kontrol listeleri göz önünde bulundurularak ailelerin olumlu ve geliştirmesi beklenen özelliklerinin ortaya konması
- Geri dönüt videoları hazırlanırken ailelerin çocuklarıyla oyun/etkinlik yolu ile kurdukları etkileşim davranışlarının hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin bir arada olacak şekilde hazırlanması
- Bu doğrultuda öncelikle ailenin olumlu olarak gösterdiği 3-4 olumlu davranışın aileden gelen videodaki ilgili bölümden bir kesitin hazırlanan video içeriğine alınarak aileye olumlu davranışının somut olarak gösterilmesi ve bu davranışının ne olduğu, ailenin bu davranışı nasıl gerçekleştirdiği ve bu davranışının çocuk üzerindeki etkisinin neler olduğu ya da olabileceği ile ilgili açıklamalar yapılması
- Ailenin olumsuz olan davranışlarının ise aileye geliştirilebilecek davranışlar şeklinde yansıtılması, bu davranışlara her bir geri dönüt videosu için 1-2 davranış şeklinde yer verilmesi, olumlu davranışlarda olduğu gibi videodaki ilgili bölümden bir kesit olarak alınarak aileye gösterilmesi, bu davranışının sonucunda çocuk ile olan etkileşimin nasıl etkilendiği ve bu davranışını nasıl düzeltilip geliştirilebileceğine ilişkin somut bir şekilde öneri verilmesi

- Aynı video içerisinde ailenin aynı tür bir davranışa ilişkin (örneğin çocuğun ilgisini takip etmek) hem olumlu hem de olumlu olmayan örnekler var ise ailenin olumsuz olan davranışının gösterilmesi ile birlikte olumlu olan davranışının da gösterilerek yapabildiklerinin farkına vadrılması
- Hazırlanan geri dönüt video sürelerinin ise 5-7 dakika arasında değışmesi, çok uzun olmaması
- Ailelere geri bildirimlerin onlardan gelen videolardan hemen sonra bir iki gün içerisinde hızlı bir şekilde verilmesi ve geri dönüt videolarının iletilmesi
- Sürecin bu şekilde tamamlanmasının ardından ailelerden gelen ikinci turdaki oyun/etkinlik videolarına ilişkin aynı şekilde geri dönüt videolarının hazırlanmasına devam edilmesi
- Ailelerin gönderdikleri videolara ilişkin farklı bağlamlarda ortaya çıkan ancak daha önce değinilmeyen davranışlara ilişkin birden fazla geri dönüt videosunun hazırlanması ve aileye iletilmesi
- Ailelerden gelen video süresinin uzaması gibi durumlarda ailelere daha önce değinilmeyen davranışlarına ilişkin süreçten uzaklaşmamaları ve aynı zamanda davranışlarında süreklilik sağlamak için birden çok geri dönüt videosunun iletilmesi
- Son olarak ailelere gönderilecek her bir geri dönüt videosunun geçerlik komite üyeleri ile paylaşılması ve onaylarının alınması kararları alınmıştır.

Tez izleme komite üyeleri ve geçerlik komite üyelerinin süreçteki katkılarına ilişkin bilgilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

Tez izleme komite üyeleri ile gerçekleştirilen toplantı ve görüşmelere ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 2.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 2.9. Tez İzleme Komite Üyeleri ile Yapılan Görüşmeler

Tarih	Yer	Konu
14/05/2019	Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Yüz yüze görüşme	Tez Önerisinin Sunulması *Araştırma konusu, araştırmanın katılımcıları, araştırma ortamı ve yöntemine ilişkin değerlendirmeler yapıldı.
27/12/2019	Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Yüz yüze görüşme	1. Tez İzleme Komite Toplantısı *Araştırma yerinin okul ortamından ev ortamına geçmesi fikri komite üyelerine belirtildi. *Araştırmanın okul yerine ev ortamında yapılmasına karar verildi. *Tez başlığının değişmesi ve yeniden etik kurul raporu alınmasına karar verildi. *En az 3 aile ve çocuğa ulaşılmasına karar verildi. *Ailelerin süreç hakkında bilgilendirilmeleri ve onaylarının alınmasına karar verildi.
29/05/2020	Online-Mail yolu ile görüşme	Geri Dönüt Videolarının Komite Üyeleri ile Paylaşılması *Komite üyelerine aileler için hazırlanan geri dönüt videolarından örnek niteliğinde iki tanesi gönderildi.
01/06/2020	Online Görüşme	2. Tez İzleme Komite Toplantısı *Komite üyeleri tarafından ailelere geri dönüt verilirken oyun davranışları ve etkileşim davranışlarından hangisine odaklanıldığının net bir şekilde ortaya konması gerektiği önerildi. *Katılımcıların anne baba ve kardeşten hangisi olacağı ve işitme yetersizliği olan çocuk üzerindeki değişimlerin de gözlenip gözlenmeyeceği sorusu değerlendirildi. *Geri dönütlerin belirli bir çerçeve içinde verilebilmesi için kontrol listelerinin hazırlanması önerildi.
26/11/2020	Online-Mail yolu ile görüşme	Kontrol Listelerinin Komite Üyeleri ile Paylaşılması *Serbest oyun, kurallı oyun, hikâye kitabı bakma ve etkinlik yapmaya ilişkin hazırlanan dört farklı kontrol listesi komite üyelerine iletildi.
15/12/2020	Online Görüşme	3. Tez İzleme Komite Toplantısı *Komite üyeleri kontrol listelerinin tekrar gözden geçirilmesini önerdi. *Ailelerden son kez birer oyun videosu daha istenmesi önerildi. *Ailelerle tüm sürecin onların üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için görüşme yapılması önerildi.
23/04/2021	Online-Mail yolu ile görüşme	Teze ilişkin kuramsal boyutun mail yolu ile komite üyelerine iletilmesi
29/04/2021	Online Görüşme	4. Tez İzleme Komite Toplantısı *Kontrol listelerinin gözden geçirilmesi önerildi. *Sürece kardeş boyutu/etkisinin de göz önünde bulundurularak yeni video istenmesi önerildi (gerçekleştirilmedi, sonuç, çıkarımlar boyutlarında ele alınacak, göz önünde bulundurulacak) *Dilin işlevleri açısından da sürece bakılması önerildi. *Analiz çalışmalarına başlanması önerildi.
17/01/2022	Online Görüşme	5. Tez İzleme Komite Toplantısı *Eylem döngülerinin ortaya konması önerildi. *Araştırma başlığının yeniden gözden geçirilmesi önerildi. *Hangi videoların analiz boyutunda kullanılacağı ve nasıl kullanılacağı (master kaset analizi mi ya da başka bir yöntem mi? gibi) netleştirilmesi önerildi.

Geçerlik Komite üyeleri ile bu süreçte Tablo 2.10.'de yer alan görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 2.10. Geçerlik Komite Üyeleri ile Yapılan Görüşmeler

Tarih	İletişim Yöntemi	Konu
10/03/2020	Yüz yüze görüşme	*Geçerlik komite üyelerine çalışma tanıtıldı ve çalışmaya dahil oldular.
17/03/2020	Yüz yüze görüşme	*Geçerlik komite üyelerine katılımcı aile ve çocuklarının özellikleri tanıtıldı. *Geçerlik komite üyelerine video kamera kaydı örneklerinden bir tanesi izletildi. *Covid 19 sürecinin başlaması ve yüz yüze görüşme yönteminin belirsiz olması nedeni ile Whatsapp grubu kurulması ve süreç içerisinde buradan işbirliği yapılmasına karar verildi.
09/04/2020 - 30/06/2020	*Online-Whatsapp üzerinden mesajlaşma *Online-Google Drive	*Ailelerden gelen videoların komite üyeleri ile paylaşılması *Ailelere gönderilen geri dönüt videolarının komite üyeleri ile paylaşılması *Komite üyelerinin hazırlanan geri dönüt videolarına ilişkin görüş, öneri ve onaylarının alınması
05/11/2020	*Online-Mail yolu ile haberleşme *Online-Whatsapp üzerinden mesajlaşma *Online-Zoom üzerinden görüşme	*Kontrol listeleri ve ilgili videolar her bir komite üyesine gönderildi ve videoları izleyerek kontrol listelerini doldurmaları istendi. *Ardından zoom üzerinden her bir madde üzerinde tek tek tartışarak fikir birliğine varıldı, bazı maddeler çıkarıldı, yeni maddeler eklendi ve bazı maddelerin yerleri değiştirildi, ek ana başlıklar açıldı.

2.6. Araştırmanın İnanırcılık ve Sağlamlığı

Araştırma sürecinde inanırcılık ve sağlamlığın; araştırma sonucunda güvenilir ve doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için uzun süreli katılım sağlanması, saha gözlemi yapılması, veri çeşitlemesi yapılması, araştırma sürecindeki döngülerin tekrarlanması ve denetim yapılması şeklindeki başlıklardan söz edilmektedir (Gürgür, 2016, s. 43-46). Bu doğrultuda araştırma sürecinde araştırmanın inanırcılık ve sağlamlık boyutlarının sağlanması için şu noktalara dikkat edilmiştir:

- Araştırmacı, video kamera kaydı kayıtları ile ailelerden gelen ve kendisinin ailelere gönderdiği videoların kayıt altına alınmasını sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmada günlükler, video kamera kayıtları arasında sürekli olarak dönüşümlü analizler yapılması, süreç içerisinde yeni keşfedilen verilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece farklı veri toplama tekniklerinden yararlanarak veri çeşitliliği sağlamaya çalışmıştır.

- Ailelerden video kamera kayıtlarını haftalık olarak göndermelerini istemiş, böylece verilerin düzenli ve sistematik bir şekilde toplanmasını sağlamaya çalışmıştır. Aynı şekilde kendisi de ailelere gönderilmek üzere hazırladığı geri dönüt videolarının arada geçen süreyi uzatmadan önce geçerlik komite üyelerine, onların onaylarını aldıktan sonra da ailelere gönderilmesini sağlamaya çalışmıştır. Böylece eylem döngülerinin belirli bir sistematiklik içerisinde tekrarlanmasını amaçlamıştır.
- Gerçekleştirdiği tüm bu işlemleri geçerlik komite üyeleri ile de paylaşmış, onların görüş ve önerilerini alarak sürecin farklı ve birden fazla uzman tarafından denetlenmesini sağlamaya çalışmıştır.
- Bununla birlikte araştırmanın inandırıcılık boyutunda yapılan analizlerin çoğunlukla anne ve çocuklar arasındaki etkileşimleri yansıtmaktadır. Bu nedenle bazı çocukların etkinlikler yolu ile çocukları ile kurdukları etkileşimlerin özellikleri bilinmemektedir. Dolayısıyla araştırma sürecinde daha çok doğrudan anneler desteklenmek durumunda kalmıştır. Ancak yine de geri dönüt videoları hem anne hem de babalara iletmeye çalışılmıştır.

2.7. Araştırma Etiği

Alan yazın incelendiğinde araştırma etiği başlığı altında gizlilik, açıklık, dürüstlük, gönüllülük ve karşılıklılık kavramlarından bahsedildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 122). Bu bağlamda araştırma sürecinde araştırmanın etik açıdan uygunluğunun sağlanması için şu noktalara dikkat edilmiştir:

- Öncelikle araştırmacı araştırma sürecine başlamak ve uygunluk onayını almak için bağlı olduğu üniversiteden Etik Kurul izni almıştır.
- Bu aşamanın ardından araştırmanın katılımcısı olan aileleri araştırma süreci hakkında bilgilendirmiş, ailelerin araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleriyle birlikte araştırma sürecinde yer almalarını sağlamıştır. Ailelere araştırmanın amacı, içeriği, araştırma sürecindeki rollerini kısaca tanıtan “Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu”nu sunmuş ve onaylarını almıştır. Araştırma Gönüllü Katılım Formu’na ilişkin belge EK 3’de sunulmuştur.

- Araştırmanın katılımcısı olan ailelere araştırma sürecinde yer almaları ile ilgili hiçbir zorunlulukları olmadığı ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir.
- Ailelere süreç içerisinde hiçbir şekilde hiç kimseyle özel bilgilerinin ve isimlerinin paylaşılmayacağı ve bu bilgilerin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcı aileler ve çocuklarına kod isimler verilmiştir.
- Ayrıca elde edilen verilere sadık kalınarak veriler doğru ve olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır.



3. BULGULAR

Bu bölümde çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan her bir aileye ilişkin bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir.

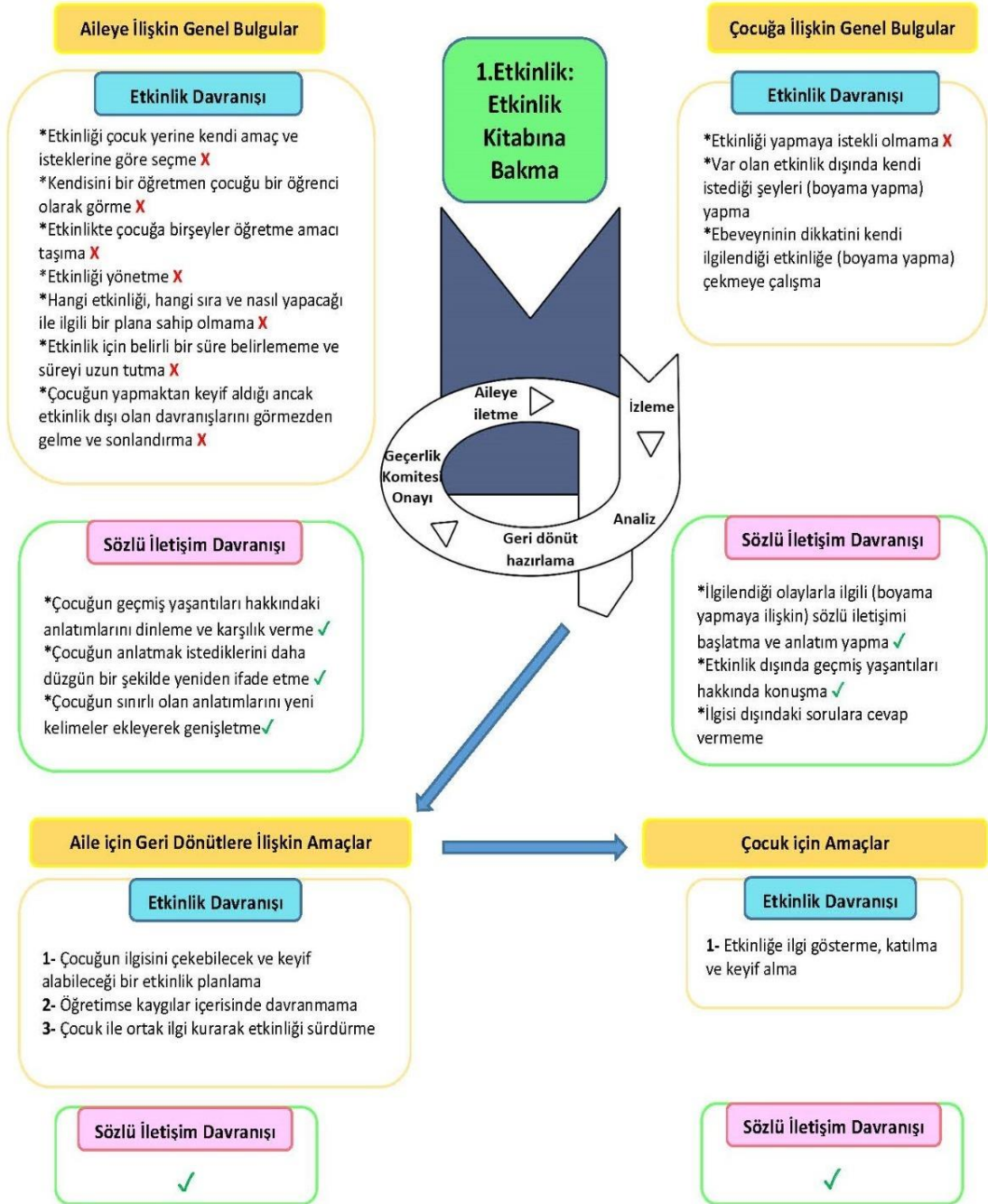
Ortaya çıkan bulgularla birlikte ailelere çevrim içi ortamda geri dönütler verilmiştir. Verilen geri dönütlerde öncelikle, ailenin hem etkinlik hem de sözlü iletişim davranışları ile ilgili olumlu olan davranışları belirlenmiş ve farkındalıklarını arttırmak amacıyla bu davranışların neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği kendilerine iletilmiştir. Ardından da gereksinimleri doğrultusunda bir sonraki etkinlikte kendilerinden değiştirmeleri beklenen amaçlar geri dönüt yolu ile iletilmiştir. Bu süreç her bir ailenin her bir etkinliği için döngüsel bir şekilde sürdürülmüştür.

3.1. Katılımcı Aile 1 ile Gerçekleştirilen Süreç

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı Aile 1, kendi ev ortamında 04/04/2020-26/06/2020 tarihleri arasında toplam 5 etkinlik gerçekleştirmiştir.

3.1.1. 1.Etkinlik: Etkinlik kitabına bakma

Katılımcı Aile 1'i temsilen birinci etkinlikte babanın yer aldığı ve okul öncesi dönemdeki çocukların düzeyine uygun bir etkinlik kitabındaki etkinlikleri çocuk ile birlikte yaptıkları görülmüştür (*1. Etkinlik Videosu-04/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem baba hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.1.).



Şekil 3.1. Katılımcı Aile 1'e İlişkin 1. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, **X**: Olumsuz Davranış

3.1.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi

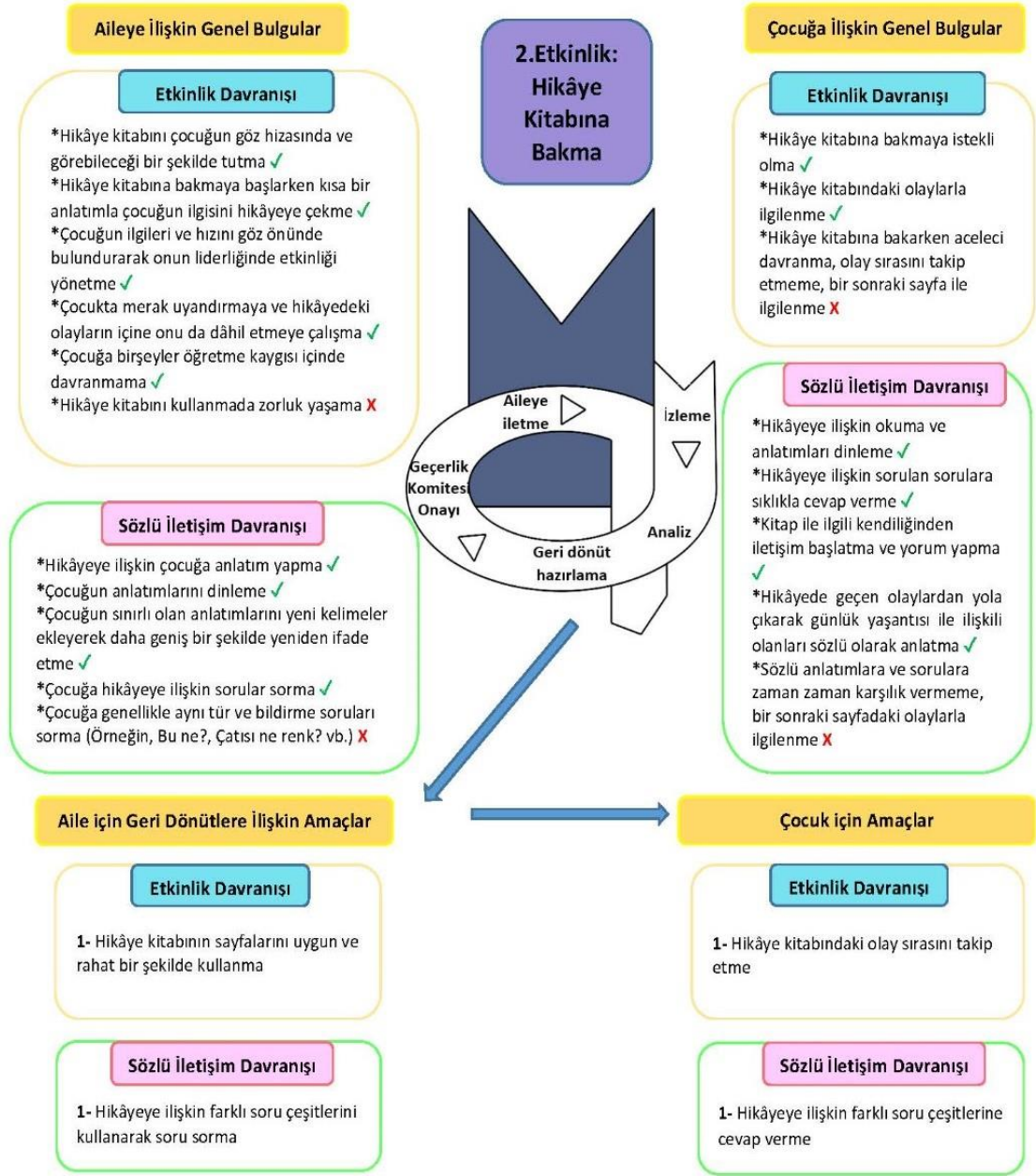
Bu süreçte Şekil 3.1.'de görülebileceği gibi babanın etkinliğe ilişkin davranışlarının genellikle olumsuz olduğu görülmüştür. İlk olarak etkinliği babanın seçtiği ayrıca etkinlikle ilgili bir plan yapmadığı ve etkinliği iyi yönetemediği görülmüştür. Babanın bir diğer olumsuz davranışının ise öğretimsel kaygılar taşıması ve etkinlik yolu ile çocuğa birşeyler öğretmeye çalışması olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çocuğun keyif aldığı başka bir etkinlik davranışını yapmasını da görmezden gelerek ve sonlandırarak onun ilgisini sürekli etkinlik kitabına çekmeye çalıştığı davranışları olmuştur. Tüm bu nedenlerle babaya etkinlik davranışları ile ilgili olarak bir sonraki etkinlik için çocuğun ilgisini çekebilecek ve keyif alabileceği bir etkinlik planlaması, bunu yaparken öğretimsel kaygılar içinde olmaması ve çocuk ile ortak ilgi kurarak etkinliği sürdürmesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise etkinlik kitabındaki etkinlikleri yapmak istemediği, bunun yerine boyama yapmaya çalıştığı, babasının ilgisini de yaptığı boyamalara çekmeye çalıştığı görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun bu etkinlik davranışları olumsuz olarak değerlendirilmemekle birlikte bir sonraki etkinlikte babası ile ortak bir etkinlik içerisinde yer alabilmesi için babasının etkinlik davranışlarındaki olumlu değişimlerle birlikte onun da var olan etkinliğe ilgi duyması ve katılım göstermesi amaçlanmıştır.

Babanın genel olarak sözlü iletişim davranışları ise olumlu bulunmuştur. Babanın bu davranışlarına bakıldığında ise; etkinlik ile ilgili olmasa da çocuğun geçmiş yaşantıları ile ilgili anlatımlarını dinlemesi ve karşılık vermesi, çocuğun anlatmak istediklerini daha düzgün bir şekilde anlatması ve sınırlı olan anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletmesi olumlu olan sözlü iletişim davranışları olarak görülmüştür. Dolayısı ile baba için sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak herhangi bir amaç belirlenmemiştir. Sadece olumlu olan sözlü iletişim davranışlarına ilişkin farkındalığını arttırmak için bunlar kendisine gösterilerek geri dönüt verilmiştir. Ayrıca ortak ilgi kurmadan gerçekleşen sözlü iletişim davranışlarının sürdürülemediği ve sonuçsuz kaldığına ilişkin davranışları etkinlik sürecindeki davranışları yolu ile gösterilmeye çalışılmıştır. Çocuğun ise genel olarak sözlü iletişim davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre çocuğun yaptığı etkinlik davranışları (boyama yapma) ile ilgili anlatım yapma ve geçmiş yaşantıları hakkında konuşma şeklinde davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte çocuğun ilgisi dışında babasının sorduğu sorulara cevap vermediği görülse de

burada ortak ilgiyi bozan kişinin baba olması nedeni ile çocuğun bu davranışı olumsuz olarak nitelendirilmemiş ve çocuk için bir amaç belirlenmemiştir.

3.1.2. 2.Etkinlik: Hikâye kitabına bakma

Katılımcı Aile 1'i temsilen birinci etkinlikte baba yer alırken ikinci etkinlikte annenin yer aldığı görülmüştür. Annenin hikâye kitabına bakma etkinliğinde “Hav Hav Köpek” ve “Vak Vak Ördek” şeklinde resimler ve anlatımlar açısından çocuğun yaş ve düzeyine uygun, temiz, 2 adet resimli hikâye kitabını kullanarak çocuk ile etkinlik yaptığı görülmüştür (2.Etkinlik Videosu-16/04/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.2.).



Şekil 3.2. Katılımcı Aile 1'e İlişkin 2. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.1.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.2.'de görülebileceği gibi birinci etkinlik sonrası ikinci etkinlikte ebeveyn (anne) ve çocuğun etkinlik davranışlarında olumlu yönde değişimler olduğu görülmüştür. Buna göre ilk etkinlikte baba etkinliği yöneten lider konumunda iken, ikinci etkinlikte

anne ve çocuğun etkinlikte eşit bir şekilde yer aldıkları görülmüştür. Ayrıca annenin etkinlik öncesinde etkinliği nasıl sürdüreceği ile ilgili bir hazırlık yaptığı, etkinliği planladığı görülmüştür. Annenin etkinliği yürütürken çocuğun etkinlikten keyif almasını göz önünde bulundurarak ve ilgisini takip ederek etkinliği sürdürmesi de bir önceki etkinliğe göre olumlu yöndeki değişimler olarak görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun da bir önceki etkinliğe katılım göstermediği görülürken bu etkinliğe genel olarak katılım gösterdiği ve keyif aldığı görülmüştür. Verilen geri dönüşte anneye bu olumlu etkinlik davranışları ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüntüler ve anlatımlar iletilmiştir.

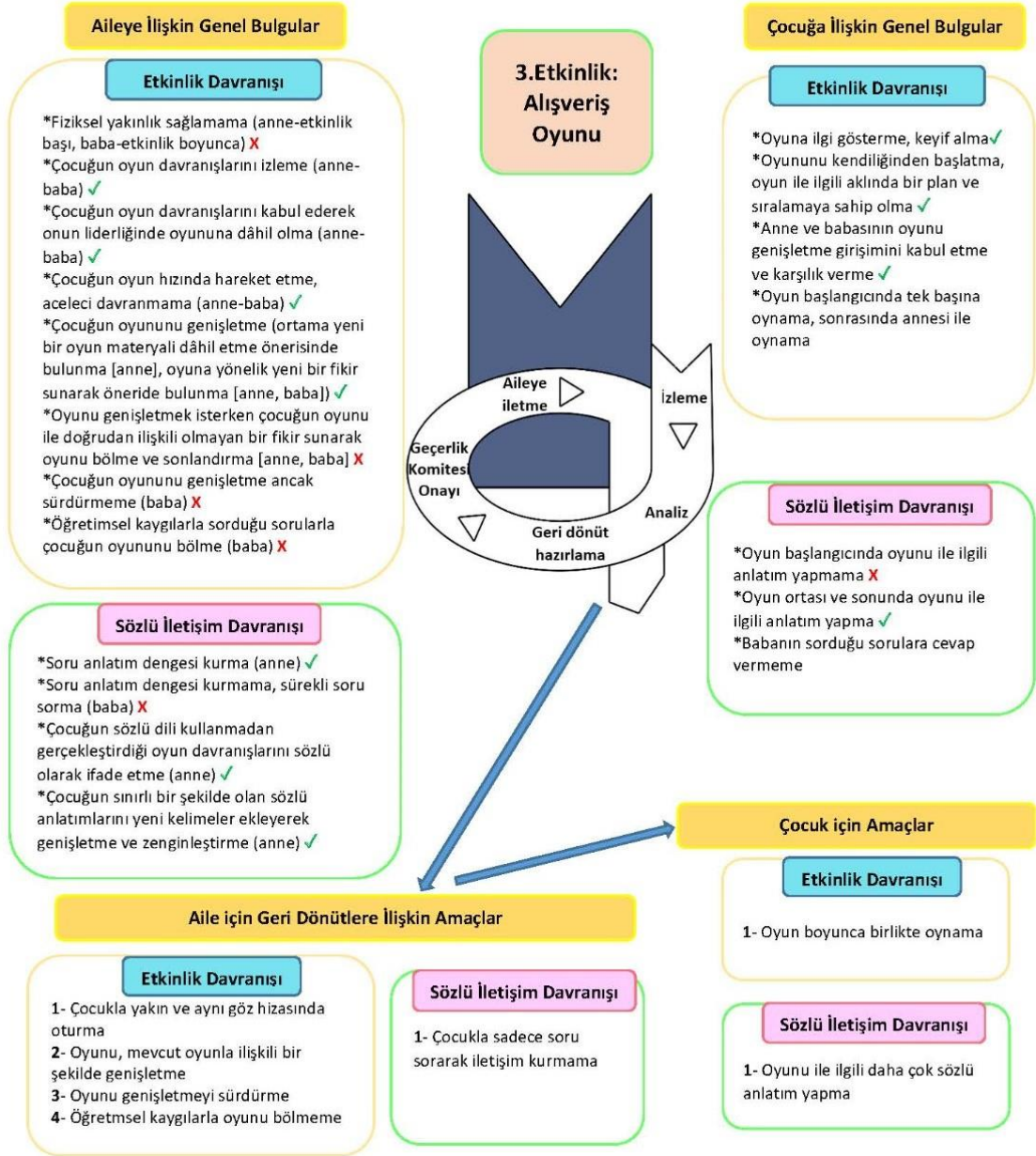
Annenin yukarıda belirtildiği gibi genel olarak tüm etkinlik davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ancak kitabın her iki sayfasını da açık bir şekilde tutarak kendisi birinci sayfadaki olaylar hakkında konuşurken çocuğun onu dinlememesi, ikinci sayfaya geçmesi nedeni ile birinci ve ikinci sayfalar arasında sürekli gidip gelmek zorunda kaldığı (hikâyede geçen olay sırasının bozulmaması ve anlam bütünlüğünün sağlanması için) görülmüştür. Bu nedenle anneye etkinlik kitabının sayfalarını daha rahat ve uygun bir şekilde kullanmasına ilişkin önerilerde bulunulmuş ve daha sonraki etkinliklerde bu amacı yerine getirmesi için kendisine geri dönüş verilmiştir. Bu doğrultuda çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise bir önceki etkinlik ile karşılaştırıldığında etkinliği yapmaya istekli olma ve etkinlik ile ilgilenme şeklinde olumlu yönde çocuk için amaçlanan değişimlerin gerçekleştiği görülmüştür. Ancak çocuğun genel olarak tüm etkinlik davranışları olumlu bulursa da yukarıda belirtildiği gibi bir önceki sayfadaki hikâye ve olaylar hakkında yeterince konuşmadan, annesinin anlatımlarına karşılık vermeden ilgisini bir sonraki sayfaya yönelttiği ve aceleci davrandığı davranışları olduğu da görülmüştür. Bu nedenle çocuğa daha sonraki etkinlikler için hikâye kitabındaki olay sırasını takip etmesine ilişkin amaç oluşturulmuştur.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise bir önceki etkinlikte babada olduğu gibi genel olarak sözlü iletişim davranışının olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre annenin hikâyeye ilişkin anlatımlar yaptığı, çocuğun da anlatımlarını dinlediği, onun sınırlı olan anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişlettiği ve çocuğun sözlü dili daha fazla kullanması için ona sorular sorduğu görülmüştür. Ancak bu olumlu davranışlarla birlikte, anneye hikâye kitabının geniş anlatımlar yapma ve sorular sormaya elverişli bir yapıya sahip olması nedeniyle sorabileceği farklı soru çeşitleri gösterilmeye çalışılmış ve örnekler verilmiştir. Buna göre anneye, çocuğun sözlü dilin farklı yapıları ile karşılaşması ve bunları kullanma becerisini geliştirmesi amacıyla hikâyeye ilişkin olayları tahmin etme

becerilerini de geliştirmeye yönelik sorabileceği farklı tahmin etme soruları ve olaylar arasında ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik sorabileceği mantık yürütme soruları gösterilmeye ve fark ettirilmeye çalışılmış, geri dönüt olarak kendisine iletilmiştir (2.Geri Dönüt Videosu-21/04/2020). Çocuğun sözlü iletişim davranışlarının da genel olarak olumlu olduğu görölmüştür. Buna göre çocuğun annesinin hikâyeyle ilişkin okuma ve anlatımlarını dinlediği, hikâyedeki olaylarla ilgili sorulan sorulara sıklıkla cevap verdiği, hikâye ile ilgili kendiliğinden iletişimi başlattığı ve yorum yaptığı ve hikâyede geçen olaylardan yola çıkarak günlük yaşantısındaki olaylar hakkında konuşmaya başladığı görölmüştür. Dolayısı ile bir önceki etkinlik ile karşılaştırıldığında çocuğun anlatımlarının etkinlik dışı değil etkinlik ile ilgili ve bunların annesi ile aynı ortak ilgi içerisinde gerçekleşiyor olması olumlu değişimler olarak görölmüştür. Bununla birlikte çocuğun sözlü iletişim davranışlarının genel olarak olumlu olması birlikte aceleci davranışları nedeni ile hikâyenin ilerleyen sayfalarındaki olaylar ve resimlerle ilgilenerek annesinin sözlü anlatımlarına ve sorularına zaman zaman karşılık vermediği durumlar olduğu görölmüştür. Ancak bu durum annenin hikâye kitabını kullanma şeklinden kaynaklanması nedeni ile çocuk için doğrudan bir amaç oluşturulmamıştır. Bu etkinlik için çocuk için belirlenen esas amaç ise annesinin ilerleyen etkinliklerde ona soracağı farklı soru eşitleri ile birlikte onun da bu farklı sorulara cevap vermesine ilişkin olmuştur.

3.1.3. 3. Etkinlik: Alışveriş oyunu

Katılımcı Aile 1'i temsilen üçüncü etkinlikte hem anne hem de baba yer almıştır. Bu süreçte anne, baba ve çocuğun markette alışveriş yapma serbest oyun etkinliğini gerçekleştirdikleri görölmüştür. Anne ve babanın çocuk ile markette alışveriş yapma oyunu boyunca etkileşimlerine ortak olan oyun materyallerinin; alışveriş sepeti, plastik meyve sebzeler, para ödeme kasası, poşet, fiş, kredi kartı, ürün reyonları şeklinde gerçek bir alışveriş ortamını yansıtan materyaller olduğu görölmüştür. Bu oyun ortamının oluşturulması için oyun başlamadan önce planlama ve bir ön hazırlık yapıldığı görölmüştür (3.Etkinlik Videosu-30/04/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem baba hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. şekil 3.3.).



Şekil 3.3. Katılımcı Aile 1'e İlişkin 3. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: **✓**: Olumlu Davranış, **X**: Olumsuz Davranış

3.1.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.3.'de görülebileceği gibi ikinci etkinlikte anne ve çocuk etkinliği eşit bir şekilde yönetirken üçüncü etkinlikte artık çocuğun etkinliği tamamen bağımsız bir şekilde yönettiği ve etkinlikte lider olduğu görülmüştür. İkinci etkinlikte olduğu gibi ailenin

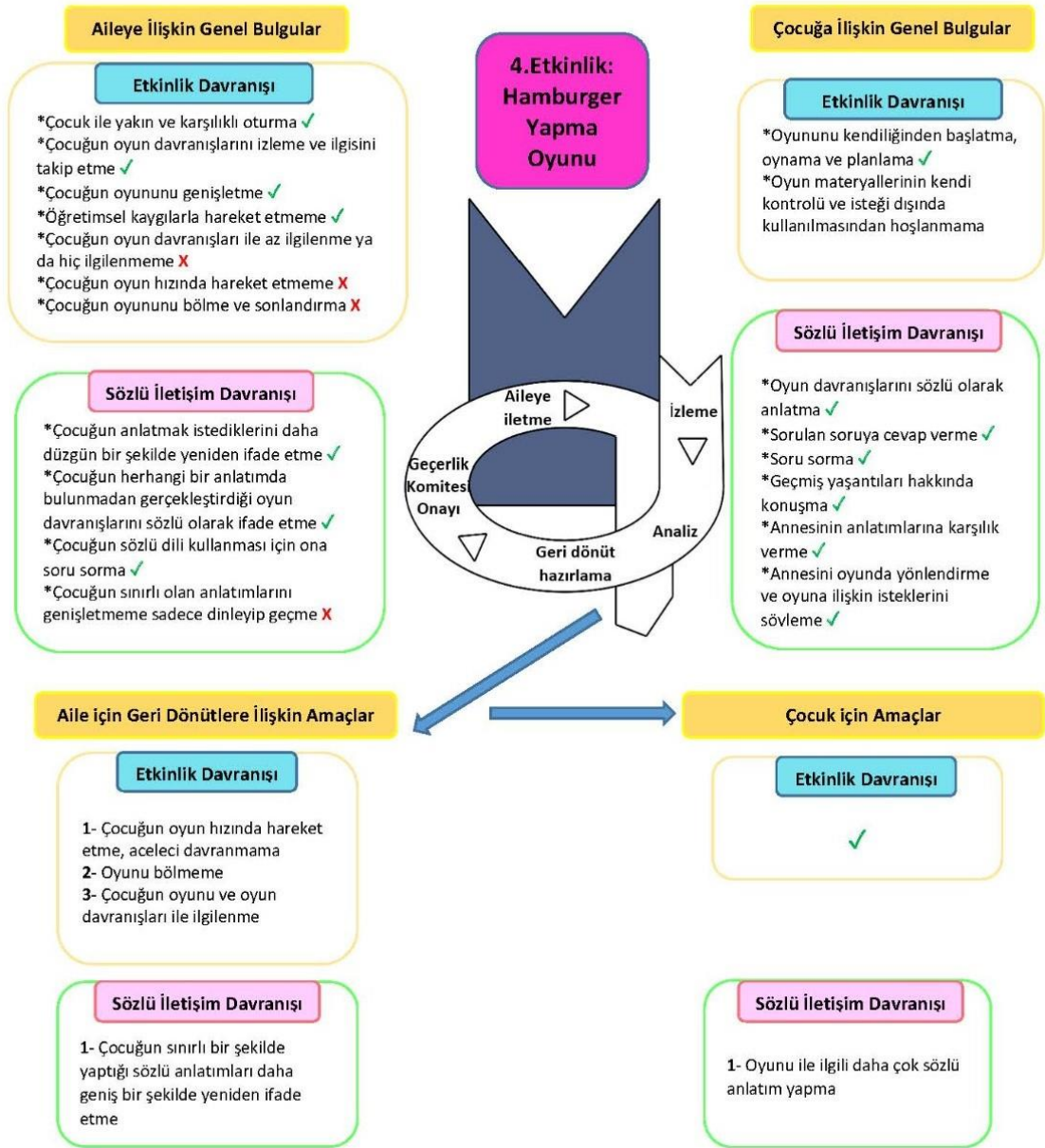
etkinliği planlama ve ön hazırlık yapmaya ilişkin olumlu etkinlik davranışlarının devam ettiği görölmüştür. Çocuğun ise ikinci etkinlikte, etkinliğe sadece eşit bir şekilde katılım gösteren taraf olduğu görölürken üçüncü etkinlikte artık etkinliği nasıl yürüteceği ve sürdüreceği ile ilgili planlama yapan tarafa geçtiği görölmüştür. İkinci etkinlikten farklı olarak bu etkinlikte hem anne hem de babanın çocuğun oyununa katılma ve oyunu genişleterek desteklemek şeklinde olumlu davranışlarının ortaya çıktığı görölmüştür. Bu olumlu etkinlik davranışları ile birlikte anne ve babanın bu etkinlikte ilk iki etkinliğe göre yeni olumsuz iki davranışının da ortaya çıktığı görölmüştür. Bunlardan birincisinin çocuk ile uygun fiziksel yakınlığı kurmamak (anne ve baba) olduğu görölürken ikincisinin ise çocuğun oyununu o anki mevcut oyun ile ilişkili olmayan bir şekilde (anne ve baba) genişletmeye çalışmak olduğu görölmüştür. Aynı zamanda çocuğun oyununu genişletme girişimi uygun bir şekilde gerçekleşse de bunu sürdürmemek (baba) de olumsuz davranış olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bir sonraki etkinlik için anne ve baba için değişim göstermesi beklenen davranışlara ilişkin amaçların; çocuk ile uygun fiziksel yakınlıkta oturma, çocuğun oyununu o anki mevcut oyunu ile ilişkili bir genişletme ve bu davranış sürdürme şeklinde olmuştur. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise bir önceki etkinlikte olduğu gibi genel olarak tüm etkinlik davranışlarının olumlu olduğu görölmüştür. Bu davranışların ise; oyuna ilgi gösterme, keyif alma, kendiliğinden oyunu başlatma ve anne ve babasının oyunu genişletme girişimlerine karşılık verme şeklinde olduğu görölmüştür. Bununla birlikte çocuğun oyun başlangıcında oyununu tek başına oynadığı, bir süre ebeveynini oyununa dâhil etmediği buradaki temel nedeninin ise çocuktan değil ebeveyninin onunla uygun fiziksel yakınlıkta olmamasının olduğu görölmüştür. Dolayısı ile bu davranış doğrudan çocuktan kaynaklanmasa da sonraki etkinliklerde ebeveynin davranışının değişmesi ile birlikte çocuğun da oyun boyunca onunla birlikte oynamaya başlaması amaçlanmıştır.

Sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak ise üçüncü etkinlikte ilk iki etkinlikten farklı olarak aile ile çocuk arasındaki sözlü iletişimi etkileyen iki yeni faktörün ortaya çıktığı görölmüştür. Bunlardan ilkinin çocuk ile kurulan fiziksel yakınlığın uygunluğu olduğu görölmüştür. Buna göre çocuk ile aile arasındaki fiziksel yakınlık arttıkça çocuğun onlardan gelen sözlü iletişime daha çok karşılık verdiği görölmüştür. Diğerinin ise ailenin sözlü dili kullanma biçimi olduğu görölmüştür. Buna göre anne ve babanın çocuk ile iletişim halinde iken sözlü dili kullanma biçimlerindeki farklılıkların çocuğun da onlara sözlü olarak karşılık verme durumunu olumlu ve olumsuz yönde etkilediği görölmüştür.

Buna göre annenin soru anlatım dengesini kurarak çocuk ile iletişim kurması durumu çocuk tarafından olumlu karşılık bulurken babanın çocukla sürekli ve sadece soru sorarak iletişim kurma girişimlerinin çocuk tarafından karşılıksız bırakıldığı görülmüştür. Ayrıca babanın birinci etkinlikte etkinlik davranışlarına yansıttığı öğretimsel kaygılar taşıma durumunu bu kez çok daha az da olsa sözlü iletişim davranışlarına yansıtarak öğretimsel kaygılarla çocuğa sorular yönelttiği görülmüştür. Dolayısı bu etkinlik için anne için sözlü iletişim davranışları ile ilgili doğrudan bir amaç belirlenmezken (Fiziksel yakınlık kurma önerisi etkinlik davranışlarında verildi. Sözlü iletişimi de etkilediği belirtildi.) baba için çocuk ile sadece soru sorarak sözlü iletişimde bulunmaması anlatımlara da yer vermesi amaçlanmıştır. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise oyun başlangıcında hiçbir şekilde sözlü dili kullanmamakla birlikte daha sonra kullanmaya başlaması nedeni ile genel olarak sözlü iletişim davranışları olumlu bulunmuş ancak sonraki etkinlikler için bu kullanımlarını arttırması için kendisi için amaç oluşturulmuştur.

3.1.4. 4. Etkinlik: Hamburger yapma oyunu

Katılımcı Aile 1'i temsilen dördüncü etkinlikte sadece anne yer almıştır. Bu süreçte annenin çocuk ile hamburger yapma serbest oyun etkinliğini gerçekleştirdiği görülmüştür. Annenin çocuk ile hamburger yapma oyunu boyunca etkileşimlerine ortak olan oyun materyallerinin; hamburger malzemeleri (hamburger ekmeği, köfte, tavuk, pizza, marul, ketçap, mayonez, mangal, tepsi) olduğu görülmüştür (4. *Etkinlik Videosu*, 17/05/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.4.).



Şekil 3.4. Katılımcı Aile 1'e İlişkin 4. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.1.4.1. 4. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.4.'de görülebileceği gibi bir önceki etkinlikte olduğu gibi çocuğun lider olarak oyununu oynamaya devam ettiği ve annenin kendisini çocuktan daha geri planda tuttuğu görülmüştür. Ayrıca annenin bir önceki etkinlikte çocukla olan fiziksel uzaklığını bu etkinlikte ortadan kaldırdığı, çocuğa yakın ve onunla karşılıklı bir şekilde oturduğu

görülmüştür. Annenin bu davranışı bu etkinlikteki olumlu yönde değişim gösteren bir davranış olarak nitelendirilmiştir. Annenin diğer olumlu etkinlik davranışlarının ise çocuğun oyun davranışlarını izleme, ilgisini takip etme ve oyununu genişletme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca bir önceki serbest oyun etkinliği ile kıyaslandığında bu etkinlikte dikkat çekici olarak öğretimsel kaygılarla hareket edilmediği ve çocuğa oyun içerisinde birşeyler öğretmeye çalışılmadığı görülmüştür. (Bunun temel nedeninin bir önceki etkinlikte babanın öğretimsel kaygılarla hareket etmesi, bu etkinlikte ise babanın yer almamasının olduğu düşünülmüştür.). Bu olumlu davranışlarla birlikte annenin bu etkinlikte bir önceki etkinliğe göre olumsuz yeni bir davranışı ortaya çıkmış ve zaman zaman çocuğun oyununa katılmadığı ve kenarda başka oyun materyalleri ile ilgilendiği görülmüştür. Ayrıca çocuğun oyununu genişletmek isterken aksine onun mevcut oyunu dışında aceleci davranarak oyunu bölme şeklinde olumsuz etkinlik davranışının da bir önceki etkinlikte olduğu gibi devam ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda anne için daha sonraki etkinlikler için çocuğun oyun hızında hareket etmesi, oyunu genişletmek isterken bunu oyunu bölerek yapmaması ve çocuğun oyun davranışları ile ilgilenmesi amaçları oluşturulmuş ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise genel olarak davranışlarının olumlu olduğu ve oyununu kendiliğinden başlattığı, nasıl oynayacağı ile ilgili aklında bir plan ve sıra olduğu ve buna göre oynadığı görülmüştür. Bununla birlikte oyun alanında annesi ile yakın ve karşılıklı oturmak istemesine karşın annesinin oyun materyallerini kendi kontrolü ve isteği dışında kullanmasından ise hoşlanmadığı görülmüştür. Çocuğun etkinlik davranışları genel olarak uygun bulunmuş, bir sonraki etkinlik için herhangi bir amaç oluşturulmamıştır.

Sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak ise annenin bir önceki etkinlik ile kıyaslandığında çocuk ile kurduğu fiziksel yakınlığın uygun olduğu ve çocuk ile sözlü iletişim kurmasını engellemediği, sözlü dili kullanma biçiminin de uygunluğunun devam ettiği görülmüştür. Ancak annenin bu etkinlikte çocuk için dil gelişimi fırsatı yarattığı gibi bu fırsatı oluşturmadığı durumların da olduğu görülmüştür. Dolayısıyla annenin çocuğun sözlü dili kullanması için daha az fırsat oluşturduğu görülmüştür. Bu nedenle anneye sonraki etkinlikler için çocuğun sınırlı olan anlatımlarını genişletmesine yönelik amaç belirlenmiş ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında genel olarak; oyun davranışlarını sözlü olarak anlatma, sorulan soruya cevap verme, soru sorma, geçmiş yaşantıları hakkında konuşma, annesinin anlatımlarına karşılık verme, annesini oyunda yönlendirme ve oyuna ilişkin isteklerini söyleme

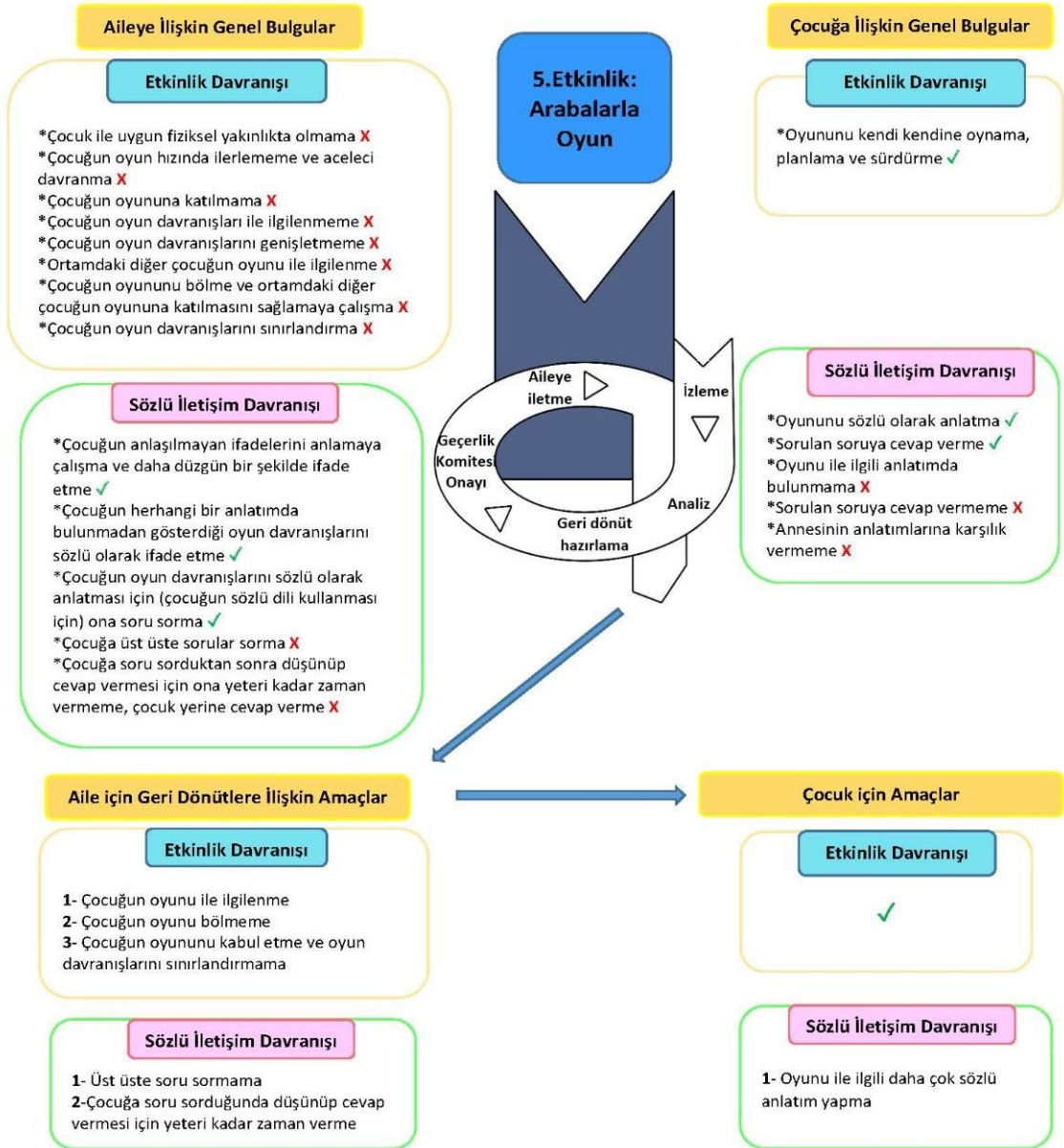
amaçları ile sözlü dili kullandığı ve olumlu davranışları olduğu görülmüştür. Ancak yine de diğer etkinliklerde daha çok sözlü anlatımda bulunmasına ilişkin kendisi için amaç oluşturulmuştur.

3.1.5. 5. Etkinlik: Arabalarla oyun

Katılımcı Aile 1'i temsilen beşinci etkinlikte anne yer almıştır. Bu süreçte annenin çocuk ile arabalarla serbest oyun oynama etkinliğini gerçekleştirdiği görülmüştür. Annenin çocuk ile arabalarla oyun etkinliği boyunca etkileşimlerine ortak olan oyun materyallerinin; birden fazla araba ve içi su dolu, üzerinde ağzı açık bir şekilde duran ejderha olan ve bu ejderhanın ağzının içi ve üzerinden kaydırak geçen bir havuz olduğu görülmüştür (5.Etkinlik Videosu, 26/06/2020).

(Bu serbest oyun etkinliğinin ailenin kendi evi değil şehir dışında bir akrabalarının evinin çocuk odasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Dolayısıyla etkinlik ortamı hem çocuk için hem de bu etkinlikte yer alan anne için farklı bir yerdir. Ayrıca oyun materyalleri de araştırmada yer alan çocuğa değil akraba çocuğuna aittir. Akraba çocuğu ise normal gelişim gösteren, araştırmada yer alan çocuktan birkaç yaş daha büyük ve erkek bir çocuktur.)

Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.5.)



Şekil 3.5. Katılımcı Aile 1'e İlişkin 5. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.1.5.1. 5. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.5.'de görülebileceği gibi bir önceki etkinlikte olduğu gibi çocuğun lider olarak oyununu oynamaya devam ettiği görülmüştür. Ancak annenin bir önceki etkinlikten farklı olarak çocukla olan fiziksel yakınlığını korumayı tekrar bıraktığı (Çocuğun oyununu video kamera kaydına alıyor.) görülmüştür. Annenin bu davranışı bu

etkinlikteki olumsuz yönde yeniden tekrar eden bir davranış olarak nitelendirilmiştir. Annenin bu etkinlikte bir önceki etkinlikte olduğu gibi çocuğun oyununa katılmama ve oyununu bölme davranışlarının da devam ettiği görülmüştür. Ayrıca bir önceki etkinlikte anne çocuğun oyununu genişletirken bu etkinlikte ise çocuğun oyununu genişletmeyi bıraktığı görülmüştür. Annenin bu etkinlikte yeni bir olumsuz davranışı daha ortaya çıkmış ve çocuğun oyununu sınırlandıran bir davranışının da ortaya çıktığı görülmüştür. Tüm bu nedenlerle anneye çocuğun oyunu ile ilgilenmesi, onun oyununu bölmemesi ve oyun davranışlarını kabul etmesine ilişkin amaçlar iletilmiştir. Çocuğun arabalarla oynama sürecindeki etkinlik davranışlarına bakıldığında ise, bir köşede oyununu kendi kendine oynadığı, oyununu planladığı ve sürdürdüğü görülmüştür. Ancak annesinin sık sık ortamdaki diğer çocuğun oyununa ilgi göstermesi, o çocuğa sorular sorması, çocuğun kendi oyununa karşı ilgisinin dağılmasına, oyununun bölünmesine ve diğer çocuğun oyununa dikkat göstermeye başlamasına neden olduğu görülmüştür. Ancak bu süreçte çocuğun, diğer çocuğun oyununu uzaktan izlediği, herhangi bir katılım göstermediği ve onu bir süre izledikten sonra kendi oyununa geri döndüğü görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun etkinlik davranışları uygun bulunmuş ve kendisi için bir amaç oluşturulmamıştır.

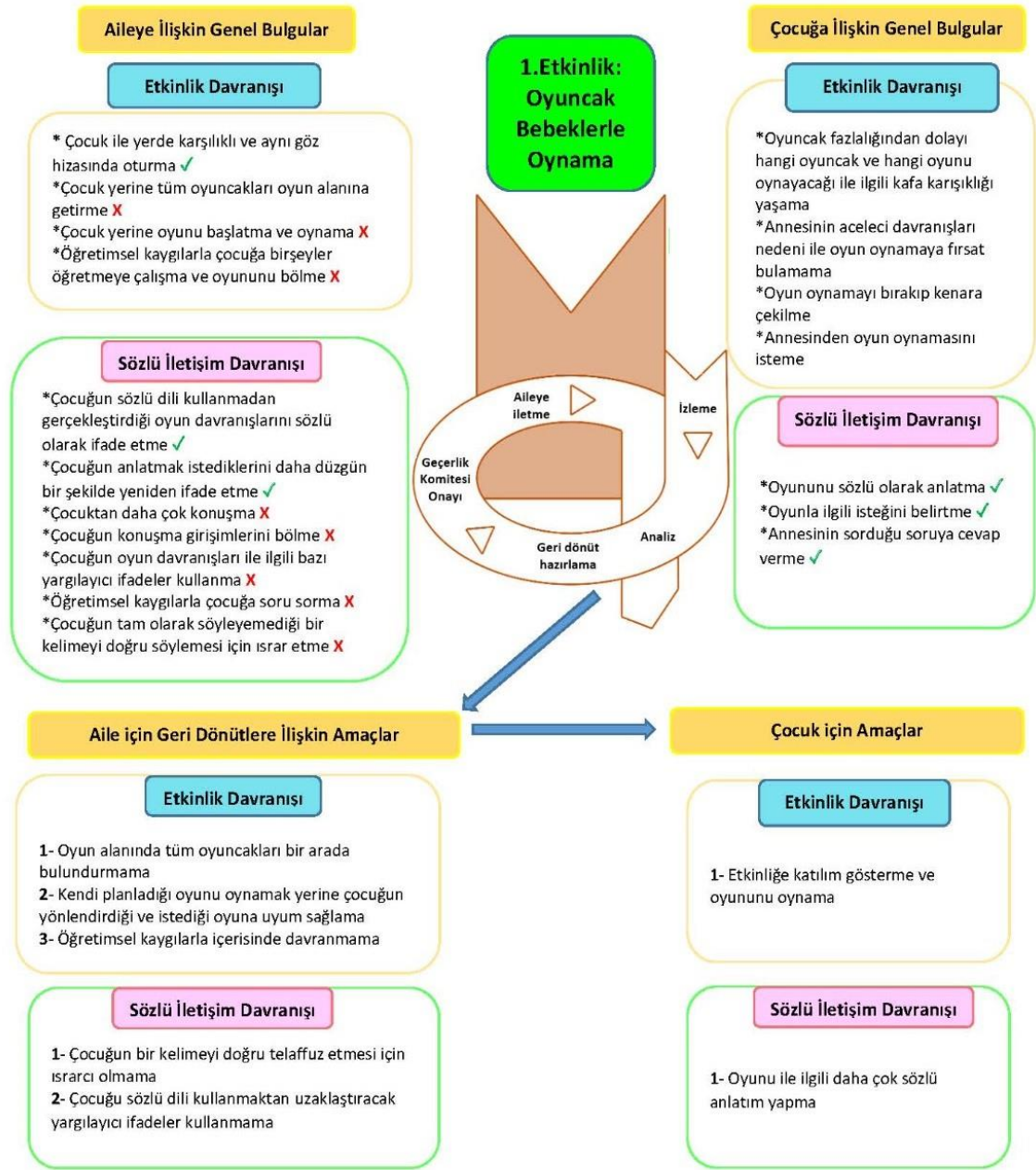
Sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak ise annenin bu etkinlikte bir önceki etkinlikten farklı olarak sözlü iletişim davranışlarında olumlu yönde değişim gösterdiği ve çocuk için daha çok sözlü dili kullanma fırsatı yarattığı görülmüştür. Ancak annenin bu etkinlikte yeni bir olumsuz davranışı ortaya çıkmış ve sorduğu sorulara çocuğun cevap vermesini beklemeden kendisinin cevap verdiği ya da üst üste sorular sorduğu davranışlarının olduğu görülmüştür. Bu nedenle anneye üst üste çocuğa soru sormaması ve soru sorduktan sonra çocuğun düşünüp cevap vermesi için ona yeterli zaman vermesine ilişkin amaçlar iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise oyunu ile ilgili anlatımlar yapmaya diğer etkinliklerde olduğu gibi devam etme ve annesinin dikkatini de bu şekilde çekmeye çalıştığı görülürken oyunu ve ilgisi dışındaki durumlarda ise sözlü dili kullanmadığı ve annesine de karşılık vermediği görülmüştür. Oluşan bu durumun çocuktan kaynaklanmadığı göz önünde bulundurularak çocuk için diğer etkinliklerde yine daha çok sözlü anlatımda bulunmasına ilişkin amaç oluşturulmuştur.

3.2. Katılımcı Aile 2 ile Gerçekleştirilen Süreç

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı Aile 2, kendi ev ortamında 04/03/2020-22/06/2020 tarihleri arasında toplam 3 etkinlik gerçekleştirmiştir.

3.2.1. 1.Etkinlik: Oyuncak bebeklerle oyun

Katılımcı Aile 2'yi temsilen birinci etkinlikte annenin yer aldığı görülmüştür. Annenin çocuk ile birlikte oyuncak bebekler ve mutfak malzemeleri ile bir serbest oyun etkinliği yaptığı görülmüştür. Etkinlik ortamındaki oyun materyallerine bakıldığında; oyuncak bebekler, mutfak malzemeleri, ambulans, geyik, tavşan, oyuncak bilgisayar, pelüş hayvanlar, inek, karton kutular, bez örtü ve oyuncak sepetindeki görünmeyen diğer oyun materyallerinin olduğu görülmüştür (*1. Etkinlik Videosu-04/03/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.6.).



Şekil 3.6. Katılımcı Aile 2'ye İlişkin 1. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, X: Olumsuz Davranış

3.2.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.6.'da görülebileceği gibi annenin bu etkinlikte halının üzerinde çocuk ile karşılıklı oturması ve onunla oynamak için hazır olduğunu göstermesi etkinliğe başlangıç için olumlu davranışlar olarak görülmüştür. Bununla birlikte oyun ortamına ve

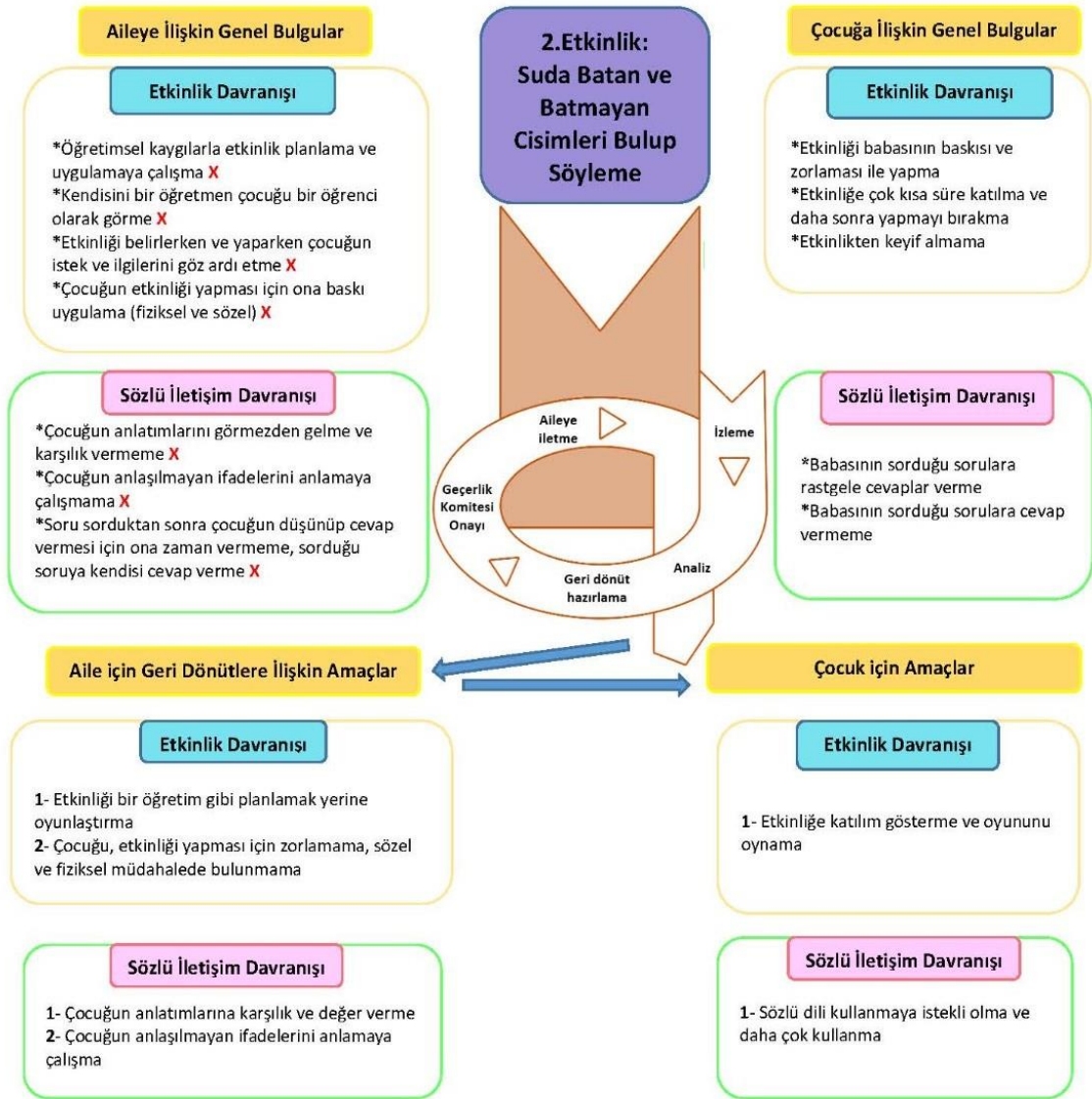
oyuncaklara bakıldığında bu materyallerin oyun alanına anne tarafından seçilip getirildiği ve çocuğa oynamak istediği oyuncakları seçmesi için herhangi bir fırsat verilmediği görülmüştür. Sonraki süreçte de annenin çocuğa fırsat vermeden aceleci davranarak çocuk yerine oyun oynamaya başladığı, oyunu planladığı ve sürdürdüğü görülmüştür. Son olarak annenin oyun içerisinde öğretimsel kaygılar taşıdığı ve çocuğa bazı kavramları (anne-çocuk-nine aile ve akraba kavramlarına ilişkin) öğretmeye çalışan davranışları olduğu görülmüştür. Anne için bu olumsuz davranışları nedeniyle ona bir sonraki etkinlik için oyun alanında tüm oyuncakları bir arada bulundurmaması, çocuk yerine oyuncakları seçmeme, kendi planladığı oyunu oynamak yerine çocuğun oyun davranışlarını takip etme ve onun oyununa katılma ve oyun içerisinde çocuğa birşeyler öğretmeye çalışmamasına ilişkin amaçlar belirlenmiş ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise oyun alanında tüm oyuncakların aynı anda bulunması nedeni ile hangi oyuncakla oynamaya başlayacağı ve nasıl oynayacağı ile ilgili kafasının karıştığı görülmüştür. Bu durum çocuğun “*Hangisiyle oynayayım?*” şeklindeki sözleri ve oyuncaklara tek tek kafası karışık bir şekilde göz gezdirmesinden de anlaşılmıştır (I. Etkinlik Videosu-04/03/2020). Bununla birlikte annesinin onun yerine oyun oynamaya başlaması nedeni ile kendi oyununu oynamaya fırsat ve kendisine bir yer bulamadığı görülmüştür. Sonrasında ise oyun oynamayı bırakıp bir kenara çekildiği, sessizce başka bir oyuncakla ilgilenmeye başladığı ve o arada annesinden bazı oyun davranışlarını göstermesini istediği görülmüştür. Bu nedenle çocuğun etkinlik davranışlarını etkileyen temel durumun annenin liderliği onun elinden alması olsa da annenin sonraki etkinliklerde bu davranışını değiştirmesi ile birlikte çocuğun da etkinliğe katılım göstermesi ve oyununu oynaması amaçlanmıştır.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gerçekleştirdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme, çocuğun yarım ya da eksik olan (tam ve düzgün cümle kuramama, cümleye uygun olan kelimeyi kullanamama vb) ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade etme, çocuğun anlatımları anlaşılmadığında geçiştirmek yerine ondan söylediklerini tekrar söylemesini isteyerek anlamaya çalışma şeklinde olumlu davranışları olduğu görülmüştür. Ancak annenin neredeyse etkinlik boyunca çocuktan daha çok konuştuğu, çocuğa daha az konuşma fırsatı sunduğu, çocuğun konuşma girişimlerini böldüğü, öğretimsel kaygılarla ona doğal etkileşimden uzaklaşarak sorular sorduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocuğun tam olarak söyleyemediği bir kelimeyi doğru söylemesi için birkaç kez ısrar etme, kontrolcü

davranarak oyun davranışları ile ilgili ona kendisini bir suç işlemiş gibi hissettirecek yargılayıcı ve sorgulayıcı ifadeler kullandığı davranışlar da gösterdiği görülmüştür. Tüm bu nedenlerle anneye bir sonraki etkinlik için öncelikle çocuktan bir kelimeyi doğru söylemesi için ısrarcı olmaması ve çocuğu sözlü anlatımlardan ve oyun oynamaktan uzaklaştıracak yargılayıcı ifadeler kullanmamasına ilişkin amaçlar belirlenmiş ve geri dönüt şeklinde kendisine iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise oyunu ile ilgili anlatım yapma, bir isteğini belirtme ve sorulan sorula cevap verme şeklinde olumlu davranışları olduğu görülmüştür. Ancak çocuğun annesinin bu etkinlikte ona hem oyun oynama hem de konuşması için yeterince fırsat vermemesi nedeni ile bu davranışlarını değiştirmesi ile birlikte çocuk için de bir sonraki etkinlik için sözlü dili daha çok kullanması amaçlanmıştır.

3.2.2. 2.Etkinlik: Suda batan ve batmayan cisimleri bulup söyleme

Katılımcı Aile 2'yi temsilen ikinci etkinlikte birinci etkinlikten farklı olarak babanın yer aldığı görülmüştür. Babanın çocuk ile birlikte suda batan ve batmayan cisimleri bulup söylemeye ilişkin bir etkinlik yaptığı görülmüştür. Etkinlik ortamındaki materyallere bakıldığında; su, plastik kap, farklı ağırlıktaki mutfak, ev ve oyun malzemelerinin kullanıldığı görülmüştür (2. Etkinlik Videosu, 18/04/2020).). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem baba hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.7.).



Şekil 3.7. Katılımcı Aile 2'ye İlişkin 2. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, **X**: Olumsuz Davranış

3.2.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.7.'de görülebileceği gibi birinci etkinlik ile karşılaştırıldığında ikinci etkinlikte de ilk etkinlikte olduğu gibi ebeveynin (baba) olumsuz olarak etkinlikte lider konumunda olduğu görülmüştür. Ancak bu etkinlikte ilk etkinlikten farklı olarak ilk etkinlikte ebeveyn (anne) çocuk yerine oyun oynarken bu etkinlikte ise ebeveynin (baba) etkinliği yönetmeye ve çocuğu da buna göre yönlendirmeye çalıştığı görülmüştür. İlk

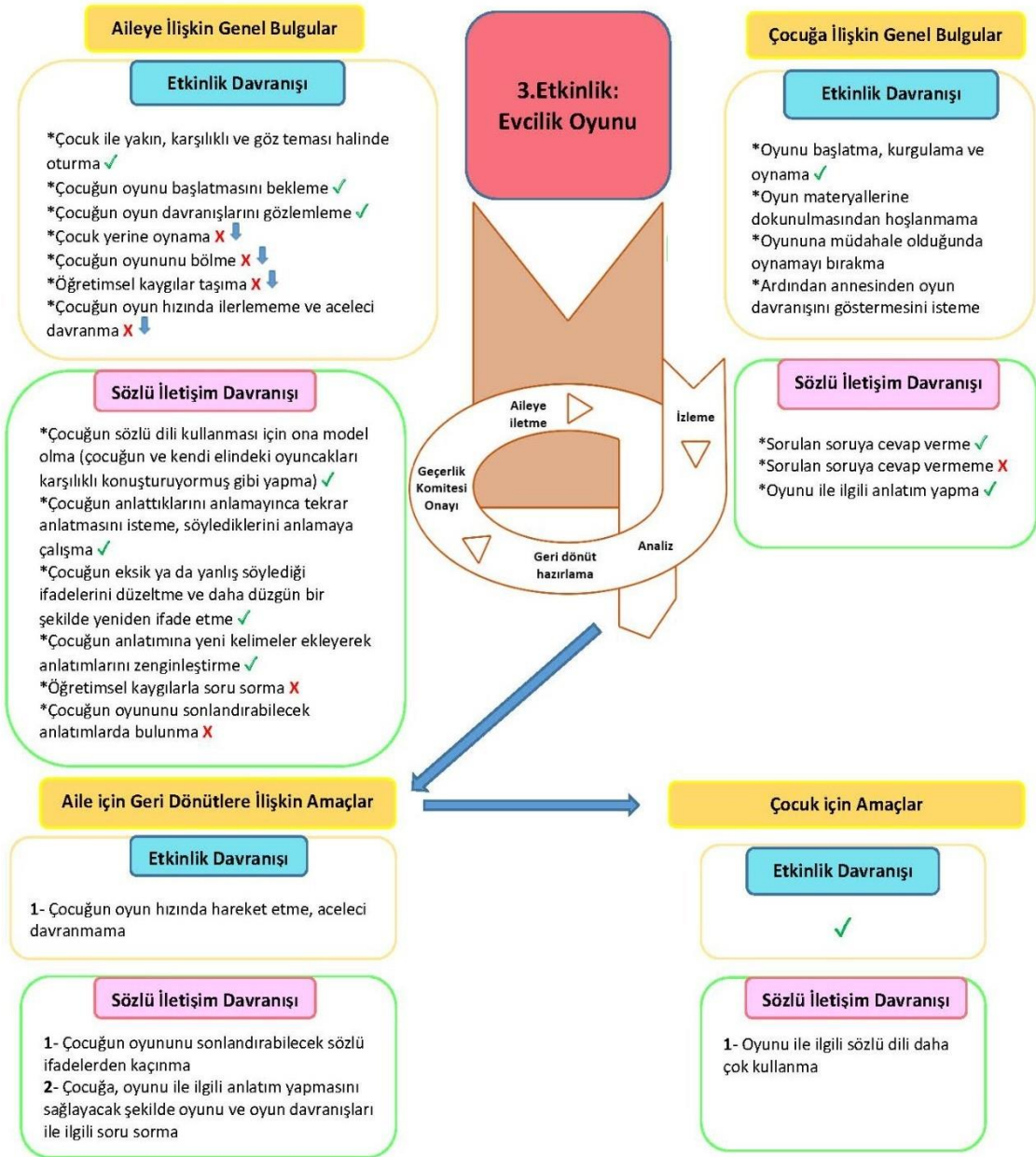
etkinlikte benzer olan bir diğer ebeveyn davranışının ise öğretimsel kaygılarla etkinliğin yapılması ve etkinlik yolu ile ebeveynin çocuğa birşeyler öğretme kaygısı içerisinde davranmasıdır. Dolayısı ile ilk etkinlikten bu yana ebeveynlerin etkinlikte lider olma ve öğretimsel kaygılar taşımaya ilişkin olumsuz etkinlik davranışlarının hala devam ettiği görülmüştür. Hatta ikinci etkinliğin ilk etkinlikten farklı olarak tamamen öğretimsel amaçlarla planlandığı ve uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynin yeni olumsuz etkinlik davranışları da ortaya çıkmıştır. Buna göre ebeveyn tarafından etkinliğin iyi bir şekilde planlanmadığı ayrıca etkinlik süresince çocuğun etkinliği yapması ve etkinliğe katılım göstermesi için ona baskı yapıldığı görülmüştür. Bu nedenlerle babaya sonraki etkinlikler için ilk olarak etkinliği bir öğretim şeklinde planlamak yerine oyunlaştırması ve ikinci olarak çocuğu etkinliği yapması için zorlamaması, sözel ve fiziksel müdahalelerde bulunmaması amaçlanmış ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise ilk etkinlikte olduğu gibi bu etkinliğe de katılım göstermemeye ilişkin davranışlarının devam ettiği (suyla oynuyor, etkinliği yapmıyor) görülmüştür. Dolayısıyla babanın sonraki etkinliklerde göstereceği olumlu etkinlik davranışı ile birlikte çocuğun da etkinliğe katılım göstermesi ve oyunu oynaması amaçlanmıştır.

Ebeveynin (baba) sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise ilk etkinliğe göre sözlü iletişim davranışlarının daha çok olumsuz bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre ebeveynin (baba) ilk etkinlik sonrası da devam eden olumsuz sözlü iletişim davranışları ise çocuğun sözlü dili daha çok kullanması için dil gelişimi fırsatı yaratmama ve çocuğa sözlü dili kullanma fırsatı vermeyerek iletişimde onun sırasını alma şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynin (baba), çocuğun anlatımlarını da görmezden gelerek dinlemediği davranışları olduğu görülmüştür. Buna göre ebeveynin (baba) çocuğun sözlü anlatımlarını dinlememe davranışı yeni ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ebeveynin (anne) ilk etkinlikte ortaya çıkan çocuğun oyun davranışları ile ilgili bazı yargılayıcı ifadeler kullanma ve çocuğun tam olarak söyleyemediği bir kelimeyi doğru söylemesi için ısrar etme şeklindeki olumsuz sözlü iletişim davranışları ikinci etkinlikte tekrar görülmemiştir. Bu doğrultuda baba için sonraki etkinlikler için çocuğun anlatımlarına karşılık ve değer vermesi ve anlaşılmayan ifadelerini anlamaya çalışmasına ilişkin amaçlar belirlenmiş ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun da bu etkinlikte ilk etkinliğe göre ebeveyni tarafından başlatılan neredeyse tüm sözlü iletişimlere karşılık vermediği görülmüştür. Karşılık verdiği durumlarda ise rastgele cevaplar verdiği ve

ebeveyni (baba) ile karşılıklı sözlü iletişim için istekli olmadığı görülmüştür. Dolayısı ile birinci etkinlikte çocuğun sözlü iletişim davranışına ilişkin belirlenen oyunu ile ilgili daha çok sözlü anlatım yapma davranışının ikinci etkinlikte ortaya çıkmadığı, hatta ikinci etkinlikte çocuğun birinci etkinliğe göre sınırlı ve ebeveynin (baba) zoru ile sözlü dili kullandığı görülmüştür. Sonuç olarak sonraki etkinliklerde babanın sözlü iletişim ve etkinlik davranışlarındaki değişimlerle birlikte çocuğun da sözlü dili kullanmaya daha çok istekli olması ve daha çok anlatım yapması amaçlanmıştır.

3.2.3. 3.Etkinlik: Evcilik oyunu

Katılımcı Aile 2'yi temsilen üçüncü etkinlikte annenin yer aldığı görülmüştür. Annenin çocuk ile birlikte evcilik oyunu oynadığı görülmüştür. Etkinlik ortamındaki materyallere bakıldığında; fincanlar, oyuncak bebekler, tencere, tava, kaşık, tabak, ocağın kullanıldığı görülmüştür (2. *Etkinlik Videosu*, 25/04/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.8.).



Şekil 3.8. Katılımcı Aile 2'ye İlişkin 3. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, X: Olumsuz Davranış

3.2.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.8.'de görülebileceği üçüncü etkinlikte diğer iki etkinlikten farklı olarak çocuğun lider olduğu görülmüştür. Ebeveynin (anne) ise ilk iki etkinliğe göre etkinlikteki liderliği çocuğa bırakarak ve kendisini daha geri planda tutmaya başlayarak etkinlik

davranışlarına ilişkin olumlu bir değişim gösterdiği görülmüştür. Öğretimsel kaygılar taşımaya devam etse de ebeveynin (anne) bununla birlikte bu kaygılarının etkinliğe büyük ölçüde daha az yansıtmaya başladığı görülmüştür. Ebeveynin (anne) aynı zamanda bu etkinlikteki olumlu yönde değişim gösterdiği diğer davranışlarının çocuğun oyununu daha az bölme, çocuk yerine oynama davranışlarını azaltma ve daha az aceleci davranarak çocuğun oyun hızında hareket etmeye ilişkin olduğu görülmüştür. Annenin sonraki etkinliklerde çocuğun oyun hızında hareket etmesi, öğretimsel kaygılarla hareket etmemesi amaçlanmış ve kendisine iletilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarında gösterdiği olumlu yöndeki en büyük değişimin ise diğer iki etkinlikte etkinliğe katılım göstermezken son etkinliğe katılım göstermesi, oynaması ve oyununu sürdürmesine ilişkin olduğu görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun etkinlik davranışları olumlu görülmüş ve kendisi için bir sonraki etkinlik için bir amaç oluşturulmamıştır.

Ebeveynin (anne) sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise birinci etkinlikte olumlu davranışları olmakla birlikte ikinci etkinlikte (İkinci etkinlikte baba yer alıyor) çocuğun sözlü dili kullanması için dil gelişimi fırsatı yaratılmadığı görülürken üçüncü etkinlikte çocuk için bu fırsatın tekrar yaratıldığı görülmüştür. Ebeveynin (anne) sözlü iletişime dayalı bu davranışı ilk ve ikinci etkinlik ile kıyaslandığında olumlu bir gelişim olarak görülmüştür. Ayrıca buna ek olarak ebeveynin (anne) ilk etkinlikte ortaya çıkan iletişimde sıra almama (iletişimi bölme) davranışını tekrar göstermediği ve dil öğretimi de yapmadığı görülmüştür. Bu davranışlar ebeveynin (anne) sözlü iletişim davranışları açısından olumlu değişimler olarak görülmüştür. Ancak ebeveynin (anne) öğretimsel kaygılarla çocuğa sorular yönelttiği ve çocuk ile ortak ilgiye dayalı kurulan sözlü iletişimi bölen davranışlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynin (anne) çocuğun oyun davranışlarına ilişkin yaptığı anlatımlarda çocuğun oyun davranışlarını yargılayıcı ve oyununu ve oyuna ilişkin anlatımlarını sonlandırabilecek, cesaretini kıran anlatımlarda bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle anneye sonraki etkinlikler için çocuğun oyununu sonlandırabilecek sözlü ifadelerden kaçınması ve onun oyunu ile ilgili anlatımlar yapmasını sağlayacak şekilde sözlü anlatımlarda bulunması ve soru sorması amaçları iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise annesinin onunla doğrudan oyunu ile ilişkili ve sözlü dil kullanmasına ilişkin oluşturduğu fırsatlara karşılık verdiği görülürken öğretimsel kaygılarla iletişimi bölen davranışlarının ise onu sözlü iletişimden uzaklaştırdığı ve iletişime karşılık vermemesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca annenin çocuğun oyun davranışlarını yargılayıcı ifadelerinin de onun

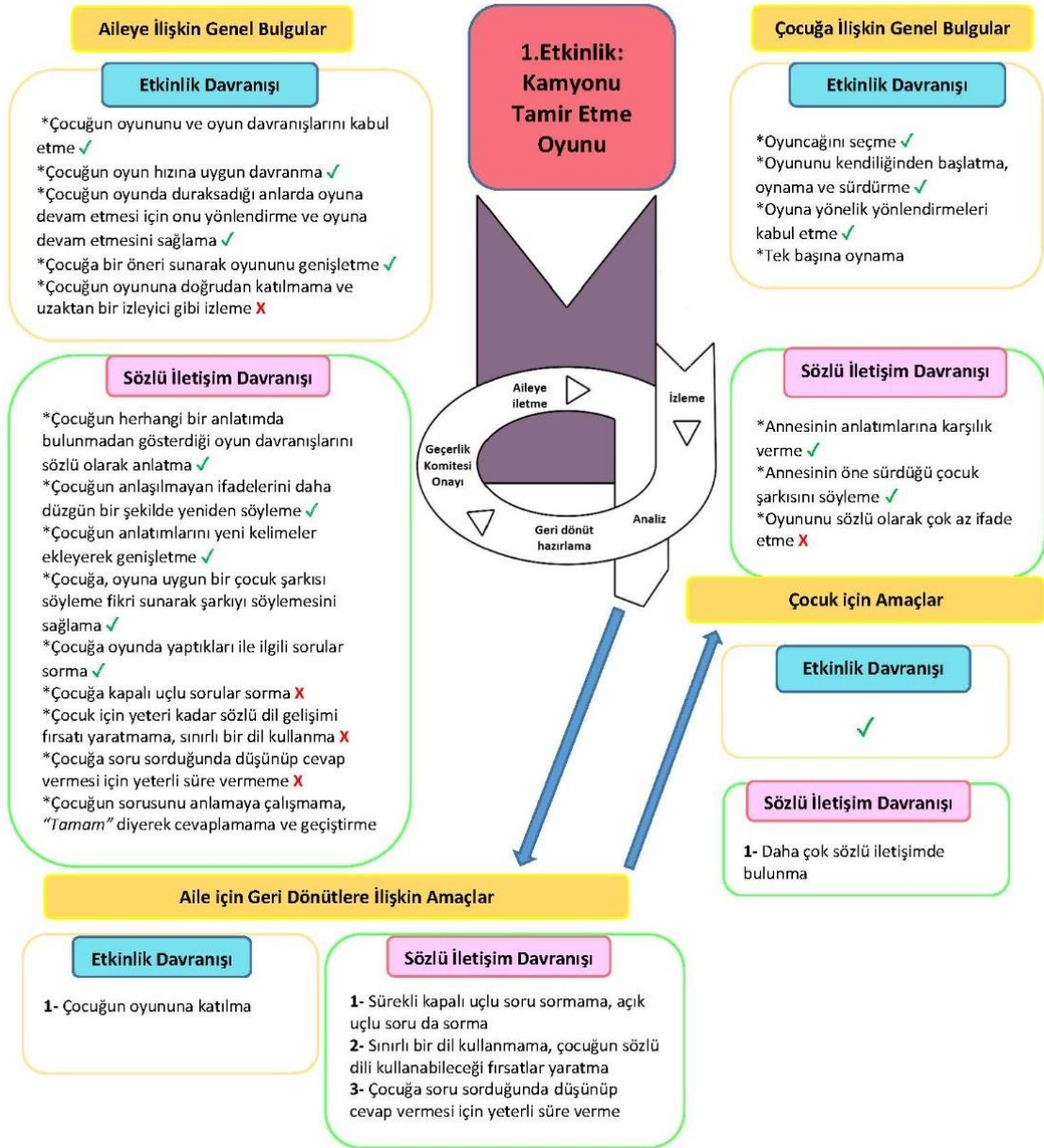
oyun oynamaya ve oyunu ile ilgili anlatım yapmaya cesaret edememesine neden olduğu görölmüştür. Yine de bu son etkinlikte çocuğun ilk ve ikinci etkinliğe göre oyunu ile ilgili sözlü dili daha çok kullanmaya başladığı görölmüştür.

3.3. Katılımcı Aile 3 ile Gerçekleştirilen Süreç

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı Aile 3, kendi ev ortamında 06/04/2020-11/06/2020 tarihleri arasında toplam 4 etkinlik gerçekleştirmiştir.

3.3.1. 1.Etkinlik: Kamyonu tamir etme oyunu

Katılımcı Aile 3'ü temsilen birinci etkinlikte annenin yer aldığı ve çocuk ile birlikte kamyon ve tamir seti ile bir serbest oyun etkinliği yaptıkları görölmüştür (*1. Etkinlik Videosu-06/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.9.).



Şekil 3.9. Katılımcı Aile 3'e İlişkin 1. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.3.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.9.'da görülebileceği ebeveynin birinci etkinlikte genel olarak tüm etkinlik davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ebeveynin bu davranışlarının ise; çocuğun oyunda lider olmasına izin vermesi, çocuğun oyunu ve oyun davranışlarını kabul etmesi, çocuğun oyun hızına uygun davranması, gerekli gördüğü ve çocuğun ihtiyaç duyduğu

anlarda oyunda onu yönlendirmesi ve oyunu genişletmesi şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Çocuğun da ebeveynin bu olumlu etkinlik davranışları ile birlikte etkinliği katılım gösterdiği, odaklandığı ve etkinliği isteyerek yaptığı görülmüştür. Ancak ebeveynin bir davranışının olumsuz olduğu ve bu davranışının da çocuğun oyununa katılmak yerine onun oyun davranışlarını dışarıdan izlemek olduğu görülmüştür. Çocuğun ayrıca oyununu tek başına oynadığı görülmüştür. Bu doğrultuda anneye çocuğun tek başına oynamaması için oyuna katılması konusunda etkinlik davranışıyla ilgili geri dönüt verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışları ise genel olarak olumlu bulunmuş ve kendisi için herhangi bir amaç oluşturulmamıştır.

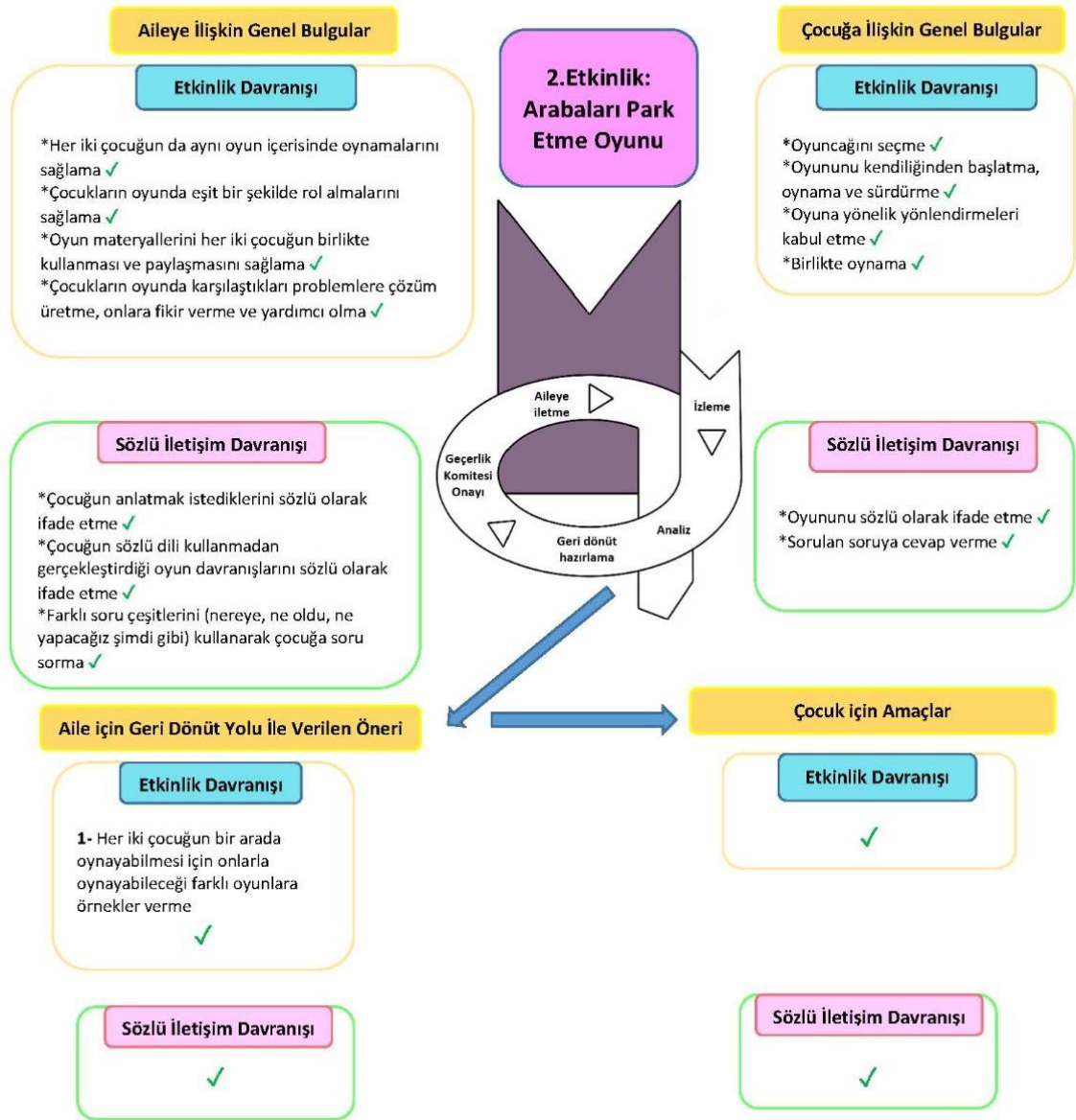
Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise ilk etkinlikte sözlü iletişim davranışlarının çocuğun herhangi bir anlatıma bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde yeniden söyleme, çocuğun sınırlı ya da kısa anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişletme, oyun ile ilişkili bir çocuk şarkısı söyleme fikrini ortaya koyarak çeşitli dil gelişim fırsatlarını değerlendirmeye çalışması olumlu sözlü iletişim davranışları olarak ortaya çıkmıştır. Ancak bu olumlu sözlü iletişim davranışları ile birlikte annenin olumlu olmayan ya da eksik olan sözlü iletişim davranışlarının olduğu da görülmüştür. Buna göre annenin çocuğa soru sorduktan sonra çocuğun soru üzerine düşünüp cevap vermesi için ona zaman vermediği ve aceleci davranarak onun yerine cevap verdiği davranışları olduğu da görülmüştür. Aynı zamanda annenin çocuğa kapalı uçlu, cevabı evet hayır olan ve çocuğun da sözlü dili sınırlı bir şekilde kullanabileceği sorular sorduğu görülmüştür. Son olarak annenin çocuğun sorusunu anlamadığı, anlamadığını belirtmek yerine “*Tamam*” diyerek onu geçiştirdiği, iletişimine karşılık vermediği durumlar da görülmüştür. Bu doğrultuda anneye sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak; sürekli kapalı uçlu soru sormama, çocuğa açık uçlu sorular sorarak çocukla iletişimi daha uzun sürdürmeye yönelik sözlü dili kullanma ve çocuğa soru sorduğunda düşünüp cevap vermesi için ona yeteri kadar zaman vermesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise annesinin anlatımlarına karşılık verdiği, onun öne sürdüğü “*Tamirci*” isimli çocuk şarkısını söylediği davranışları olumlu sözlü iletişim davranışları olarak görülmüştür. Ancak bununla birlikte daha çok oyun davranışını uygun bir şekilde yerine getirmeye çalıştığı oyun davranışlarına ilişkin sözlü dili çok az kullandığı görülmüştür. Bu nedenle çocuk için de annenin kendisine verilen geri dönütler sonrasında kendisinden beklenen sözlü iletişim davranışlarındaki olumlu

yöndeki değişimlerle bir sonraki etkinlikte amaç daha çok sözlü dili kullanmasına ilişkin olmuştur.

3.3.2. 2.Etkinlik: Arabaları park etme oyunu

Katılımcı Aile 3'ü temsilen ikinci etkinlikte anne ile birlikte abinin de yer aldığı ve hep birlikte arabaları park etme serbest oyun etkinliğini yaptıkları görölmüştür (2. *Etkinlik Videosu-09/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.10.).





Şekil 3.10. Katılımcı Aile 3'e İlişkin 2. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, X: Olumsuz Davranış

3.3.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi

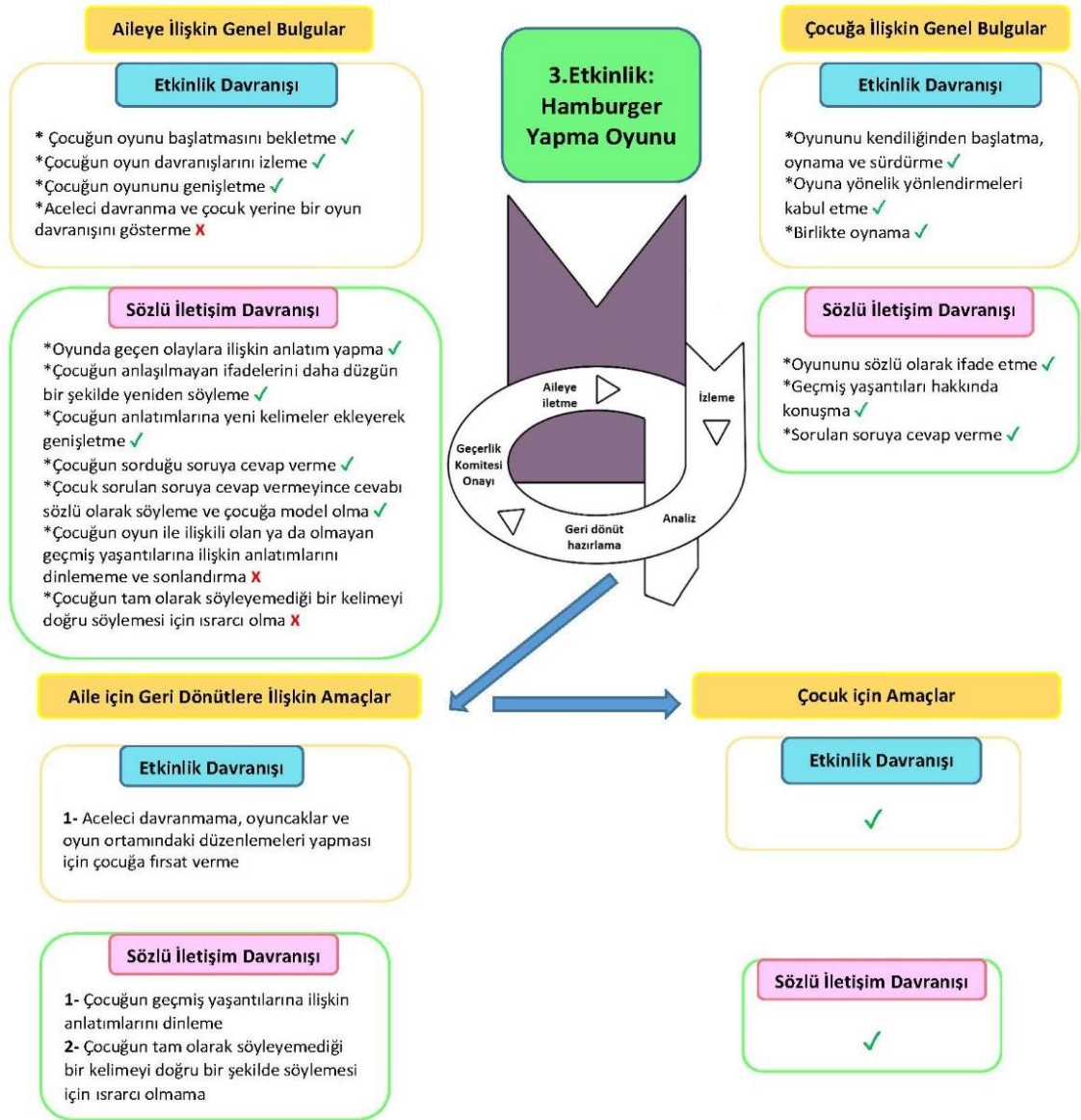
Şekil 3.10.'de görülebileceği ebeveynin ilk etkinlik ile kıyaslandığında annenin ilk etkinlikte çocuğun oyununa doğrudan katılmadığı ve onun oyununu uzaktan izlediği görülürken ikinci etkinlik olan bu etkinlikte oyuna abinin de katılım göstermesine karşın onların aynı oyun içerisinde birlikte ve eşit bir şekilde oynamalarını sağlama, oyun materyallerini paylaşmalarını sağlama ve oyunda karşılaştıkları bir problemi onlara dâhil

olarak birlikte çözüm üretmeye yönelik önemli ve katılımcı davranışlar göstermeye başladığı görülmüştür. Annenin bu davranışları dolayısıyla bir önceki etkinlik ile kıyaslandığında etkinlik davranışlarına ilişkin olumlu yöndeki değişimler olarak ortaya çıkmıştır. Çocuğun da bu etkinlikte bir önceki etkinlikte tek başına oynarken oyuna abisinin ve annesinin de katılımı ile birlikte onlarla birlikte oynamaya başladığı görülmüştür. Dolayısı ile annede etkinlik davranışları ile ilgili olumlu değişimler ve sürece abinin de katılması çocuğun etkinlik davranışlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Bu nedenle hem anne hem de çocuğa etkinlik davranışları ile ilgili olarak bir sonraki etkinlik için herhangi bir geri dönüt verilmemiştir. Sadece anneye her iki çocuğun birlikte eşit bir şekilde oynayabileceği bazı oyun önerilerinde bulunulmuştur.

Şekil 3.10.'da görülebileceği gibi ikinci etkinlikte birinci etkinlikten farklı olarak annenin olumlu yönde değişim gösterdiği sözlü iletişim davranışları olduğu görülmüştür. Buna göre annenin çocuğun sözlü dili kullanması için çeşitli dil gelişimi fırsatları yaratmasına (çocuğun anlatmak istediklerini sözlü olarak ifade etme, çocuğun sözlü dili kullanmadan gerçekleştirdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme) ilişkin olumlu sözlü iletişim davranışlarının devam ettiği görülmüştür. Bununla birlikte annenin ilk etkinlikte ortaya çıkan ve ikinci etkinlikte kendisinden değişim göstermesi beklenen çocuğa sadece kapalı uçlu sorular sorma davranışını sona erdirdiği ve ona farklı soru çeşitleri (nereye, ne oldu, ne yapacağız şimdi vb.) kullanarak sorular sormaya başladığı görülmüştür. Annenin bu sözlü iletişim davranışı ilk etkinlik sonrası ikinci etkinlikteki olumlu yönde değişim gösteren davranış olarak görülmüştür. Çocuğun da ilk etkinlikten bu yana oyununu sözlü olarak ifade etmeye ilişkin daha çok davranış göstermeye başladığı görülmüştür. Bu durum çocuk için de birinci etkinlik sonrası ikinci etkinlikteki sözlü iletişim davranışına ilişkin olumlu yöndeki bir değişim olmuştur.

3.3.3. 3.Etkinlik: Hamburger yapma oyunu

Katılımcı Aile 3'ü temsilen üçüncü etkinlikte annenin yer aldığı ve çocuk ile birlikte hamburger yapma serbest oyun etkinliği yaptıkları görülmüştür (3. *Etkinlik Videosu*-28/04/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.11.).



Şekil 3.11. Katılımcı Aile 3'e İlişkin 3. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.3.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.11.'de görülebileceği annenin genel olarak tüm etkinlik davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre annenin olumlu etkinlik davranışları; çocuğun oyunu başlatmasını bekleme, çocuğun oyun davranışlarını izleme ve oyununu genişletme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. İkinci etkinlikle birlikte annenin çocuğun oyununa katılma davranışını bu etkinlikte de sürdürmeye devam ettiği görülmüştür. Ancak tüm bu

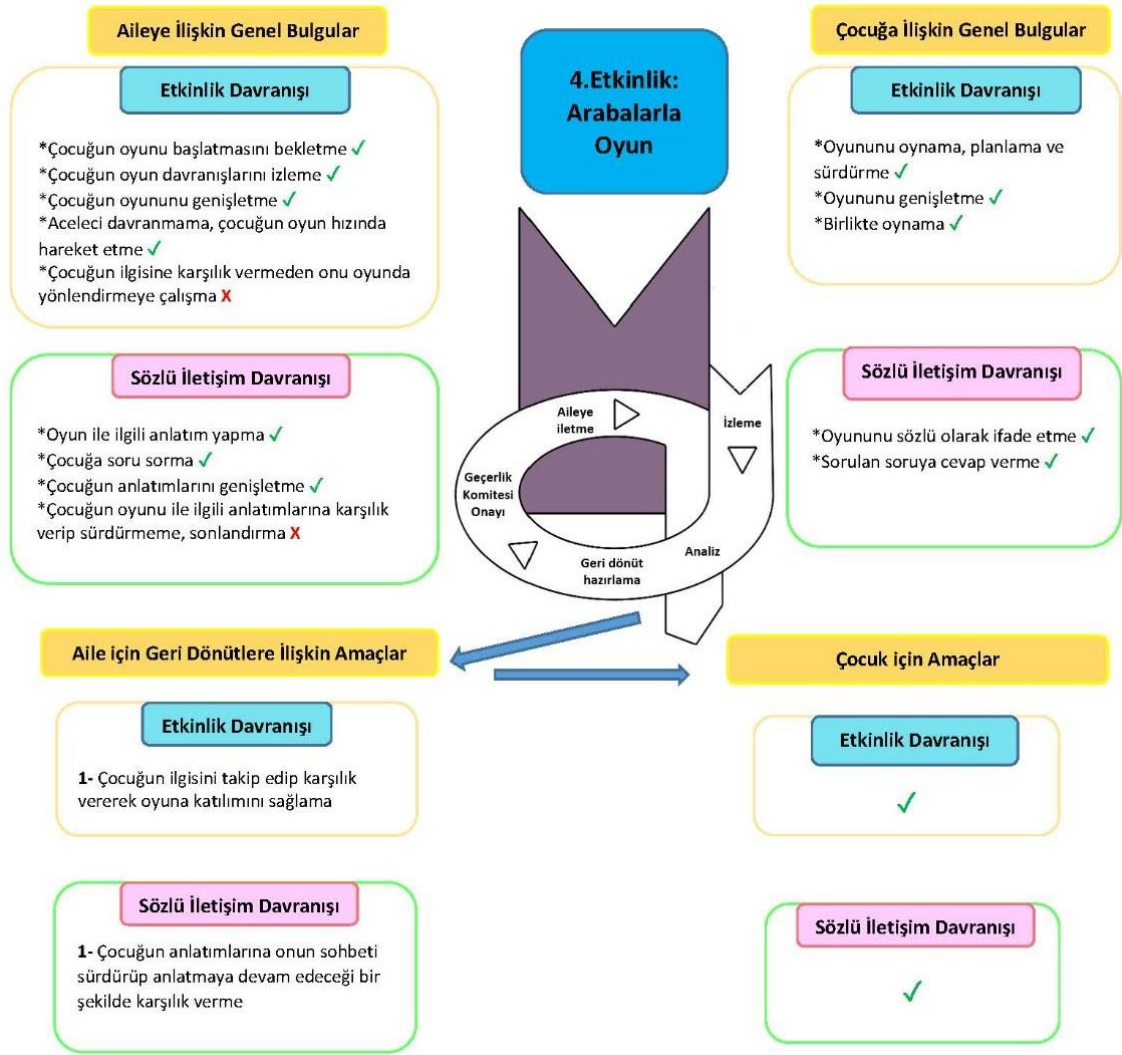
olumlu davranışlarla birlikte annenin diğer iki etkinlikten (birinci ve ikinci etkinlik) farklı olarak bu etkinlikte aceleci davranma şeklinde yeni bir olumsuz davranışının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu noktada anneye bir sonraki etkinlik için aceleci davranmaması, oyuncaklar ve oyun ortamındaki düzenlemeleri yapması için çocuğa fırsat vermesine ilişkin geri dönüşte bulunulmuştur. Çocuğun ise ilk etkinlikten bu yana devam eden oyununu kendiliğinde başlatma, sürdürme ve oynamaya ilişkin davranışlarını devam ettirdiği, oyuna yönelik yönlendirmeleri kabul ettiği görülmüştür. Bununla birlikte ikinci etkinlikten bu yana da çocuğun birlikte oyun oynama davranışını da sürdürmeye devam ettiği görülmüş ve bu davranışlar çocuk için olumlu etkinlik davranışları olarak görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun tüm etkinlik davranışları olumlu bulunmuş ve bir önceki etkinlikte olduğu gibi etkinlik davranışları ile ilgili olarak herhangi bir geri dönüş verilmemiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise genel olarak ilk etkinlikten bu yana davranışlarının olumlu yönde devam etmesi ile birlikte olumlu olmayan davranışlarının da ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre annenin olumlu davranışları; çocuğun mevcut oyunu ile ilgili anlatımlar yapma, çocuğun anlatımlarını daha düzgün bir şekilde ifade etme, yeni kelimeler ekleyerek genişletme, ona oyunu ile ilgili sorular sorarak sözlü dili kullanmasını sağlama, çocuk sorduğu soruya cevap veremeyince soruyu cevaplayarak çocuğa model olma, çocuğun sorduğu soruya cevap verme şeklinde olduğu görülmüştür. Annenin bu olumlu sözlü iletişim davranışları ile birlikte çocuğun oyun oynarken oyun ile doğrudan ilişkili ya da ilişkili olmayan konularda geçmiş yaşantılarına ilişkin anlatımlar yapmaya başladığı görülmüştür. Bu noktada annenin oyunun bozulması, çocuğun oyundan uzaklaşması gibi kaygılarla olduğu düşünülen çocuğun bu anlatımlarını dinlemeyen, ona karşılık vermeyen ve onun bu anlatımlarını sonlandırmaya çalışan davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bu noktada anneye çocuğun bu tür anlatımlarının değerli olması, çocuğun bu anlatımlarını dinlemesi ve sürdürmesi için ona fırsatlar sağlamasına yönelik geri bildirim verilmiştir. Annenin bir diğer olumsuz sözlü iletişim davranışının ise çocuğun tam olarak söyleyemediği bir kelimeyi birkaç kez kendisi birkaç kez de çocuktan söylemesini isteyerek ısrarcı olmasına ilişkin olduğu görülmüştür. Anne bu tür davranışların çocuğu sözlü dili doğru kullanmak için kaygı taşıma ve sözlü dili kullanmaya çekinmeye başlayarak daha az sözlü dil kullanmaya başlayabileceği, bu tür süreçlerin dil ve konuşma terapistleri tarafından yürütülmesi gerektiği verilen geri dönüşlerle aileye iletilmiştir. Bu noktada çocuğun ise var olan oyunu ile ilgili sözlü

anlatımlar yapma ve annesinin sorduğu sorulara cevap vermesi ile birlikte özellikle geçmiş yaşantıları ile ilgili sohbet konusu açması ve anlatımlar yapmaya istekli olması da ilk etkinlikten bu yana sözlü dili kullanıp geliştirmeye başlaması açısından olumlu yönde değişen sözlü iletişim davranışları olmuştur. Dolayısı ile bir sonraki etkinlik için çocuğun sözlü iletişim davranışlarına ilişkin olarak herhangi bir amaç oluşturulmamıştır.

3.3.4. 4.Etkinlik: Arabalarla oyun

Katılımcı Aile 3'ü temsilen dördüncü etkinlikte anne ve abinin yer aldığı ve işitme kayıplı çocuk ile birlikte arabalarla serbest oyun etkinliği yaptıkları görülmüştür (4. *Etkinlik Videosu-11/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.12.).



Şekil 3.12. Katılımcı Aile 3'e İlişkin 4. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.3.4.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.12.'de görülebileceği annenin ilk etkinlikten bu yana çocuğun oyununu başlatmasını bekleme, oyun davranışlarını izleme ve oyununu genişletmeye ilişkin olumlu etkinlik davranışlarının devam ettiği görülmüştür. Ayrıca anneden bir önceki etkinlik sonrası bu etkinlikte göstermesi beklenen, aceleci davranmama ve çocuk yerine bir oyun davranışını göstermemeye ilişkin etkinlik davranışını olumsuz yönde tekrar etmediği ve bu anlamda olumlu yönde bir değişim gösterdiği görülmüştür. Ancak bununla birlikte annenin bundan önceki etkinliklerde çocuğu oyunda gerektiğinde yönlendirmeye

ilişkin davranış gösterdiği görülürken son etkinlik olan bu etkinlikte çocuğun oyuna ilişkin ilgisini ve davranışını görmezden gelerek çocuğu kendi istediği şekilde yönlendirmeye çalıştığı bir davranışı olduğu görülmüştür. Anneye çocuğun ilgisini takip etmeyi bırakarak onu yönlendirmeye çalıştığı bu davranışının çocuğun etkinlik davranışını engellediği gösterilmiş ve kendisine bu davranışın olumsuz olduğuna ilişkin geri dönüt verilmiştir. Çocuğun ise ilk etkinlikten bu yana devam eden oyununu kendiliğinde başlatma, sürdürme ve oynamaya ilişkin davranışlarını devam ettirdiği, oyuna yönelik yönlendirmeleri kabul ettiği görülmüştür. Bununla birlikte ikinci etkinlikten bu yana da çocuğun birlikte oyun oynama davranışını da sürdürmeye devam ettiği görülmüş ve bu davranışlar çocuk için olumlu etkinlik davranışları olarak görülmüştür. Dolayısı ile çocuğun tüm etkinlik davranışları olumlu bulunmuş ve bir önceki etkinlikte olduğu gibi etkinlik davranışları ile ilgili olarak herhangi bir geri dönüt verilmemiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında annenin olumlu sözlü iletişim davranışlarının (çocuğun oyunu ile ilgili anlatım yapma, çocuğa oyunu ile ilgili soru sorma, çocuğun anlatımlarını genişletme) devam ettiği ve bir önceki etkinlikte ortaya çıkan çocuğa dil öğretimi yapmaya ilişkin olumsuz etkinlik davranışını ise bu etkinlikte sonlandığı görülmüştür. Dolayısı ile annenin sözlü iletişime dayalı bu davranışları olumlu ve olumlu yönde değişen davranışları olarak ortaya çıkmıştır. Ancak annenin bir önceki etkinlikte çocuğun oyun ile ilişkili olan ya da olmayan geçmiş yaşantılarına ilişkin anlatımlarına karşılık vermeme durumu bu kez çocuğun oyun ile ilgili bazı anlatımlarına karşılık vermeme ve sonlandırma şeklinde ortaya çıkmaya devam ettiği ve değişmediği görülmüştür. Bu noktada çocuğun bir önceki etkinlikteki gibi oyunu ile ilgili sözlü anlatımlar yapma ve kendisiyle kurulan iletişimlere karşılık verme şeklinde olumlu sözlü iletişim davranışlarının devam ettiği görülmüştür. Bu nedenle çocuğun sözlü iletişim davranışlarına ilişkin yine herhangi bir amaç oluşturulmamıştır.

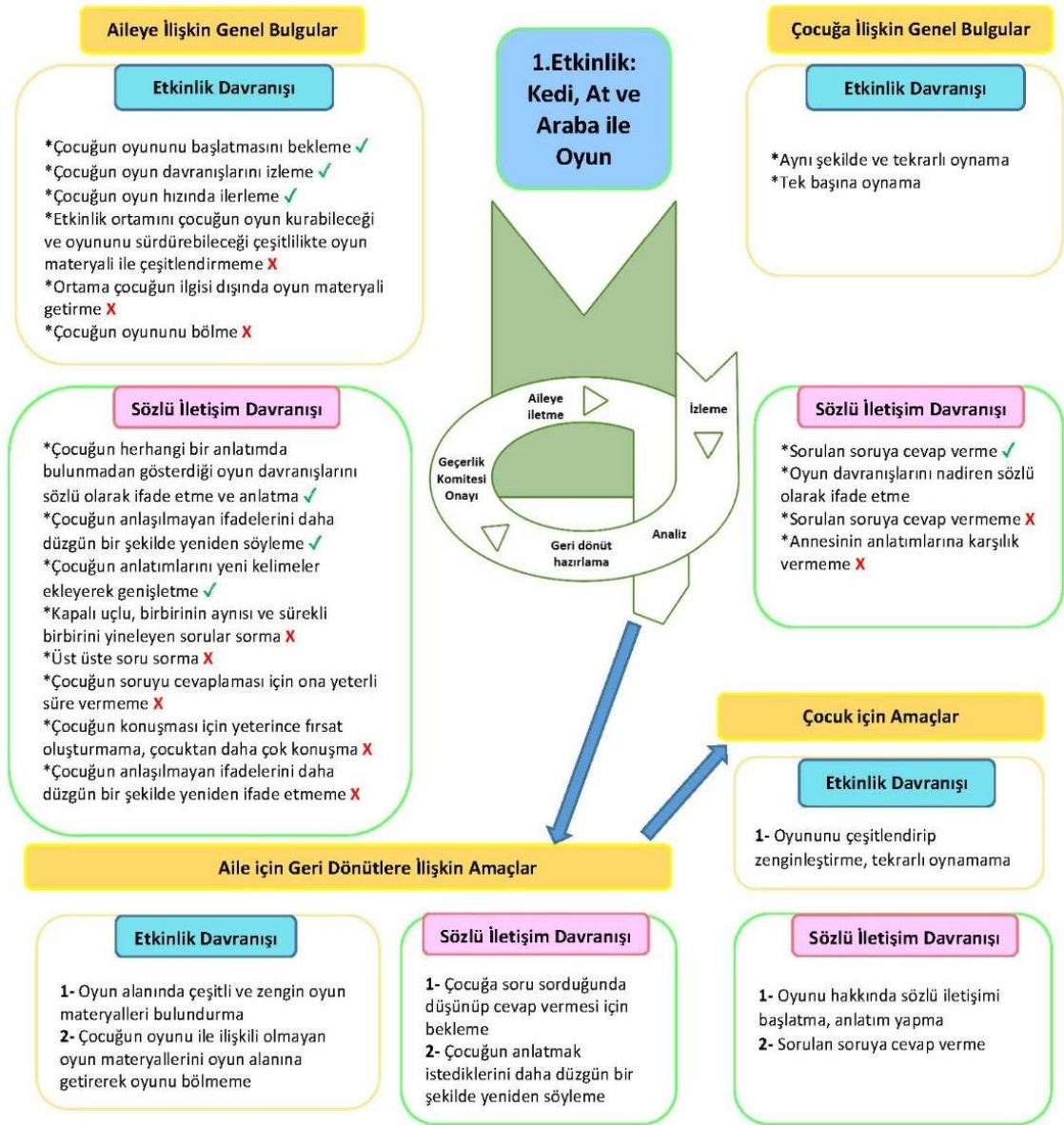
3.4. Katılımcı Aile 4 ile Gerçekleştirilen Süreç

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı Aile 4, kendi ev ortamında 06/04/2020-26/06/2020 tarihleri arasında toplam 3 etkinlik gerçekleştirmiştir.

3.4.1. 1.Etkinlik: Kedi, at ve araba ile oyun

Katılımcı Aile 4'ü temsilen birinci etkinlikte annenin yer aldığı ve bu süreçte çocukla kedi, at ve araba ile oynadıkları görülmüştür (*1. Etkinlik Videosu-06/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.13.).





Şekil 3.13. Katılımcı Aile 4'e İlişkin 1. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.4.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.13.'de görülebileceği annenin ilk etkinlikte ortaya çıkan etkinlik davranışlarına bakıldığında olumlu ve olumlu olmayan davranışlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre annenin olumlu olan etkinlik davranışlarının çocuğun oyunu başlatmasını bekleme, onun oyununu izleme ve onun oyun hızında hareket etme

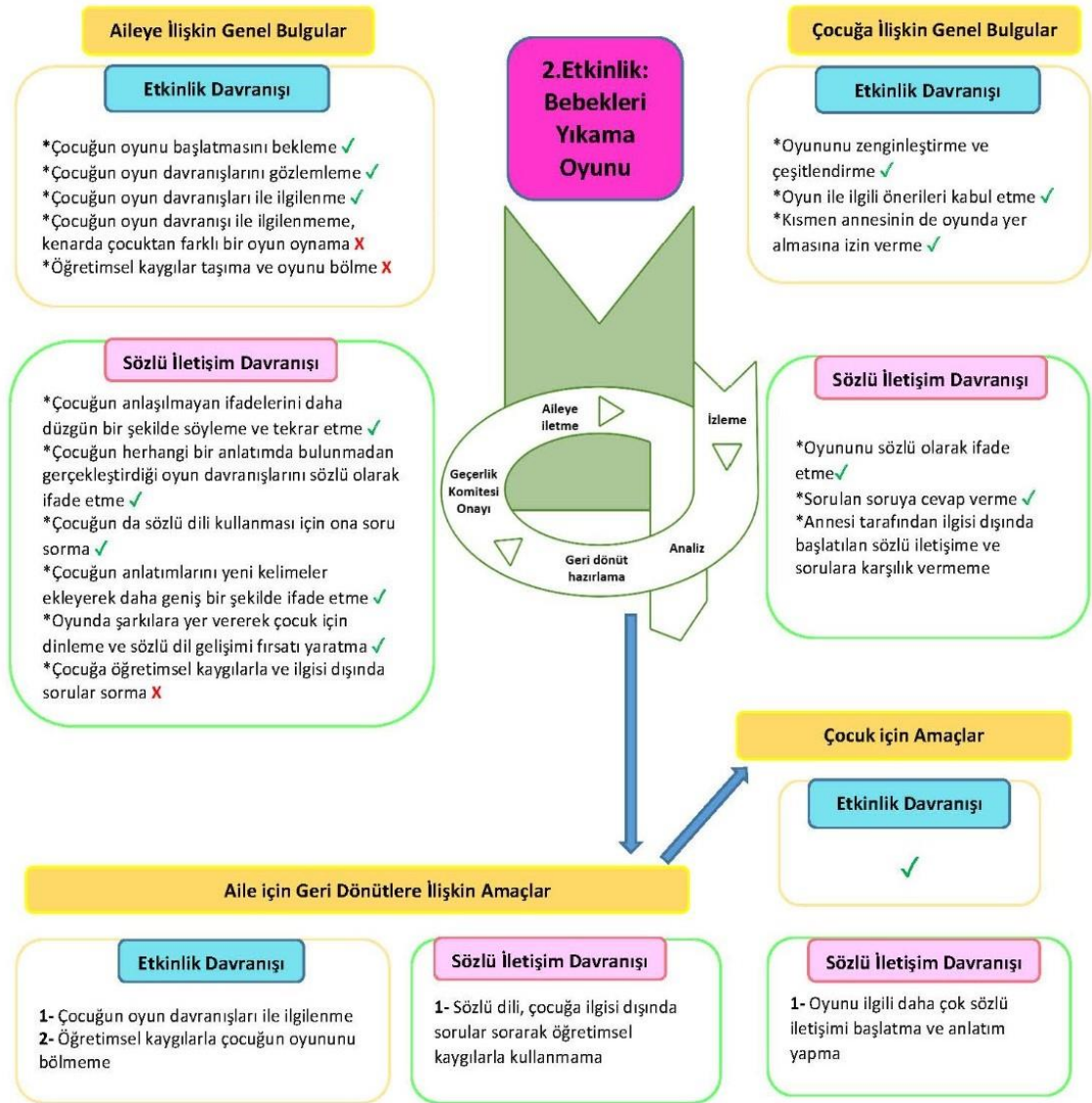
şeklinde çocuğu etkinlikte lider olarak görmesi olduğu görülmüştür. Ancak bununla birlikte annenin çocuğa oyun kurup sürdürebileceği çeşitlilikte oyun materyali sağlamaması, çocuğun ilgisi ve oyunu dışında oyuna alanına oyun materyali getirmesi ve bu yolla çocuğun oyununu bölmesi olumlu olmayan etkinlik davranışları olarak görülmüştür. Bu nedenle anneye bir sonraki etkinlikte olumlu yönde değişim göstermesi amacıyla çocuğa oyun kurup sürdürebileceği çeşitlilikte oyun materyali sağlaması ve bunu yaparken çocuğun oyunu ile ilişkili olmayan, oyununu bölebilecek oyun materyali seçmemeye dikkat etmesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise en dikkat çekici durumun çocuğun oyun alanında sınırlı ve birkaç oyun materyali (kedi, at ve araba) olması nedeni ile oyununu aynı ve tekrarlı bir şekilde oynaması, çeşitlendirememesi ve tek başına oynaması olduğu görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki etkinlik için çocuk için annesinin ona zengin ve çeşitli oyun materyali sağlamasıyla birlikte oyununu çeşitlendirmesi ve tekrarlı bir şekilde oynamaması amaç edinilmiştir.

Annenin bu ilk etkinlikteki sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise etkinlik davranışlarında olduğu gibi olumlu sözlü iletişim davranışları ile olumlu olmayan sözlü iletişim davranışlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre annenin olumlu sözlü iletişim davranışlarının çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği etkinlik davranışlarını sözlü olarak ifade etme, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade etme ve çocuğun sınırlı olan anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Annenin olumlu olmayan sözlü iletişim davranışlarının ise çocuğa daha çok kapalı uçlu, cevabı sadece evet ya da hayır olan sorular sorma, sorularını çocuğun cevap vermesini beklemeden üst üste sorma, dolayısıyla çocuğun ilk sorudan sonra düşünüp cevap vermesini beklememe, çocuğun da konuşması için yeterince fırsat oluşturmama ve çocuktan daha çok konuşma, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade etmeme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu nedenle anneye bir sonraki etkinlikte değişim göstermesi için öncelikle çocuğun sözlü dile ilişkin girişimlerini dikkate alması amacıyla çocuğa soru sorduğunda düşünüp cevap vermesi için ona yeterli zaman verme ve çocuğun anlatımlarına değer vererek anlatmak istediklerini daha düzgün bir şekilde ifade etmesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişime ilişkin davranışlarına bakıldığında ise; daha çok kendi kendine oyun oynarken ses çıkardığı, annesinin sorduğu sorulara cevap verdiği, az da olsa oyun davranışlarını sözlü olarak ifade ettiği görülmüştür. Bununla birlikte

çocuğun annesinin sorduğu soruya cevap vermeme, kendiliğinden sözlü iletişimi nadiren başlatma ve annesinin anlatımlarına karşılık vermeme şeklinde olumlu olmayan sözlü iletişim davranışlarının olduğu da görülmüştür. Bu nedenle çocuğun bir sonraki etkinlik için oyunu ile ilgili kendiliğinden sözlü anlatımda bulunması ve annesinin sorduğu sorulara (annesinin soru sormaya ilişkin davranışlarının değişmesi ile birlikte) cevap vermesi amaçlanmıştır.

3.4.2. 1.Etkinlik: Bebekleri yıkama oyunu

Katılımcı Aile 4'ü temsilen ikinci etkinlikte de annenin yer aldığı ve bu süreçte çocukla bebekler, ördekler, havuz, su, şampuan, havlu materyallerini kullanarak bebekleri yıkama oyunu oynadıkları görülmüştür (2. *Etkinlik Videosu-03/05/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.14.).



Şekil 3.14. Katılımcı Aile 4'e İlişkin 2. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.4.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.14.'de görülebileceği öncelikle annenin birinci etkinlikten bu yana devam eden olumlu etkinlik davranışlarının çocuğun oyuna başlamasını bekleme ve oyununu nasıl oynadığını izleme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte annenin ikinci etkinlikte birinci etkinlik sonrası olumlu yönde değişim gösterdiği davranışları olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki ilk etkinlikte anne çocuğa sınırlı oyun materyali

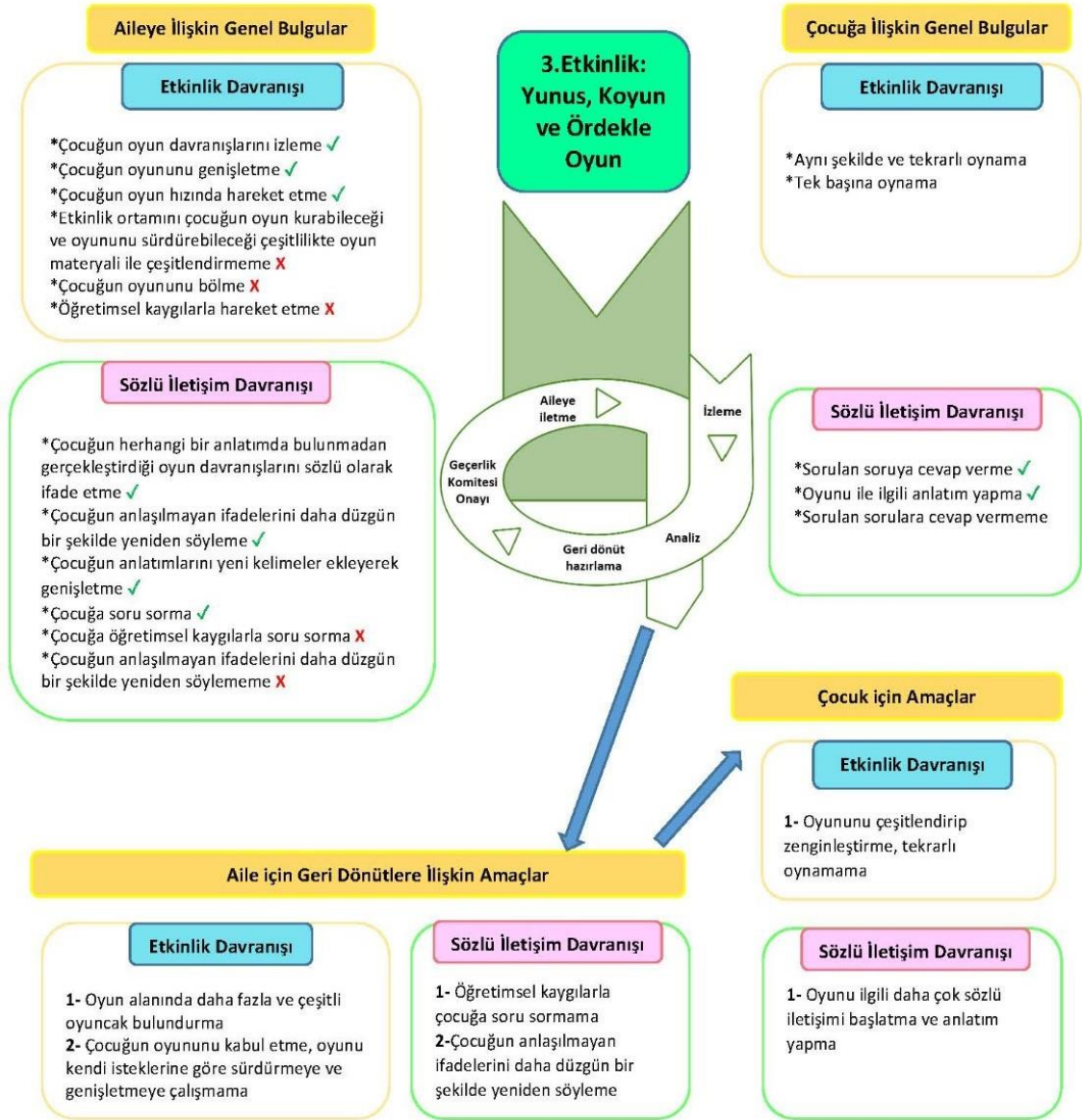
sunarken bu etkinlikte oyun alanında daha fazla, çeşitli, birbiri ve çocuğun günlük yaşantısı ile ilişkili, oyun kurabileceği ve oyununu zenginleştirebileceği materyaller sağlaması olmuştur. İkinci olarak çocuğun oyununu oyunu ile ilişkili olmayan bir etkinlik materyalini ona sunarak bölme davranışını da tekrar göstermemesine ilişkin olduğu görülmüştür. Ancak annenin ikinci etkinlikte değişim gösteren bu olumlu etkinlik davranışları ile birlikte bu etkinlikte çocuğun oyununa katılmama, oyunu ile ilgilenmeme, kenarda başka oyun materyalleri ile ilgilenme ve öğretimsel kaygılarla çocuğun oyununu bölmeye ilişkin yeni olumsuz etkinlik davranışlarının ortaya çıktığı da görülmüştür. Dolayısı ile bu nedenle anneye ilk olarak kenarda başka oyun materyalleri ile ilgilenmek yerine çocuğun oyun davranışları ile ilgilenmesi ardından da oyunda öğretimsel kaygılar taşımaması, bunu yaparak çocuğun mevcut oyununu bölmemesine ilişkin bir sonraki etkinlikte değiştirmesi beklenen davranışlarına ilişkin geri dönüt verilmiştir. Bu ikinci etkinlikte birinci etkinliğe göre en önemli değişimin ise çocuğun etkinlik davranışlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre çocuğun bu etkinlikteki oyun materyaline ilişkin çeşitliliği uygun bir şekilde değerlendirdiği ve ilk etkinlik sonrası kendisinden beklenen oyununu tekrarlı oynamak yerine çeşitlendirme ve zenginleştirmeye ilişkin amaçları yerine getirdiği görülmüştür. Dolayısı ile bu ikinci etkinlikte annede görülen olumlu yöndeki etkinlik davranışlarının çocuğun etkinlik davranışlarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu etkinlikte çocukta görülen bir diğer değişimin ise tek başına oynamak yerine az da olsa annesinin de oyununda yer almasına izin verdiği ve oyun ile ilgili önerilerini kabul ettiği görülmüştür. Sonuç olarak çocuğun etkinlik davranışları genel olarak olumlu görülmüş ve kendisi için bir sonraki etkinlik için herhangi bir amaç oluşturulmamıştır.

Annenin bu etkinlikteki sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise ilk etkinlikte var olan ve bu etkinlikte de devam eden olumlu sözlü iletişim davranışlarının çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade etme ve sınırlı olan anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişletme şeklinde devam ettiği görülmüştür. Bununla birlikte annenin birinci etkinlik sonrası ikinci etkinlikte kendisinden değişim göstermesi beklenen; çocuğa kapalı uçlu, birbirinin aynısı ve birbirini yineleyen sorular sormayı, üst üste soru sormayı ve soru sorduğunda çocuğa düşünüp cevap vermesi için yeteri kadar zaman vermeme davranışlarını bıraktığı ve bu etkinlikte göstermediği görülmüştür. Dolayısı ile bu etkinlikteki annenin sözlü iletişim davranışlarına ilişkin

davranışları olumlu yöndeki değişimler olarak görülmüştür. Ayrıca annenin bu etkinlikte bir önceki etkinlikten farklı olarak oyunda şarkılara yer vererek ve çocuğun da söylemesini sağlayarak çocuktan daha çok kendisi konuşmak yerine çocuğun sözlü dili kullanabileceği farklı fırsatlar yaratmaya başlaması da önemli değişimler olarak görülmüştür. Bununla birlikte annenin bu etkinlikte ortaya çıkan yeni bir olumsuz davranışının olduğu görülmüştür. Annenin bu davranışının ise öğretimsel kaygılarla çocuğa soru sormak şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısı ile anneye bir sonraki etkinlik için çocuğa öğretimsel kaygılarla soru sormamasına ilişkin geri dönüt verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise; oyununu sözlü olarak ifade etme, sorulan soruya cevap verme amacı ile olumlu bir şekilde sözlü dili kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte çocuğun sözlü dili kendiliğinden nadiren başlattığı, ilgisi dışında annesi tarafından öğretimsel kaygılarla sorulan sorulara cevap vermediği durumlar olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocuktan bir sonraki etkinlik için annesi tarafından öğretimsel kaygılarla sorulan sorulara cevap vermesi beklenmezken sözlü dili daha çok kullanmasına için bir sonraki etkinlik için amaç oluşturulmuştur.

3.4.3. 3.Etkinlik: Yunus, koyun ve ördekle oyun

Katılımcı Aile 4'ü temsilen üçüncü etkinlikte de annenin yer aldığı ve bu süreçte çocukla pelüş yunus, koyun ve ördek ile oynadıkları görülmüştür (3. *Etkinlik Videosu-15/05/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.15.).



Şekil 3.15. Katılımcı Aile 4'e İlişkin 3. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.4.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.15.'de görülebileceği öncelikle annenin ilk etkinlikten bu yana devam eden etkinlik davranışlarının çocuğun oyun davranışlarını izleme, onun oyun hızında hareket etme ve oyun davranışlarını genişletme şeklinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bir önceki etkinlikle karşılaştırıldığında önceki etkinlikte olumsuz olarak görülen ve annenin

bu etkinlikte değiştirmesi amaçlanan öğretimsel kaygılarla çocuğun oyununu bölme ve çocuğun oyununa katılmama davranışlarını bu etkinlikte göstermeyi bıraktığı görülmüştür. Annenin bu davranışları olumlu yönde değişim gösteren etkinlik davranışları olarak görülmüştür. Ancak bu olumlu değişimlerle birlikte annenin ilk etkinlikte olduğu gibi tekrar çocuğa sınırlı materyal sunduğu ve öğretimsel kaygıları nedeni ile çocuğun oyununu bölen davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bu doğrultuda anneye ilk etkinlikte verilen geri dönütler tekrar edilerek oyun alanında çocuğun oyun kurup sürdürebileceği daha fazla ve çeşitli oyun materyali bulundurmasına ilişkin geri dönüt verilmiştir. Anneye verilen bir diğer geri dönüt ise çocuğun oyununu genişletmek isterken bunu mevcut oyunu ile ilişkili bir şekilde yapması ve oyununu bölmesi ayrıca öğretimsel kaygılarla hareket etmemesine ilişkin olmuştur. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise ilk etkinlikte olduğu gibi oyun alanında sınırlı ve birkaç oyun materyali (yunus, koyun ve ördek) olması nedeni ile oyununu aynı ve tekrarlı bir şekilde oynama, eşitlendirememesi ve tek başına oynama davranışlarını tekrar gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle ocuk için annesinin ona zengin ve çeşitli oyun materyali sağlamasıyla birlikte oyununu çeşitlendirmesi ve tekrarlı bir şekilde oynamaması amaç edinilmiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ilk etkinlikten bu yana devam eden olumlu davranışlarının çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği etkinlik davranışlarını sözlü olarak ifade etme, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde söyleme, sınırlı bir şekilde gerçekleşen anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletme, çocuğun sözlü dili kullanması için soru sorma şeklinde olduğu görülmüştür. Ancak bununla birlikte annenin ilk etkinlikte olduğu gibi çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde yeniden söylememesi, ayrıca bir önceki etkinlikte olduğu gibi öğretimsel kaygılarla hareket ederek çocuğa soru sorma davranışını göstermesi olumsuz sözlü iletişim davranışları olarak tekrar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle anneye çocuğun anlaşılmayan ifadelerini yeniden daha düzgün bir şekilde söyleme ve çocuğa öğretimsel kaygılarla soru sormamasına ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığındaysa annesinin sorduğu sorulara cevap verme ve oyunu ile ilgili anlatım yapma şeklinde olumlu davranışlarının olduğu görülmüştür. Ancak bununla birlikte annesinin sorduğu sorulara cevap vermediği durumların olduğu da görülmüştür. Çocuğun bu tür davranışının daha çok annesinin ona öğretimsel kaygılarla yaklaşıp soru sorarak oyunu böldüğü anlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Bu

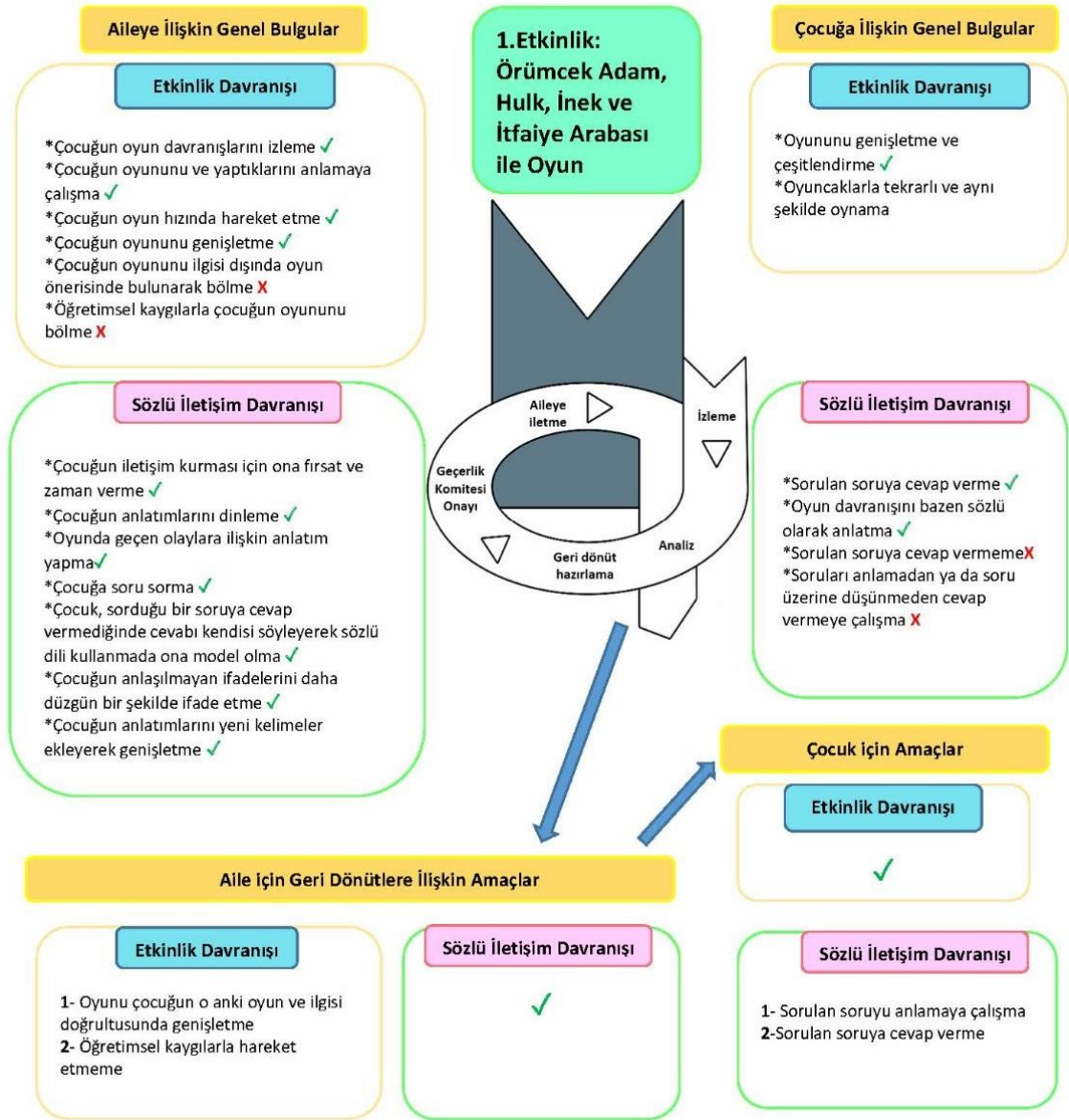
nedenle bu duruma yönelik çocuk için herhangi bir amaç belirlenmezken çocuğun oyunu ile ilgili daha çok anlatımda bulunması amaçlanmıştır.

3.5. Katılımcı Aile 5 ile Gerçekleştirilen Süreç

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı Aile 5, kendi ev ortamında 12/03/2020-31/05/2020 tarihleri arasında toplam 5 etkinlik gerçekleştirmiştir.

3.5.1. 1.Etkinlik: Örümcek adam, hulk, inek ve itfaiye arabası ile oyun

Katılımcı Aile 5'i temsilen birinci etkinlikte annenin yer aldığı ve bu süreçte çocukla örümcek adam, hulk, inek ve itfaiye arabası ile oynadıkları görülmüştür (*1. Etkinlik Videosu-12/03/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.16.).



Şekil 3.16. Katılımcı Aile 5'e İlişkin 1. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.5.1.1. 1. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.16.'da görülebileceği öncelikle ilk etkinlikte genel olarak etkinlik davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Annenin olumlu olan bu davranışlarının ise çocuğun oyun davranışlarını izleme ve yaptıklarını anlamaya çalışma, onun oyun hızında ilerleme ve oyununu genişletme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak bununla birlikte olumlu etkinlik davranışlarına göre daha az olmakla birlikte annenin olumsuz

etkinlik davranışlarının olduğu da görülmüştür. Bu olumsuz davranışların ise çocuğun ilgisi dışında ona oyun önerisinde bulunarak ve öğretimsel kaygılarla onun oyununu bölme şeklinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle anneye bir sonraki etkinlik için çocuğun o anki oyunu ve ilgisi doğrultusunda oyununu genişletme ve öğretimsel kaygılarla çocuğun oyununu bölmemesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise oyuncaklarla tekrarlı ve aynı şekilde oynadığı gibi oyununu genişleten ve çeşitlendiren davranışlarının olduğu da görülmüştür. Bu ilk etkinlik için çocuk için herhangi bir amaç edinilmemiştir.

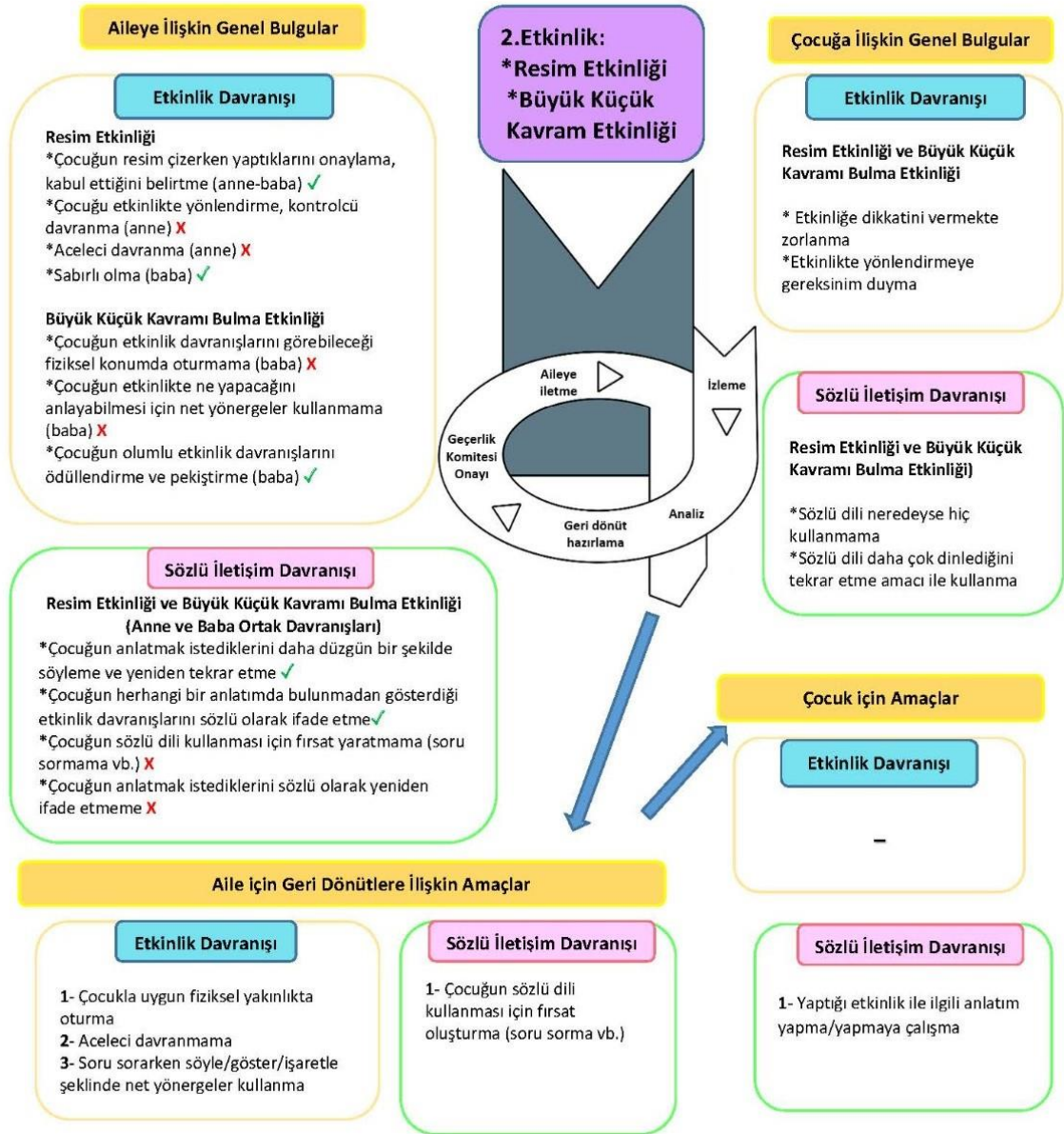
Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise Şekil 3.25.'de görülebileceği gibi tüm davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Annenin bu olumlu davranışlarının ise çocuğun sözlü iletişim başlatması için ona zaman verme, anlatımlarını dinleme, çocuğun oyun davranışlarına ilişkin kendisi de anlatımlar yapma, soru sorma, çocuk sorduğu soruya cevap vermediğinde cevabı kendisi söyleyerek çocuğa sözlü dili kullanmada model olma, çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde yeniden ifade etme ve çocuğun sınırlı olan anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişletme şeklinde olduğu görülmüştür. Bu olumlu sözlü iletişim davranışları ile birlikte anneye ilk etkinlik için herhangi bir geri dönüt verilmemiş, olumlu davranışları olduğu kendisine iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında mevcut dil düzeyi ile birlikte ele alındığında (dil düzeyi düşük) olumlu davranışları olduğu gibi olumlu olmayan davranışları olduğu da görülmüştür. Çocuğun olumlu sözlü iletişim davranışlarının sorulan soruya cevap verme ve oyun davranışlarını bazen sözlü olarak anlatma şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte sorulan soruya cevap vermeme, kendisine sorulan soruları yeterince düşünüp anlamadan soru içerisindeki kelimeleri tekrarlayarak cevaplama şeklinde olumlu olmayan sözlü iletişim davranışları olduğu da görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki etkinliğe yönelik çocuk için sorulan soruya cevap vermesi ve sorulan sorular üzerine düşünerek ve anlayarak cevap vermesi amaçlanmıştır.

3.5.2. 2.Etkinlik: a) Resim etkinliği ve b) Büyük küçük kavram etkinliği

Katılımcı Aile 5'i temsilen ikinci etkinlikte anne ve babanın birlikte yer aldığı görülmüştür. İkinci etkinlikteki ilk etkinlik olan anne ve babanın çocuk ile resim çizme (yüz çizme) etkinliğinde etkinlik materyallerinin resim kâğıdı ve kalem; sadece babanın yer aldığı ikinci etkinlik olan büyük küçük kavramı bulma/söyleme (büyük üçgen ve

küçük üçgenden büyük ve küçük olanı bulup işaretleme) etkinliğinde etkinlik materyallerinin ise yazı tahtası, tahta kalemi ve silgi olduğu görülmüştür (2. *Etkinlik Videosu-16/04/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne ve baba hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.17.).





Şekil 3.17. Katılımcı Aile 5'e İlişkin 2. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.5.2.1. 2. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.17.'de görülebileceği ikinci etkinlikte (resim etkinliği) ilk etkinlikten farklı olarak annenin çocuğun oyununu genişletme amacıyla oyunu bölmeye ilişkin olumsuz davranışlarının ortadan kaktığı görülmüş ve bu anne için olumlu yönde gerçekleşen bir değişiklik olarak görülmüştür. Bu etkinlikteki ilk etkinlik olan resim etkinliğinde anne ve

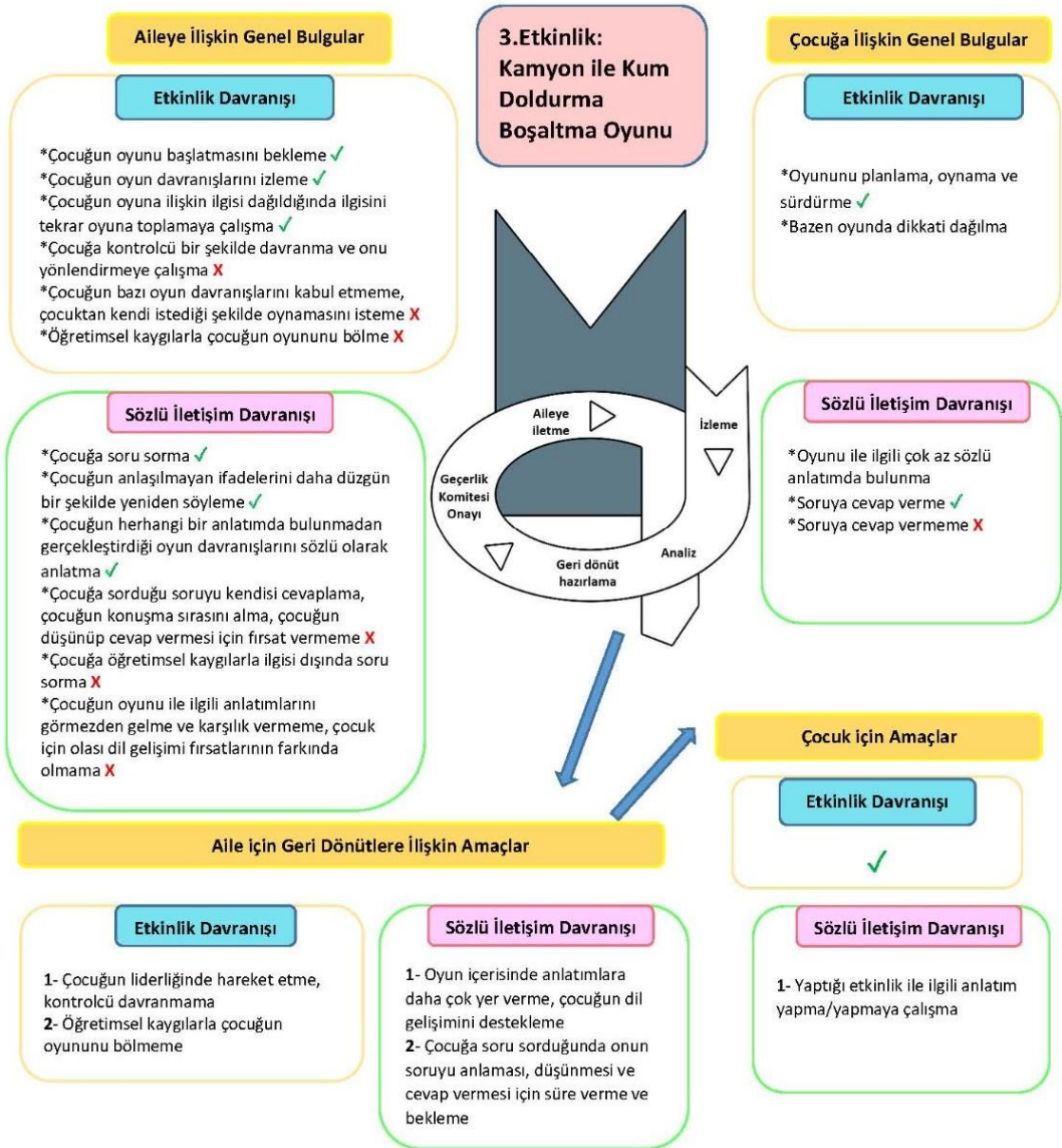
babanın birlikte gösterdikleri olumlu etkinlik davranışlarının ise çocuğun resim çizerken yaptıklarını onaylama ve kabul etmeye ilişkin olduğu görülmüştür. Buna ek olarak babanın ise çocuğun resim çizmesini sabırla beklediği ve ona zaman verdiği görülürken annenin ise daha sabırsız ve çocuğun etkinlik hızına uymayan, aceleci davranışlar gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte annenin çocuğu etkinlikte kendi istediği şekilde ve sırada yönlendirme şeklinde kontrolcü davranışlar gösterdiği görülmüştür. Annenin bu davranışları olumlu olmayan etkinlik davranışları olarak görülmüştür. Bu nedenle bu etkinlik için aileye verilen ilk geri dönüt çocuğun etkinlik hızında hareket etme ve aceleci davranmama şeklinde olmuştur. Anneye verilen bir diğer geri dönüt ise kontrolcü davranışlarını bırakması ve çocuğun etkinliği istediği şekilde ve hızda yapmasına olanak sağlamasına ilişkin olmuştur. İkinci etkinlikteki ikinci etkinlikte (büyük küçük kavram etkinliği) ise sadece baba yer almış ve babanın etkinlik davranışları ortaya çıkmıştır. Buna göre babanın genel olarak etkinlik davranışlarının olumlu olması ile birlikte olumlu olmayan etkinlik davranışlarının da olduğu görülmüştür. Babanın olumlu etkinlik davranışlarının çocuğun doğru etkinlik davranışlarını (örneğin babası büyük üçgeni göster dediğinde büyük üçgeni göstermesi) fiziksel (eliyle çak yapma) ve sözlü olarak (afetin deme) ödüllendirme şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bununla birlikte babanın olumlu olmayan etkinlik davranışlarının ise çocuğun etkinlik davranışlarını görebileceği uygun fiziksel yakınlıkta oturmama ve çocuğun etkinliğe ilişkin ne yapması gerektiğinin anlamasına yönelik net sözlü yönergeler kullanmamasına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda aileye çocukla uygun fiziksel yakınlıkta oturma ve çocuğun kendisinden beklenen etkinlik davranışını anlayabilmesi için net sözlü yönergeler kullanmaya ilişkin bir sonraki etkinlikte değişim göstermesi için geri dönütler verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında etkinliğe (bireysel özelliklerinden kaynaklı) dikkatini vermekte zorlandığı ve yönlendirmeye gereksinimi olduğu görülmüştür. Ancak buna rağmen çocuğun ebeveyn yönlendirmesi ile etkinliğe tekrar dikkat gösterdiği ve kendisine verilen yönlendirmelere de uyduğu görülmüştür. Çocuğun etkinlik davranışları ile ilgili herhangi bir amaç edinilmemiştir.

Ebeveynlerin her iki etkinlik için (resim etkinliği, anne ve baba-büyük küçük kavram etkinliği, baba) benzer sözlü iletişim davranışları gösterdikleri görülmüştür. Buna göre hem anne hem de babanın sözlü iletişime yönelik olarak olumlu davranışları olduğu gibi olumlu olmayan davranışlarının da olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin olumlu sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ilk etkinlikte annede olduğu gibi çocuğun herhangi

bir anlatımda bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme ve sınırlı bir şekilde olan anlatımlarını daha düzgün bir şekilde anlatma şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu noktada ilk etkinlikte annenin sözlü iletişim davranışlarının tamamı uygun iken bu etkinlikte anne ile birlikte baba da düşünüldüğünde tekrar olumlu olmayan sözlü iletişim davranışının ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Bu doğrultuda çocuğun da sözlü dili kullanması için yeteri kadar fırsat oluşturmama ve çocuğun anlatmak istediklerini yeniden ifade etmeme şeklinde olumlu olmayan sözlü iletişim davranışları gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlere yukarıda bahsedilen bu iki duruma yönelik olarak bir sonraki etkinlikte değişim göstermeleri için geri dönüt verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında yine bireysel özellikleri (dil düzeyi) ile bir arada düşünüldüğünde etkinlik ile ilgili sözlü dili neredeyse hiç kullanmadığı ve daha çok dinlediklerini tekrar etmek için kullandığı görülmüştür. Bu nedenle çocuk için bir sonraki etkinlik için yaptığı etkinlik ile ilgili daha çok sözlü anlatımlar yapmasına ilişkin amaç edinilmiştir.

3.5.3. 3.Etkinlik: Kamyon ile kum doldurma boşaltma oyunu

Katılımcı Aile 5'i temsilen üçüncü etkinlikte annenin yer aldığı ve bu süreçte çocuk ile kamyonlar, kürek, baklagiller, tepsi, makarna ile oynadıkları görülmüştür (3. *Etkinlik Videosu-02/05/2020*). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.18.).



Şekil 3.18. Katılımcı Aile 5'e İlişkin 3. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, ✗: Olumsuz Davranış

3.5.3.1. 3. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.18.'de görülebileceği üçüncü etkinlikte ilk olarak dikkat çeken noktanın annenin birinci etkinlikte öğretimsel kaygılarla hareket etme şeklindeki olumsuz etkinlik davranışını ikinci etkinlikte tekrar göstermemesine karşın üçüncü etkinlikte yeniden göstermeye başladığı görülmüştür. Bununla birlikte annenin bir önceki etkinlik

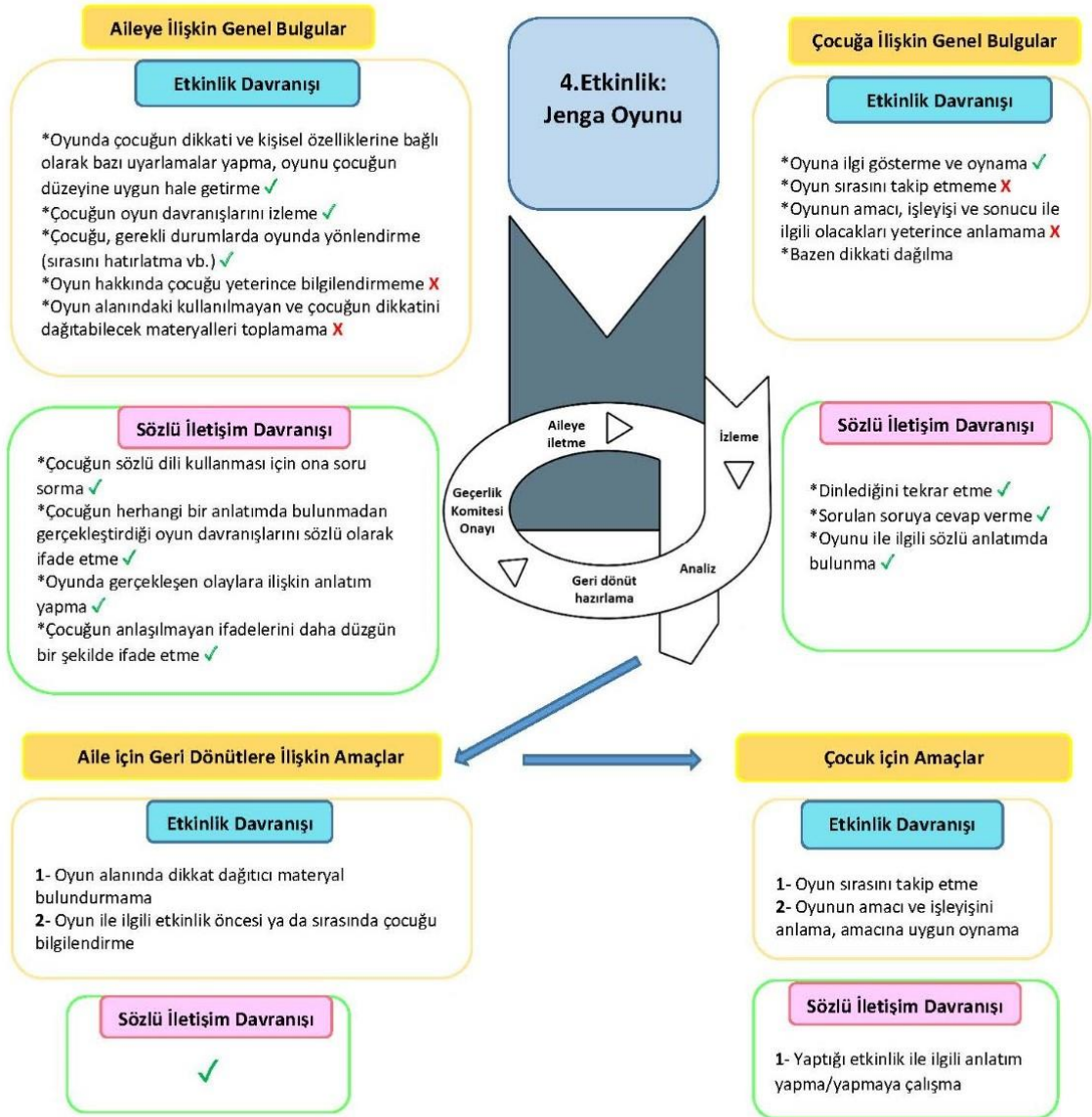
davranışında olduğu gibi çocuk üzerinde kontrol kurma ve onu istediği şekilde yönlendirmeye çalışma şeklindeki olumsuz etkinlik davranışının da değişmediği ve devam ettiği görülmüştür. Bu doğrultuda annenin çocuğun mevcut oyun davranışlarını kabul etmemesi ve çocuktan kendi istediği şekilde oynaması için zaman zaman baskı yapması da bu etkinlikte ortaya çıkan yeni olumsuz etkinlik davranışları olmuştur. Bu olumsuz etkinlik davranışları ile birlikte annenin devam eden ve olumlu olan etkinlik davranışları da olmuştur. Buna göre annenin çocuğun oyununu başlatmasını bekleme, bir süre onun oyun davranışlarını izleme ve dikkati dağıldığında tekrar dikkatini oyuna toplamaya çalışma gibi olumlu etkinlik davranışları da gösterdiği görülmüştür. Annenin bu bağlamda olumlu ve olumlu olmayan etkinlik davranışları bir arada düşünüldüğünde birbirlerine yakın düzeyde bu davranışların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda anneye olumsuz olan etkinlik davranışları göz önünde bulundurularak bir sonraki etkinlik için çocuk üzerinde kontrol kurmak ve onu istediği şekilde öğretimsel kaygılarla yönlendirmek yerine onun liderliğinde hareket etmesi ve oyununu bölmemesine ilişkin geri dönütler verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarının ise genel olarak olumlu olduğu görülmüş ve oyununu planladığı, oynadığı ve sürdürdüğü ancak zaman zaman (bireysel özellikleri nedeni ile) oyunda dikkat dağınıklığı yaşayabildiği görülmüştür. Çocuk için bir sonraki etkinlik için herhangi bir amaç belirlenmemiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise ilk olarak bir önceki etkinlikteki davranışları ile karşılaştırıldığında çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat yaratma (soru sorma vb.) ve çocuğun söylemek istediklerini daha düzgün bir şekilde yeniden söyleme şeklinde olumlu yönde değişen davranışları olduğu görülmüştür. Aynı zamanda annenin ilk etkinlikten bu yanda devam eden diğer olumlu sözlü iletişim davranışının çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etmeye ilişkin olduğu görülmüştür. Bu olumlu sözlü iletişim davranışları ve annedeki olumlu yöndeki değişimlerle birlikte annenin yeni olumsuz sözlü iletişim davranışlarının da ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre annenin çocuğa sorduğu soruyu onun düşünüp cevap vermesine fırsat vermeden kendisinin cevapladığı, öğretimsel kaygılarla çocuğa oyunda ilgisi dışında sorular sorduğu ve çocuğun oyuna ilişkin anlatımlarını görmezden gelme şeklinde olumsuz sözlü iletişim davranışları gösterdiği de görülmüştür. Bu nedenle anneye bir sonraki etkinlik için öncelikle çocuğun anlatımlarını dinlemesi, değer ve karşılık vermesi ve çocuğa bir soru sorduğunda da ona düşünüp cevap vermesi için yeteri kadar zaman tanınmasına ilişkin geri dönütler

verilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise oyun davranışları ile ilgili anlatımda bulunma konusunda sözlü dili az kullanmakla birlikte (dil düzeyi düşük) annesinin sorduğu sorulara cevap vermeye çalıştığı görülmüştür. Sorulan sorulara cevap vermediği durumların ise ilgisi ve oyunu dışındaki sorular olması nedeni ile bir sonraki etkinlik için çocuğun sözlü iletişim davranışları ile ilgili olarak sadece oyunu ile ilgili daha çok anlatım yapması şeklinde amaç edinilmiştir.

3.5.4. 4.Etkinlik: Jenga oyunu

Katılımcı Aile 5'i temsilen dördüncü etkinlikte anne ve abinin yer aldığı ve bu süreçte çocukla jenga oyunu oynadıkları görülmüştür (4. Etkinlik Videosu-16/05/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.19.).



Şekil 3.19. Katılımcı Aile 5'e İlişkin 4. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, X: Olumsuz Davranış

3.5.4.1. 4. Etkinliğin değerlendirilmesi

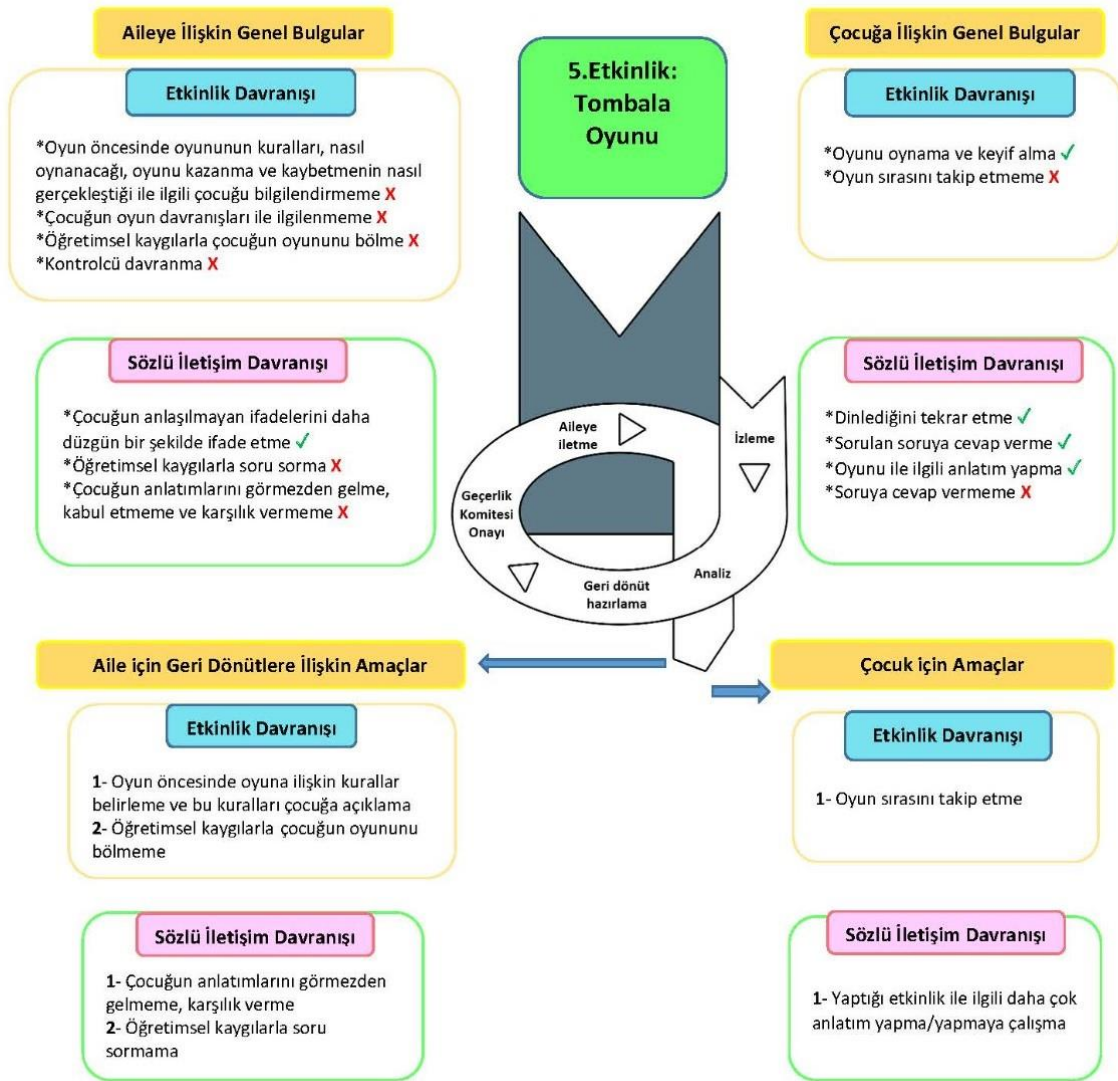
Şekil 3.19.'da görülebileceği dördüncü etkinlikte ilk olarak annenin bir önceki etkinlikte ortaya çıkan çocuğa karşı kontrolcü davranma ve çocuktan sadece kendi istediği şekilde davranmasını isteyerek onun oyun davranışlarını kabul etmeme şeklinde olumsuz etkinlik davranışlarını tekrar göstermemesine ilişkin olumlu yönde bir değişim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte annenin bu etkinlikteki diğer olumlu etkinlik

davranışlarının ise oyunu çocuğun bireysel özelliklerine göre onun düzeyine uygun haline getirme ve uyarılma, oyun davranışlarını izleyerek oyun sırasını hatırlatma gibi sadede gerekli olan durumlarda onu oyunda yönlendirmesi şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte annenin bu etkileşimde ortaya çıkan iki yeni olumsuz etkinlik davranışının da olduğu görülmüştür. Bunlardan ilkinin oyun öncesinde çocuğu oyun ve kuralları hakkında yeteri kadar bilgilendirmeme; ikincisinin ise oyun alanında oyunda kullanılmayan, çocuğun dikkatini dağıtabilecek materyalleri toplamamaya ilişkin olduğu görülmüştür. Bu noktada bir sonraki etkinlik için anneye bu iki davranışına dikkat etmesi ve değiştirmesi için geri dönüt verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise oyuna ilgi göstermekle birlikte oyun kurallarını göz önünde bulundurmadan oynadığı, sırasını takip etmediği, oyunun amacı, işleyişi ve sonucu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadan oynadığı, zaman zaman da oyun alanındaki diğer oyun ile ilişkili olmayan materyaller nedeni ile dikkatinin buraya kaydığı durumlar olduğu görülmüştür. Bu noktada anneye verilen geri dönütlerle birlikte çocuğun da etkinlik davranışlarında değişim olacağı beklentisi ile çocuğun etkinlik davranışları ile ilgili herhangi bir amaç belirlenmemiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise bir önceki etkinlik ile karşılaştırıldığında annenin çocuğa soru sorduğunda düşünüp cevap vermesi için ona yeteri kadar zaman vermeme, öğretimsel kaygılarla ilgisi dışında soru sorma ve oyunu ile ilgili anlatımlarını görmezden gelmeye ilişkin davranışları bu etkinlikte tekrar göstermediği görülmüştür. Annenin bu davranışları sözlü iletişim davranışları ile ilgili olumlu yönde değişen davranışlar olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte annenin bu etkinlikteki diğer tüm sözlü iletişim davranışlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu davranışların ise; çocuğun sözlü dili kullanması için ona soru sorma, çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gerçekleştirdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade etme, oyunda gerçekleşen olaylara ilişkin anlatım yapma ve çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade etme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla annenin sözlü iletişim davranışları ile ilgili bir sonraki etkinlik için değişim göstermesi beklenen bir davranış olmamıştır. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise çocuğun da tüm sözlü iletişim davranışlarının; dinlediğini tekrar etme, sorulan soruya cevap verme ve oyunu ile ilgili sözlü anlatımda bulunma şeklinde olumlu olduğu görülmüştür. Ancak çocuğun dil düzeyinin düşük olması nedeni ile bir sonraki etkinlik için yine oyunu ile ilgili anlatım yapmaya devam etmesi amacı edinilmiştir.

3.5.5. 5.Etkinlik: Tombala oyunu

Katılımcı Aile 5'i temsilen beşinci etkinlikte annenin yer aldığı ve bu süreçte çocukla tombala oynadıkları görülmüştür (5. Etkinlik Videosu-31/05/2020). Bu süreçte gerçekleştirilen analiz sonucunda hem anne hem de çocuğun etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgularla birlikte aileye verilen geri dönütlerde gereksinimleri doğrultusunda kendisinden bir sonraki etkinlikte beklenen amaçlar iletilmiştir (Bkz. Şekil 3.20.).



Şekil 3.20. Katılımcı Aile 5'e İlişkin 5. Etkinlikte Ortaya Çıkan Bulgular ve Geri Dönütlere İlişkin Amaçlar

Kısaltmalar: ✓: Olumlu Davranış, X: Olumsuz Davranış

3.5.5.1. 5. Etkinliğin değerlendirilmesi

Şekil 3.20.'de görülebileceği gibi bu etkinlikte annenin lider olduğu ve çocuğu kontrol ederek yönetmeye çalıştığı görülmüştür. Dolayısı ile annenin üçüncü etkinlikte oluşan olumsuz etkinlik davranışlarının (kontrolcü davranma, çocuğun oyun davranışları ile ilgilenmeyip öğretimsel kaygılarla çocuğun oyununu bölme) tekrar ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte bir önceki etkinlikte olduğu gibi çocuğu etkinlik hakkında bilgilendirmeme davranışını da henüz düzeltmediği görülmüştür. Annenin bir önceki etkinlik sonrası olumlu yönde değişen tek etkinlik davranışının ise ortamda gerekli olmayan malzemelerin yer almamasını sağlamasına ilişkin olduğu görülmüştür. Bu nedenle anneye söz konusu davranışlarını değiştirmesine ilişkin geri dönüt verilmiştir. Çocuğun etkinlik davranışlarına bakıldığında ise oyun oynamaktan keyif aldığı ancak bir önceki etkinlikte olduğu gibi oyun sırasını takip etmediği görülmüştür. Bu noktada annenin çocuğu etkinlik ve etkinlik kuralları hakkında bilgilendirmesi ile birlikte çocuğun da etkinlik sırasını takip etmesi amaç edinilmiştir.

Annenin sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ilk etkinlikten bu yana çocuğun anlaşılmayan ifadelerini yeniden ifade etmeye ilişkin olumlu sözlü iletişim davranışını göstermeye devam ettiği görülmüştür. Ancak bununla birlikte bir önceki etkinlikte annenin tüm sözlü iletişim davranışlarının olumlu olması ve kendisinden değiştirmesi beklenen bir davranış olmamasına karşın annenin üçüncü etkinlikteki olumlu olmayan sözlü iletişim davranışlarını (öğretimsel kaygılarla çocuğa soru sorma ve bu nedenle çocuğun anlatımlarını görmezden gelme) tekrar göstermeye başladığı görülmüştür. Bu noktada annenin bu olumsuz davranışları tekrar göstermemesi geri dönüt olarak kendisine iletilmiştir. Çocuğun sözlü iletişim davranışlarına bakıldığında ise bir önceki etkinlikte olduğu gibi tüm sözlü iletişim davranışlarının; dinlediğini tekrar etme, sorulan soruya cevap verme ve oyunu ile ilgili sözlü anlatımda bulunma şeklinde olumlu olduğu görülmüştür. Ancak çocuğun dil düzeyinin düşük olması nedeni ile bir sonraki etkinlik için yine oyunu ile ilgili anlatım yapmaya devam etmesine ilişkin amaç oluşturulmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgular tekrar ele alınarak yorumlanmış, alanyazın göz önünde bulundurularak ilgili araştırmalarla karşılaştırılmış, çıkarımlar yapılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular araştırma soruları göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilk aşamada çevrimiçi ortamda sunulan destek öncesinde işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri bağlamında etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin ne tür gereksinimleri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ailelerin yukarıda belirtilen gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından hangi davranışlarının desteklendiği ve bu destek süreci sonrasında davranışlarında ne gibi değişimlerin meydana geldiği yorumlanmış, tartışılmış ve önemli olan ve çarpıcı sonuçlara yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin kendilerine çevrimiçi ortamda sunulan destek öncesinde çocukları ile etkileşimleri bağlamında etkinlik davranışları ve sözlü iletişim davranışlarına birtakım gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi destek öncesi süreçteki tüm ailelerin, çocukları ile olan etkileşimleri sırasında etkinlik davranışlarına ilişkin gereksinimleri bir arada düşünüldüğünde bu gereksinimlerin ortak yönleri olduğu gibi birbirinden farklılaşan yönlerin olduğu da görülmüştür. Bu gereksinimlere genel olarak bakıldığında; *“öğretimsel kaygılarla çocuk yerine etkinliği seçme, çocuk yerine oyunu oynama, çocuğa yeteri kadar çeşitli oyun materyali sunmama, çocuğun oyununa katılmama, öğretimsel kaygılarla çocuğun oyununu bölmeme ve ilgisi dışında oyun önerilerinde bulunarak oyunu genişletmeye çalışmama”* şeklinde ailelerin bu gereksinimleri sıralanabilmektedir.

Buna göre ilk olarak ebeveynlerin (Aile 1 ve Aile 2) çocuk yerine etkinlik malzemelerini seçmeleri dikkat çekici olmuştur. Bu durumun nedenlerine bakıldığında ise iki aile arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıkların nedeni olarak Aile 1’in söz konusu etkinliği seçmesindeki amacın öğretimsel kaygılar taşıması olduğu görülürken Aile 2’nin ise çocuktan önce oyuna başlama ve onun hangi oyuncaklarla ve nasıl oynayacağını beklemeden hareket etme amacını taşıdığı görülmüştür. Her iki ailenin bu

davranışları göz önünde bulundurulduğunda gereksinimlerinin temelini etkinlik başlangıcında çocuğun liderliğinde hareket etmek ve onun keyif alacağı bir etkinliği kendisinin seçmesine izin vermeye ilişkin olması göze çarpmıştır. Bu bağlamda alanyazında, özel gereksinimli çocukların doğal ortamlarda çeşitli gelişimsel alanlarda desteklenmelerinin amaçlandığı programlarda, çocuğun ilgisi ve liderliğini takip etmenin önemli olduğu, buradaki amacın çocuğun ilgi gösterdiği bir anı yakalayarak bu durumu onun için daha nitelikli ve anlamlı fırsatlar oluşturmak için kullanmak gerektiğinin önemine dikkat çekilmektedir (Yoder ve Waren, 2002, s. 45). Araştırma sürecindeki ailelerin ise bu noktada alanyazında belirtildiği gibi çocuğa karşı gerekli olmadığı halde “yönlendirici” davrandıkları söylenebilmektedir. Dolayısı ile ebeveynlerin bu tutumunun alanyazındaki bu tanım ile örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda özellikle işitme kayıplı çocuklar dâhil özel gereksinimli ya da gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip anne babaların, öğretimsel kaygılar taşıyarak çocuklara oyun ya da etkinlik içerisinde farklı yollarla birşeyler öğretmeye çalıştıkları, onların davranışlarını şekillendirdikleri ve yönlendirdikleri ve bunun için zorlayıcı olabildikleri belirtilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2223). Ancak anne babaların çocuğa karşı yönlendirici olduklarında çocuğun var olan o anki ilgisini de takip etmemiş oldukları, hatta çocuğu ilgilendiği olay ya da nesneden de uzaklaştırarak kendisinin ilgi duymadığı ama anne babasının isteği ile ilgi duymaya yönlendirildiği bir süreç içerisine sokulmuş olduğuna dikkat çekilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2219).

Ailelerin (Aile 4) destek öncesi süreçteki gereksinimleri noktasında dikkat çeken bir diğer nokta etkinlik ortamının çocuğun oyun kurabileceği ve oyununu sürdürebileceği çeşitlilikte oyun materyali ile zenginleştirilmemesi, bu nedenle çocuğun sınırlı, az ve birbiri ile ilişkili olmayan oyun materyalleri ile oynamak durumunda kalmasına ilişkin olmuştur. Bu doğrultuda alan yazında çocukların oyun materyallerinden yarar sağlayabilmeleri için yaş ve gelişim düzeylerine uygun, istedikleri ve keyif aldıkları, çok yönlü kullanabilecekleri çeşitli, hayal gücüne hitap eden ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilecek niteliklerde materyale sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Özyürek ve Akça, 2015, s. 518). Sonuç olarak ailenin bu gereksiniminin öneminin alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ailelere ilişkin etkinlik davranışları ile ilgili ortaya çıkan bir diğer gereksinimin ise çocuğun etkinliğine katılım sağlamaya (Aile 1) ilişkin olmuş ve bu durum ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin kurulabilmesi noktasında önemli bir gereksinim olarak

değerlendirilmiştir. Bu durumun önemi ile ilgili benzer şekilde alanyazında çocukların bulundukları ortamda yaptıkları davranışları, oyunlarını anlatabilecekleri bir partnere ihtiyaç duydukları ve bu partnerin çocuk ile kuracağı etkileşimin niteliğinin çocuğun sözlü dili kullanması ve geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akaroğlu, Dağ, Beserek, Selvi ve Altıparmak, 2019, s. 221-222).

Ailelerin ortaya çıkan ve dikkat çekici bulunan bir diğer gereksinimlerinin ise çocuğun oyununu oynamasına engel olma ya da bölme davranışlarının görülmesine (Aile 2 ve Aile 5) ilişkin olmuştur. Bu doğrultuda ailelerin bu davranışlarının temelinde ise öğretimsel kaygılar taşımalarının olması önemli görülmüştür. Alanyazında bu doğrultuda işitme yetersizliği gibi özel gereksinime sahip olan ailelerin çocukların eğitim vermek gibi bir sorumlulukları olmadığı ancak onların görevinin sadece en uygun eğitimi almaları için gerekli koşulları yaratmak ve çocuğun da bu fırsattan yararlanmasını sağlamak olduğuna dikkat çekilmektedir (Kırcaali-İftar, 2019, s. 10). Dolayısı ile ailelerin çocuklarına öğretimsel kaygılarla yaklaşmak yerine onlarla keyifli zaman geçirmeye odaklanmaları bakış açısının alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çocuğun oyununu bölme davranışının öğretimsel kaygılarla olduğu gibi ailelerin onun ilgisi dışında oyununu genişletme girişimlerinde bulunmaları (Aile 4 ve Aile 5) Bu bağlamda alanyazında genişletme tekniğinin çocuğun gösterdiği bir davranışın bir üst düzeyinin ona doğal etkileşimler bağlamında sunulması gerektiği ancak bu yolla çocuğun oyun becerilerinin desteklenebileceğine dikkat çekilmektedir (Frey ve Kaiser, 2011, s. 20). Mevcut araştırmada olduğu gibi çocuğa ilgisi dışında yapılan bu tür yönlendirmelerin onun yeni oyun davranışı göstermesini sağlamadığı, bunun ancak çocuğun o anki ilgisi üzerinden sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Şahin ve Özdemir, 2015, s. 16). Alanyazında aynı zamanda çocukların oyun davranışları ve becerilerinin ilgileri doğrultusunda desteklenmesinin onların sembolik oyun gibi daha üst düzey ve karmaşık oyun yapılarını görmeleri ve uygulamalarını sağladığı, dolayısıyla oyunun çocukların dil gelişimi üzerindeki önemli etkisi göz önünde bulundurulduğunda onların sözlü dile dayalı gelişimlerine de katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilmektedir (Gözalan ve Koçak, 2014, s. 116; Şahin ve Özdemir, 2015, s. 16).

Ailelerin kendilerine sunulan destek öncesindeki etkinlik davranışlarına ilişkin gereksinimlerinin önemli ve çarpıcı olanları yukarıdaki gibi sıralanırken etkinlik davranışlarının sözlü iletişim davranışlarına ilişkin gereksinimlerin tekrar ele alınması da önemli olacaktır. Bu doğrultuda tüm ailelerin çocukları ile olan etkileşimleri sırasında

sözlü iletişim davranışlarına ilişkin benzer ve farklı olan gereksinimleri olduğu gibi herhangi bir gereksinimi olmayan ailelerin olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda gereksinimi olan ailelerin bu gereksinimlerine genel olarak bakıldığında; “*çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat oluşturma, çocuğun oyun davranışları ve anlatımlarını kabul etme, onu yargılamama, farklı soru çeşitlerini kullanma, iletişimde sıra alma ve sıra bekleme, çocuk tarafından başlatılan sözlü iletişime uygun bir şekilde karşılık verme*” şeklinde ailelerin bu gereksinimleri sıralanabilmektedir.

Buna göre ilk olarak ebeveynlerin (Aile 1, Aile 2, Aile 3, Aile 4) çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat oluşturmaya ilişkin gereksinimleri olması öne çıkmıştır. Bu gereksinimlerin temelindeki ailelerin çocuktan daha çok konuşmaları, ya da hiç konuşmamaları ve çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat oluşturmamaları dikkat çekici bulunmuştur. Oysa etkinlik davranışlarında da belirtildiği gibi oyun yolu ile çocuk ile kurulan etkileşimlerin çocukların dil gelişimi üzerindeki önemli etkisi alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Gözalan ve Koçak, 2014, s. 116; Şahin ve Özdemir, 2015, s. 16).

Bu süreçte sadece bir ailede (Aile 1) görülen bir diğer gereksinim davranışının ise ailenin yaptığı anlatımlarla çocuğun oyun davranışlarını yargılaması olmuş ve dikkat çekici bulunmuştur. Bu bağlamda yine alanyazında oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda işitme kayıplı çocukla kurulan etkileşimler boyunca ona yöneltilen olumsuz, eleştiren, reddeden, onaylayıcı olmayan ebeveyn tutumlarının çocuğun dil gelişimini olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Zaidman-Zait, 2008, s. 146; Sarant ve Garrard, 2014, s. 103)

Ailelerin (Aile 3 ve Aile 4) bir diğer gereksinimlerinin ise çocuğa yönelttikleri soru türlerinden kaynaklanması göze çarpmıştır. Buna göre ailelerin çocuğa kapalı uçlu, “evet” ya da “hayır” şeklinde kısa ve basit cevaplar içeren, birbirinin aynısı, sözlü dilin sınırlı bir şekilde kullanılabileceği sorular yöneltmeleri çocukların sözlü dil gelişimini yeterince destekleyemedikleri düşüncesini uyandırmıştır. Bu bağlamda alanyazında çocuğa yöneltilebilecek soru türlerinin “nerede, ne, neden, kim ve ne zaman” şeklinde farklılaşabildiği ve çocuk ile iletişimde bu tür kullanımlara yer verilmesi gerektiğinin bu düşüncüyü desteklediği söylenebilir (Casillas, 2014, s. 58). Nitekim çocukla kurulan etkileşimler boyunca kullanılacak farklı soru çeşitlerinin çocuğa zengin bir dil girdisi sağlamaya yönelik önemli girişimler olduğu vurgulanmaktadır (Turan, 2010, s. 1718).

Ailelerin (Aile 4 ve Aile 5) bir diğer gereksiniminin ise yine çocuğa soru sorma sürecine ilişkin olması dikkat çekici olmuştur. Soru sorma davranışındaki amacın karşıdaki kişiden bir cevap almaya çalışma olması beklenirken ailelerin bu noktada çocuğa bir soru sorduklarında onun bu soruya cevap vermesini beklemeden diğer bir soru sormaları, çocuğun ilk sorulan soruyu anlaması, uygun cevabı düşünmesi ve söylemesi boyutunda ona yeteri kadar zaman tanımamaları çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat oluşturmalarına rağmen bu fırsatı iyi değerlendiremediklerini düşündürmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bu durumun önemi alanyazında da vurgulanmaktadır. Buna göre soru sorma ve soruya verilen cevabı bekleme sürecinde anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimin karşılıklı olarak bölünmeden sürdürülebilmesi için sıra alma davranışının gösterilmesi gerektirdiği vurgulanmaktadır (Casillas, 2014, s. 58; Casillas, Bobb ve Clark, 2016, s. 1310). Bu açıdan soru sormanın, soru soranın cevap verenin cevap vermesi için ona belirli bir zaman tanınması, konuşulan konuya bir yön vermesi ve sohbetin sürdürülmesi ve ortak ilginin kurulması için çocuk yetişkin etkileşiminde sıklıkla kullanılan bir strateji olduğu görülmektedir (Casillas, 2014, s. 58; Casillas, Bobb ve Clark, 2016, s. 1310).

Ailelerin (Aile 2, Aile 3 ve Aile 4) kendileri tarafından başlatılan sözlü iletişim davranışlarına ilişkin ortaya çıkan gereksinimleri yukarıda belirtildiği şekilde gerçekleşirken çocuk tarafından başlatılan sözlü iletişime nasıl karşılık verdiklerine ilişkin gereksinimleri de önemli görülmüştür. Buna göre ilk dikkat çeken durum olarak aile tarafından çocuğun konuşma girişimlerinin bölünmesi, ardından çocuğun konuşma esnasında anlaşılmayan ifadelerinin anlamaya çalışılmaması ve dolayısıyla çocuğa kendisini farklı şekillerdeki sözlü ifadelerle anlatma olanağı sağlanmaması, çocuğun anlaşılmayan ifadelerinin çocuğun daha düzgün ve doğru ifade edilişini duyması için daha düzgün bir şekilde yeniden söylenmemesi önemli birer gereksinim olarak görülmüştür. Bu duruma örnek olarak Çakır'ın (2000, s. 1-151)'in da gerçekleştirdiği çalışmasında annenin çocuğun sözel olmayan ifadelerini kabul ettiği ancak bunları sözlü dile dönüştürerek tekrar ifade etmediği sonucu mevcut araştırmadaki durumu destekleyen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Son olarak bir ailenin (Aile 2) çocuğa sözlü dili öğretmeye çalışan davranışlarının dikkat çekici olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ailenin çocuğun tam olarak söyleyemediği bir kelimenin doğru ifade edilişini çocuğun da duyması için kendisi bir kez tekrar etmek yerine çocuğun bunu tekrar tekrar doğru bir şekilde söylemesi için ısrar

etmesi ve ona dil öğretimi yapmaya çalışması ailede değiştirilmesi gereken önemli bir gereksinim olarak görülmüştür.

Yukarıda belirtilen tüm bu gereksinimlerle birlikte her bir aile, gerçekleştirdikleri her bir etkinlikteki kendi bireysel gereksinimleri doğrultusunda hem etkinlik davranışları hem de sözlü iletişim davranışlarına yönelik olarak desteklenmiştir.

Ailelerin tüm etkinlikler boyunca etkinlik davranışlarına ilişkin gereksinimleri bir arada düşünüldüğünde göze çarpan ve desteklenmelerinin genel olarak en önemli olduğu düşünülen davranışlardan söz edildiğinde; Aile 1'in etkinlikte çocuğun ilgisini çekebilecek ve keyif alabileceği bir etkinlik planlaması ve öğretimsel kaygılar içinde olmadan çocuk ile ortak ilgi kurarak etkinliği sürdürmesi; Aile 2'nin çocuk yerine oyunu oynamaması, çocuğa oyun oynama fırsatı vermesi ve öğretim şeklinde planladığı etkinlikleri oyunlaştırması; Aile 3'ün çocuğun oyununa katılım sağlaması; Aile 4'ün çocuğa daha fazla ve çeşitli oyun materyali sunması; Aile 5'in ise baskıcı ve kontrolcü bir şekilde çocuğu oyunda yönetmeye çalışmaması ve son olarak tüm ailelerin oyunu çocuğun o anki oyun ve ilgisi doğrultusunda genişletmeleri ve oyunu bölmemeleri desteklenen davranışları olmuştur.

Ailelerin tüm etkinlikler boyunca sözlü iletişim davranışlarına ilişkin gereksinimleri bir arada düşünüldüğünde göze çarpan ve desteklenmelerinin genel olarak en önemli olduğu düşünülen ve desteklenen davranışlardan söz edildiğinde; *“yargılayıcı ifadeler kullanmama, dil öğretimi yapmama, farklı soru çeşitleri kullanma ve sınırlı bir dil kullanmama, iletişimde sıra alma ve sıra bekleme, çocuğun anlatımlarını dinleme ve anlamaya çalışma, çocuğun sözlü dili kullanması için fırsat oluşturma, öğretimsel kaygılarla soru sormama, sözlü dilin kullanımında doğal etkileşimlerin farkında olma”* şeklinde bu davranışlar sıralanabilmektedir.

Bu doğrultuda ilk olarak alanyazında çocukların bulundukları ortamda yaptıkları eylemleri, oyunlarını anlatabilecekleri bir partnere ihtiyaç duydukları ve bu partnerin çocuk ile kuracağı etkileşimin niteliğinin çocuğun sözlü dili kullanması ve geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akaroğlu, Dağ, Beserek, Selvi ve Altıparmak, 2019, s. 221-222). Önemli olan ve değinilmesi gereken bir diğer durumun ise işitme kayıplı çocukların konuşurken dile özgü yaptıkları bazı hataların oyun oynarken kolaylıkla fark edilmesi, düzeltilmesi ve doğru kullanımın çocuğa tekrar söylenmesinin yeterli olacağı vurgulanmaktadır (Çakıcı, 2019, s. 24). Bununla birlikte işitme kayıplı çocuklar için dil ve dile ilişkin kuralların çocuklara öğretilmeyeceği ancak

bunun doğal etkileşimler yoluyla çocuklara kazandırılabilceğı vurgulanmaktadır (Gözalın ve Koçak, 2014, s. 116). Dikkat çeken bir diğér nokta ise ailelerin çocukların doğal etkileşimler yolu ile sözlü dil becerilerini geliştirebileceklerinin farkında olmamaları bunu çocuklara öğretimsel kaygılarla soru sorma şeklinde gerçekleştirmeye çalışmaları dikkat çekicidir. Buna göre anne babaların çocuklarıyla oyun oynarken ya da etkinlik yaparken yönlendirici olma davranışını bırakıp daha çok yanıtlayıcı olma eğiliminde olmalarının çocuklarının dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiye neden olacağı belirtilmektedir (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013, s. 2220; Landry, Smith, Swank ve Guttentag, 2008, s. 1350).

Ailelerin tüm bu etkinlik ve sözlü iletişim davranışlarına ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi, ardından bu gereksinimler doğrultusunda desteklenmeleri ve bu destek süreci sonunda ailelerin davranışlarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir.

Buna göre Aile 1'in süreç içerisindeki tüm etkinlik davranışları göz önünde bulundurulduğunda değişim gösterdiği en önemli davranışın etkinlik yolu ile çocuğa birşeyler öğretmekten vazgeçmesi ve etkinlikte çocuğu lider olarak görmeye başlaması olmuştur. Süreç içerisinde dikkat çeken bir diğér nokta ise etkinliklerde annenin etkinlik yolu ile doğal etkileşim sürecinin zaten farkında olduğu görülürken babanın daha otoriter ve kontrolcü olan davranışlarının süreç içerisinde azalmaya başladığı söylenebilmektedir. Süreç içerisindeki dikkat çeken bir diğér durum ise son etkinliğe gelindiğinde ailenenin neredeyse tüm etkinlik davranışlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak ilk olarak ebeveyn ve çocuğun kendi evlerinde değil bir akraba evinde olması, bu ortamda araştırma sürecinde yer alan çocuk dışında normal gelişim gösteren bir çocuğun daha bulunması, araştırmada yer alan çocuğun tek çocuk olması, ebeveynin çocukların bir arada oynamaları ve etkileşimde bulunmaları için yeterince deneyime sahip olmaması olabileceğı çıkarımlarına varılmıştır. Bu doğrultuda Coşkun'un (1994, s. 1-144) çalışmasında işitme kayıplı çocuğa sahip bir annenin, çocuğunun normal gelişim gösteren kuzeni ile birlikte "taso" oynarken kullandığı stratejilerin mevcut araştırmadaki anneden beklenen örnek etkinlik davranışlarını yansıtır nitelikte olduğu söylenebilir. Buna göre Coşkun'un (1994, s. 1-144) araştırmasında yer alan annenin mevcut araştırmadaki ebeveyninden farklı olarak, öncelikle işitme kayıplı çocuğun oyununa kuzeni dâhil ettiği ve aktif bir şekilde oynamalarını sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Bunu yaparken, oyunu başlatmak, sürdürmek, durdurmak ve oyunun kurallarını öğretmek gibi stratejiler kullandığı görülmüştür. Her ne kadar her iki araştırmadaki çocukların etkinlik türleri

birbirleri ile aynı olmasa da Aile 1 için yukarıdaki annenin belirtilen davranışlarının kendisine örnek niteliğinde olabileceği düşünülmüştür. Dolayısı ile ebeveynin kendi ev ortamlarındaki olumlu etkinlik davranışlarını başka bir ortam ve yeni kişiler sürece dâhil olduğunda uyarlayamadığı ya da genelleyemediği söylenebilmektedir. Aileye verilen destek sürecinde daha önce böyle bir durum yaşanmadığı için bu etkinliğin son etkinlik olması nedeni ile bu sürecin aileye verilen destek sürecinden bağımsız olarak değerlendirileceği düşünülmektedir.

Aile 2'ye gelindiğinde ise ailedeki en önemli değişimin Aile 1'de olduğu gibi destek öncesi süreçte liderliği ebeveynin üstlendiği görülürken son etkinliğe gelindiğinde ise artık ebeveynin bu rolü çocuğa vermesi ve kendisini daha geri planda tutmasına ilişkin olduğu söylenebilmektedir. Nitekim çocuğun da diğer etkinliklerden farklı olarak daha çok oyun alanında kaldığı, oyununu oynadığı, sürdürdüğü ve ebeveyni ile de etkileşimini arttırdığı çıkarımlarına varılabilmektedir.

Aile 3'ün ise gösterdiği en önemli değişimin ilk etkinlikte çocuğun oyununa katılmayıp onu uzaktan izlerken ve onunla kısa süreli, sınırlı ve anlık bir etkileşim kurarken süreç içerisinde izleyici olma konumundan çıkıp gerektiğinde süreci aktif bir şekilde yönlendiren ve destekleyen konumuna geçtiği söylenebilmektedir. Ebeveynin çocuğun oyununa katılmaya başlamasının çocuk üzerindeki etkisine bakıldığında ise çocuğun artık tek başına oynamadığı ve ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimlerin daha çok, sık ve uzun olmaya başladığı söylenebilmektedir. Oysa alanyazında çocukların yalnız oynadıkları oyunlara göre anne babaları ile birlikte oynadıklarında oyun süresinin uzadığı, oyun içeriğinin genişlediği, oyun karmaşıklığının arttığı, birlikte oynanan oyunların çocukların daha sonra yalnızken oynadıkları oyunlarını desteklediği, daha çok konuşma ve iletişim kurma fırsatı yakaladıkları, sözlü dili daha çok kullandıkları gibi olumlu etkilere neden olduğu vurgulanmaktadır (Akaroğlu ve diğerleri, 2019, s. 221-222; Özyürek ve Gürleyik, 2016, s. 1286).

Aile 4 ele alındığında ise ailenin destek öncesi süreçte ortamda çocuğa daha az ve sınırlı oyun materyali sağladığı görülürken kendisine sağlanan destek süreci ile birlikte çocuğun oyununu zenginleştirebilecek, oyun kurup sürdürebileceği çeşitlilikte oyun materyali sağlamaya başlaması önemli bir değişim olarak göze çarpmaktadır. Ancak bu noktada ailenin bu etkinlik davranışında süreç içerisinde olumlu bir değişim olmakla birlikte bu davranışın son etkinlik göz önünde bulundurulduğunda tam olarak sürekliliğinin sağlanamadığı söylenebilmektedir.

Son olarak Aile 5'in etkinlik davranışlarındaki süreç içerisindeki değişimine bakıldığında ilginç bir şekilde ailenin ilk etkinliklerde daha çok çocuğun liderliğinde hareket ettiği ve daha az öğretimsel kaygı taşıdığı görülürken son etkinliklere doğru bunun tam tersi bir şekilde kontrolcü ve otoriter davranmaya başlaması aileye verilen destek sürecinin dışında tutulması gereken bir durum olarak görülmüştür. Bu doğrultuda çocuğun, işitme kaybının dışında bilişsel becerilerle ilgili olduğu düşünülen ek bir engelinin olabileceği herhangi bir tanılanmış durum olmasa da dikkat çekici olmuştur. Bununla ilişkili olarak araştırmacı, ebeveyn ile tanışma sürecinde ebeveynin ona çocuk ile yaptıkları etkinliklerden söz ederken dile getirdiği ve gösterdiği ilk şeyin çocuğun okulda yaptığı öğretimsel etkinliklerin devamı niteliğindeki etkinlikler olmasını günlüğüne not etmiştir. Nitekim bu durum mevcut araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda ebeveynin diğer ailelerden farklı olarak çocuğu ile ilgili daha yoğun öğretimsel kaygılar taşıması ile açıklanabilir.

Ailelerin kendilerine verilen destek süreci sonunda sözlü iletişim davranışlarında da birtakım değişiklikler meydana geldiği görülmüştür.

Buna göre Aile 1'in süreç içerisindeki tüm sözlü iletişim davranışları göz önünde bulundurulduğunda değişim gösterdiği en önemli davranışın çocuğa genellikle aynı soru türlerini kullanarak soru sormak yerine farklı türde sorular sormaya başlamasına ilişkin olması olmuştur. Aile 2'nin ise sözlü iletişim davranışlarındaki en önemli değişimin destek öncesi süreçte ebeveynin çocuktan daha çok konuşma, çocuğun konuşma girişimlerini bölme şeklinde onun sözlü dili kullanmasına fırsat vermeyen davranışlar gösterdiği görülürken son etkinliğe gelindiğindeyse ebeveynin sözlü iletişim davranışlarını bir adım öteye taşıyarak değiştirdiği söylenebilmektedir. Buna göre ebeveynin çocuğun sözlü dili kullanması için ona oyuncakları konuşturarak model olmaya başladığı, çocuğun anlatmak istediklerine değer vermeye başladığı ve anlamayınca tekrar sorarak anlamaya başladığı, çocuğun anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişletmeye başladığı söylenebilmektedir. Aile 3'ün ise çocuk için yeteri kadar sözlü dili kullanma fırsatı yaratmamasına ilişkin davranışını değiştirdiği ve çocuk ile sözlü iletişimde bulunma durumunun arttırdığı görülmüştür. Aile 4'ün ise en belirgin olumlu olmayan sözlü iletişim davranışının öğretimsel kaygılarla çocuğa soru sormaya ilişkin olması ve son etkinliğe gelindiğinde bu davranışı göstermemeye başladığı görülmüştür.

Bu noktada dikkat çeken bir diğer noktanın ise ebeveyn davranışları ve kendilerine sunulan destek dışında yapılan etkinliğin sözlü dil kullanımı için ne kadar fırsat oluşturduğuna ilişkin olmuştur. Bu doğrultuda öğretimsel amaç taşıyan etkinliklerin ya da kurallı oyunların ebeveynlerin sözlü iletişim davranışlarından bağımsız olarak sözlü dil kullanımı için yeterince elverişli olmadığı göze çarpmıştır. Bu bağlamda alanyazında özellikle son dönemlerde sembolik oyun ve çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisine yoğunlaşıldığı, sembolik oyun ile dil arasında bir ilişki olduğu ve her ikisinin gelişiminin de birbirini etkilediğini belirttikleri görülmektedir (Lewis, 2003, s. 392). Ayrıca çocukların sembolik oyun oynarken sembolik oyunun ilk aşamalarında tek kelime kullanırken, ilerleyen aşamalarda oyun sırasında kullanılan oyuncaklar, nesneler, eşyalar arttıkça çocuk tarafından üretilen kelimeler ve bu kelimelerin kullanımının da arttığı belirtilmektedir (Lewis, 2003, s. 392). Araştırmacıların, sembolik oyunun dilin farklı boyutlarındaki gelişimi (sözcük dağarcığının artması, sözcük uzunluğunun artması, biçimbirimlerin [morfem], sözcüklerin söz dizimine uygun kullanımı üzerinde önemli etkileri olduğunu belirttikleri görülmektedir (Alak, 2018, s. 52). Aile tarafından yapılan öğretimsel etkinliklerde ise önemli olan durumun çocuğun ebeveyninden dinlediği yönergeleri anlayıp uygun davranışı yerine getirmesi ve varsa sorulan kapalı uçlu soruya cevap vermesi hem ebeveyn hem de çocuk açısından sözlü dil davranışlarının olumlu yönde değişmesinin önünde bir engel olarak görülebilir.

Mevcut araştırma sonucunda dikkat çeken bir diğer nokta ise neredeyse tüm ailelerde örtük bir şekilde ortaya çıkan sözlü iletişim davranışlarına ilişkin olarak, ailelerin doğal etkileşimler esnasında ortaya çıkan sözlü iletişim fırsatlarını değerlendirmenin önemini fark etmediklerine ilişkin olmuştur ve ailelerin bu tutumunun etkinlik boyunca hem kendileri tarafından gerçekleşen hem de çocuk tarafından gerçekleşen tüm sözlü iletişim davranışlarına yansıdığı görülmüştür. Bu doğrultuda Özyürek (1997, s. 1-121) gerçekleştirdiği araştırmasında bir anne ile işitme kayıplı çocuğu arasındaki sözlü etkileşimler ve bu etkileşimler boyunca sohbet içeriğindeki değişimleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise ailenin işitme kayıplı çocuk ile hem birebir sohbetler hem de grup sohbetleri şeklinde iletişim kurduğu ve en önemlisinin de işitme kayıplı çocuğun da bu sohbetlere katılım göstermesi olduğunun belirtildiği görülmüştür. Ailenin bu tutumu, çocuğun dil gelişiminin bu tür sohbetlerle destekleneceği bilincini taşımasına gerekçe olarak gösterilmiştir. Bu durumu destekler nitelikte ailenin çocuğu sadece ev ortamında değil aynı zamanda ev dışındaki günlük

rutinler içerisindeki etkileşimler ve iletişimlerin içinde de bulundurmaya çaba gösterdiği belirtilmiştir. Verilen bu örnek mevcut araştırma sürecinde yer alan ailelerden de beklenen oyun gibi günlük hayat içerisindeki doğal etkileşimlerden nasıl yararlanabileceğine ilişkin uygun bir örnek olacaktır.

4.2. Öneriler

Bu araştırmadan yola çıkarak ileriki araştırmalar ve uygulamalara yönelik verilebilecek önerilere izleyen başlıkta yer verilmiştir.

4.2.1. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin ev ortamında oyun yoluyla çocuklarıyla kurdukları etkileşimler ile işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin etkileşim davranışlarının karşılaştırıldığı bir araştırma planlanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğa sahip bir babanın çocuğuyla ev ortamında oyun yoluyla kurduğu etkileşim davranışları incelenebilir ve etkileşimlerin niteliğini arttırmaya yönelik bir baba eğitim programı geliştirilebilir ve uygulanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuk ile işiten kardeşi arasındaki ev ortamında oyun yoluyla kurdukları etkileşimler incelenebilir ve kardeşin etkileşim davranışlarının niteliğini arttırmak amacıyla akran eğitimi programı geliştirilebilir.

4.2.2. İleriki Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Ailelerin çocuklarıyla oyun saatini nasıl daha nitelikli bir hale getirebilecekleri ile ilgili aile eğitimi uygulamaları yapılabilir.
- Ailelerin çocuklarıyla oyun yoluyla kurdukları etkileşimlerin daha nitelikli hale getirilmesi için beklentileri, gereksinimleri daha kapsamlı bir şekilde ele alınıp bireyselleştirilmiş aile eğitim planları hazırlanıp süreç sistematik bir şekilde işletilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 27-29.
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], (2020). İşitme engelli bireyler ve ailelerine yönelik koronavirüs bilgilendirme rehberi. <https://ailevecalisma.gov.tr/media/46160/isitme-engelli-rehber9.pdf>, Erişim Tarihi: 17.03.2021.
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Beserek, S., Selvi, M. ve Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn-çocuk iletişiminde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 208-228.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 2-9.
- Akçay, E. ve Başgöl, Ş. S. (2020). Pandemi ve özel gereksinimi olan/risk altındaki çocuklar. *COVID - 19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı*, 1, 55-61.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I 0-36 ay içinde* (s. 267-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alak, G. (2014). Otizmlili çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-61.
- Ansari, A. ve Gershoff, E. (2016). Parent involvement in head start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family*, 78 (2), 562-579.
- Arora, S., Smolen, E. R., Wang, Y., Hartman, M., Howerton-Fox, A. ve Rufsvold, R. (2020). Language environments and spoken language development of children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25 (4), 457-468.
- Aytekin, C. ve Bayhan, P. (2016). Developing the home-based early intervention program: A case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8 (1), 62-82.
- Barman, B. (2012). The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*, 51 (1-2), 103-122.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (71), 667-681.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., Gümüşçü Tuş, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 20 (10), 2014.
- Bekman, S. ve Koçak, A. A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor: Anne-çocuk eğitim programı kimler için ve neden etkili?. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 171-183.
- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L. ve Gest, S. D. (2017). , Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (2), 129-137.

- Bigelow, A. E., MacLean, K. ve Proctor, J. (2004). The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science*, 7 (5), 518-526.
- Biringen, Z. ve Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (2), 258-271.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70 (1), 104-114.
- Biringen, Z., Matheny, A., Bretherton, I., Renouf, A. ve Sherman, M. (2000). Maternal representation of the self as parent: Connections with maternal sensitivity and maternal structuring. *Attachment & Human Development*, 2 (2), 218-232.
- Biringen, Z., Damon, J., Grigg, W., Mone, J., Pipp-Siegel, S., Skillern, S. ve Stratton, J. (2005). Emotional availability: Differential predictions to infant attachment and kindergarten adjustment based on observation time and context. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 26 (4), 295-308.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-109.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1979). Language development and language disorders. *Language*, 55 (4), 944-947.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. ve 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.
- Bornstein, M. H., Selmi, A. M., Haynes, O. M., Painter, K. M. ve Marx, E. S. (1999). Representational abilities and the hearing status of child/mother dyads. *Child Development*, 70 (4), 833-852.
- Bortfeld, H. ve Oghalai, J. S. (2018). Joint attention in hearing parent-deaf child and hearing parent-hearing child dyads. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 12 (2), 243-249.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L. ve Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10 (3), 169-175.
- Bruner, J. (1975). From communication to language - A psychological perspective. *Cognition*, 3 (3), 255-287.
- Can, E. ve Kuruoğlu, G. (2014). İşitme cihazı kullanan işitme kayıplı Türk çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 101-124.

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. ve Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 63 (4), 1-174.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Varuzza, C., Giuliani, A. ve Burdo, S. (2012). Cochlear implant in the second year of life: Lexical and grammatical outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 382-394.
- Casillas, M. (2014). Turn-taking. D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* içinde (s. 53-70). John Benjamins Publishing Company.
- Casillas, M., Bobb, S. C. ve Clark, E. V. (2016). Turn taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 43, 1310-1337.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel Eğitimde Aile Eğitimi. A. Cavkaytar (Ed.) *Toplum ve Aile*. Ankara: Ayrıntı.
- Cesur, A. G. E. ve Bıçakcı, M. Y. (2018). İşitme yetersizliği olan bebeğin gelişiminde erken müdahale programının etkisi. *International Journal of Social Science*, 72, 503-520.
- Chen, P. J., Mao, L. J., Nassis, G. P., Harmer, P. ve Ainsworth, L. F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Health Sci*, 9, 103-104.
- Chung, E. W. (2020). *The Development of Turn-Taking and Gaze Behaviour* (Bachelor's thesis).
- Clark, M. (1989) *Language through living: For hearing-impaired children*. London Hodder and Stoughton.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S. ve McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395(10231).
- COGEPDER (2020). Türkiye çocuk ve genç psikiyatrisi derneği covid-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi. <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi30mart2020.pdf>. Erişim Tarihi: 05.04.2021.
- Cook, K. D., Coley, R. L. ve Zimmermann, K. (2019). Who benefits? Head start directors' views of coordination with elementary schools to support the transition to kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 100, 393-404.
- Cornish, A. M., McMahon, C. ve Ungerer, J. A. (2008). Postnatal depression and the quality of mother-infant interactions during the second year of life. *Australian Journal of Psychology*, 60 (3), 142-151.
- Corps, R. E., Gambi, C. ve Pickering, M. J. (2018). Coordinating utterances during turn-taking: The role of prediction, response preparation, and articulation. *Discourse Processes*, 55 (2), 230-240.
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çakıcı, Z. (2019). *Almanya ve Türkiye'deki anaokullarında verilen anadili eğitiminde kullanılan oyunların çocukların temel dil becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, N. (2000). *Normal işiten bir Türk anne ve ilköğretim çağındaki işitme engelli çocuğunun yemek hazırlama ve yemek yeme etkinliği esnasındaki etkileşimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çaykuş, E. T. ve Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 95-113.
- Çelik, O. (2017). The importance of listening in communication. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 7 (1), 8-11.
- Çeliker, Z. P. ve Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 19-39.
- Demirbaş, N. K. ve Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (6), 328-349.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne-baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DePaulo, B. M. ve Bonvillian, J. D. (1978). The effect on language development of the special characteristics of speech addressed to children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 7 (3), 189-211.
- DesJardin, J. ve Eisenberg, L. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 28, 456-469.
- Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 35-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Doostzade, M., Hemmati, A. G. ve Shojaee, S. (2017). The effectiveness of family-centered early intervention based on psychological well-being on the general health of mothers of children with hearing impairment. *Auditory and Vestibular Research*, 26 (3), 163-170.
- Driscoll, J. R. ve Easterbrooks, M. A. (2007). Young mothers' play with their toddlers: Individual variability as a function of psychosocial factors. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16 (6), 649-670.
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (3), 141-147.

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M. ve McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 68-92.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. ve Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (1), 3-10.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.
- Ergül, E. ve Çakır, H. (2014). Anne-baba eğitimi programlarının Logic Model kapsamında değerlendirilmesi. *2014 Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings (YICER)*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, s. 129.
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (01), 1-22.
- Ferguson, C.A. (1977). Baby talk as a simplified register. In C.E. Snow ve C.A. Ferguson (Eds.) *Talking to children: Language input and acquisition* içinde (s. 219-235). Cambridge: Cambridge University Pres.
- Gallagher, T. M. ve Craig, H. K. (1982). An investigation of overlap in children's speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11 (1), 63-75.
- GAPÇATOM, (2020). *Türk ve Suriyeli çocukların kapsayıcı ev temelli evde çocuk eğitimi hizmetlerine erişimine destekleme programı*. [GAP ÇATOM – Ev Temelli Evde Çocuk Eğitimi \(gapcatom.org\)](https://www.gapcatom.org). Erişim Tarihi: 24.02.2021.
- Garvey, C. ve Berninger, G. (1981). Timing and turn taking in children's conversations. *Discourse Processes*, 4 (1), 27-57.
- Gebhard, B., Ullrich, R., Cole, P., Matthews, H. ve Schmit, S. (2017). *Early Head Start: A critical support for infants, toddlers, and families*. center for law and social policy, Inc.(CLASP). https://www.clasp.org/sites/default/files/publications/2017/10/2017_EarlyHeadStartACriticalSupport.pdf. Erişim Tarihi: 10.05.2021.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1), 15-28.
- Girolametto, L. ve Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* [Introduction to qualitative research] (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, R. G. ve Watson, L. R. (2015). Child-directed speech: Influence on language development. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* içinde (s. 399–404). Oxford: Elsevier Ltd.

- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 115-121.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban, A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haebig, E., McDuffie, A. ve Weismer, S. E. (2013). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (9), 2218-2227.
- Halle, T., Anderson, R., Blasberg, A., Chrisler, A. ve Simkin, S. (2011). *Quality of caregiver-child interactions for infants and toddlers (QCCIIT): A review of the literature. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Report No. OPRE 2011-25).*
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/quality_caregiver.pdf. Erişim Tarihi: 06.09.2021.
- Hammond, C. ve Czystczon, G. (2014). Home-based family counseling: An emerging field in need of professionalization. *The Family Journal*, 22 (1), 56-61.
- Haskins, R., Paxson, C. ve Brooks-Gunn, J. (2009). Social science rising: A tale of evidence shaping public policy. *Future of Children, Policy Brief 1*, 19 (2), 1-6.
- Hilbrink, E., Gattis, M. ve Levinson, S. C. (2015). Early developmental changes in the timing of turn-taking: A longitudinal study of mother-infant interaction. *Frontiers in Psychology*, 6, 236-245.
- Hustedt, J. T., Hooper, A., Hallam, R. A., Vu, J. A., Han, M. ve Ziegler, M. (2022). Child temperament as a moderator of promoting first relationships intervention effects among families in Early Head Start. *Prevention Science*, 1-10.
- Jacobs, K., Cramer, J., Noles, T. ve Lovett, P. (2019). Defining our work: Families learning together. *National Center for Families Learning. NCFL-Defining_Our_Work_F3.pdf* (familieslearning.org). Erişim tarihi: 08.04.2022.
- Jamieson, J. R. (1995). Interactions between mothers and children who are deaf. *Journal of Early Intervention*, 19 (2), 108-117.
- Johnson, P.A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karahan, S., Parlak, Ş. Y., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (covid-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerin etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, H. (2008). Çocuk ve aileyi desteklemeye yönelik ev ziyaretlerine dayalı erken müdahale programları ve programların etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 1-28.

- Kartal, H. (2019). Erken eğitim ve destek programları. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (s. 159-221). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaye, K. ve Charney, R. (1980). How mothers maintain “dialogue” with two-year-olds. D. Olsen (Ed.), *The social foundations for language and thought* (s. 35-49). New York: Norton.
- Kaymaz, M. (2017). *İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşinin çeşitli bağlamlarda etkileşimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Kenworthy, O. T. (1986). Caregiver-child interaction and language acquisition of hearing-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 6 (3), 1-11.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 99-111.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocuğu olan çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, G. (2019). *Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak*. Kircaali-Iftar2019-ArUyOEDer6.pdf. Erişim Tarihi: 22/06/2022.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. ve Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9 (2), 184-186.
- Kirby, P. ve Gibbs, S. (2006). Facilitating participation: Adults' caring support roles within child-to-child projects in schools and after-school settings. *Children & Society*, 20 (3), 209-222.
- Kondaurova, M. V., Smith, N. A., Zheng, Q., Reed, J. ve Fagan, M. K. (2020). Vocal turn-taking between mothers and their children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 41 (2), 362-373.
- Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 1105-1119.
- Lahti, M., Evans, C. B., Goodman, G., Schmidt, M. C. ve LeCroy, C. W. (2019). Parents as Teachers (PAT) home-visiting intervention: A path to improved academic outcomes, school behavior, and parenting skills. *Children and Youth Services Review*, 99, 451-460.
- Lam-Cassettari, C., Wadnerkar-Kamble, M. B. ve James, D. M. (2015). Enhancing parent-child communication and parental self-esteem with a video-feedback intervention: Outcomes with prelingual deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (3), 266-274.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. ve Guttentag, C. (2008). A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, 44 (5), 1335-1353.

- Lantolf, J. P. ve Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lederberg, A. R. ve Everhart, V. S. (1998). Communication between deaf children and their hearing mothers: The role of language, gesture, and vocalizations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41 (4), 887-899.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The biological foundations of language*. London: John Wiley & Sons Inc.
- Levinson, S. C. (2016). Turn-taking in human communication-origins and implications for language processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 20 (1), 6-14.
- Lewis, V. (2003). Play and language in children with autism. *Autism*, 7 (4), 391-399.
- Lieberman, A. M., Hatrak, M. ve Mayberry, R. I. (2014). Learning to look for language: Development of joint attention in young deaf children. *Language Learning and Development*, 10 (1), 19-35.
- Luttik, M. L., Garcia-Vivar, C., Konradsen, H., Mahrer-Imhof, R., Imhof, L., Brodsgaard, A. ve Kolbrun-Svavarsdottir, E. (2020). The COVID-19 pandemic: A family affair. *Journal of Family Nursing*, 26 (2), 87-89.
- Mahoney, G. ve Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22 (1), 82-96.
- Mahoney, G. ve Wheeden, C.A. (1997). Parent-child interaction: The foundations for family centered early intervention practise: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (2), 165-184.
- Mahoney, G. ve Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41, 73-125.
- Manz, P. (2012). Home-based head start and family involvement: An exploratory study of the associations among home visiting frequency and family involvement dimensions. *Early Childhood Education Journal*, 40 (4), 231-238.
- Markus, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C. E. ve Yale, M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, 9 (3), 302-315.
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15 (4), 945-958.
- Masataka, N. (2003). *The onset of language*. New York: Cambridge University Press.
- McDuffie, A. ve Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1026-1039.
- McLaughlin, S. F. (2010). Verbal behavior by BF Skinner: Contributions to analyzing early language learning. *The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis*, 5 (2), 114.
- MEB, (2020). *Özel çocuklara özel ilgi gösteren mobil uygulama*.
<https://www.meb.gov.tr/ozel-ilgi-gosteren-mobil-uygulama-haber/20785/tr>.
Erişim Tarihi:05.04.2021.
- Meier, R. P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79 (1), 60-70.

- Menyuk, P., Liebergott, J. W. ve Schultz, M. C. (1995). *Early language development in full-term and premature infants*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Meral, B. F., Özbey, F. ve Sola, C. (2011). Küçük adımlar erken eğitim programının aile görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (Aralık 2011), 25-40.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mundy, P. ve Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior And Development*, 21 (3), 469-482.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V. ve Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78 (3), 938-954.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47 (6), 497-514.
- Nievar, M. A., Jacobson, A., Chen, Q., Johnson, U. ve Dier, S. (2011). Impact of HIPPO on home learning environments of Latino families. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 268-277.
- Özdemir, O. (2018). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s. 157-188). Ankara: Vize Akademi.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4 (3), 54-57.
- Özyürek, A. (1997). *İşiten bir anneyle onun birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki sözlü etkileşimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, A. ve Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Journal of International Social Research*, 9 (42), 1283-1290.
- Özyürek, A., Yavuz, N. F., Begde, Z., Gürleyik, S., Karadayı, N., Fatih, A. ve Atalay, D. (2016). Çocuktan çocuğa dış sağlığı eğitiminin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 46-59.
- Pfannenstiel, J. C., Seitz, V. ve Zigler, E. (2003). Promoting school readiness: The role of the Parents as Teachers program. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for The Early Intervention Field*, 6 (1), 71-86.
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (1), s. 24-32.
- Pradhan, U. (2007). The child-to-child approach to community and health development in South Asia. *Children Youth and Environments*, 17 (1), 257-268.

- Raver, S.A. ve Childress, D.C. (2014). Collaboration and teamwork with families and professionals. A. Raver ve D.C. Childress (Ed.), *Family-centered early intervention: Supporting infants and toddlers in natural environments* içinde (s. 31-52). Brookes Publishing.
- Sarant, J. ve Garrard, P. (2014). Parenting stress in parents of children with cochlear implants: Relationships among parent stress, child language, and unilateral versus bilateral implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (1), 85-106.
- Saunders, H., Kraus, A., Barone, L. ve Biringen, Z. (2015). Emotional availability: theory, research, and intervention. *Frontiers in Psychology*, 6 (1069), 1-6.
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. ve Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173-185.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29 (1), 1-63.
- Sinclair, H. (1973). Language acquisition and cognitive development. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* içinde (s. 9-25). New York: Academic Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Snow, C. E. ve Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soderstrom, M. ve Wittebolle, K. (2013). When do caregivers talk? The influences of activity and time of day on caregiver speech and child vocalizations in two childcare environments. *PloS ONE*, 8 (11), e80646.
- Sönmez, N. ve Varol, N. (2009). Annelere eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü öğretme becerilerinin kazandırılması. *Educational Sciences and Practice*, 8 (16), 159-178.
- Spiker, D., Boyce, G. C. ve Boyce, L. K. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. In *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 35-70.
- Sprick, B. ve Rich, M. (2010). *A proposal to strengthen family and community engagement within the elementary and secondary education act: an implementation guide*. retrieved from [chicago appleseed fund for justice](http://chicagoappleseed.org). www.chicagoappleseed.org. Erişim Tarihi: 03.05.2021.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y. ve Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23 (2), 121-126.
- Tannock, R. (1988). Mothers' directiveness in their interactions with their children with and without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 154-165.
- Temel, F.Z. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tenenbaum, E. J., Sobel, D. M., Sheinkopf, S. J., Malle, B. F. ve Morgan, J. L. (2015). Attention to the mouth and gaze following in infancy predict language development. *Journal of Child Language*, 42 (6), 1173-1190.

- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10 (1), 69-88.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. ve Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (01), 1-17.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. ve Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30 (1), 3-19.
- TRT EBA (2020). *TRT EBA*. [TRT \(trtizle.com\)/sinif-anaokulu](http://trtizle.com). Erişim Tarihi: 05.04.2021.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1697-1756.
- Turan, Z., Küçüköncü, D. T., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54 (2), 142-150.
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss. *European Journal of Research on Education*, 2 (2), 146-153.
- Turan, Z., Koca, A. ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (1), 93-117.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- UNICEF, (2003). *The state of the world's children 2003*. [SOWC-2003.pdf \(unicef.org\)](http://SOWC-2003.pdf). Erişim Tarihi: 24.02.2021.
- UNICEF, (2020). *Ev temelli erken çocukluk eğitimi Türkiye'deki mülteci çocuklara gelecek için eşit şans sağlıyor*. [Ev temelli erken çocukluk eğitimi Türkiye'deki mülteci çocuklara gelecek için eşit şans sağlıyor | UNICEF Türkiye](http://Ev%20temelli%20erken%20çocukluk%20eğitimi%20Türkiye'deki%20mülteci%20çocuklara%20gelecek%20için%20eşit%20şans%20sağlıyor%20UNICEF%20Türkiye). Erişim Tarihi: 24.02.2021.
- Uzunçayır, D. ve İlhan, E. L. (2020). Covid-19 pandemi döneminde özel gereksinimli çocukların fiziksel aktivite ihtiyaçları: Ebeveyn görüşü açısından nitel bir değerlendirme. G. Hepgüner ve A.S. Yücel (Ed.). *Spor ve sağlık bilimlerine multidisipliner bakış* (s. 97-118). İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınlar.
- Uzuner, Y. (2003). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2007). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vaccari, C. ve Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (7), 793-801.
- Vanormelingen, L., De Maeyer, S. ve Gillis, S. (2015). Interaction patterns of mothers of children with different degrees of hearing: Normally hearing children and congenitally hearing-impaired children with a cochlear implant. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79 (4), 520-526.

- Vidal, Q. (2020). *Turkey: Özelim eğitimdeyim (I am special, I am in education)*. [Turkey-I-am-special-I-am-in-education.pdf \(oecdeditoday.com\)](https://oecdeditoday.com/Turkey-I-am-special-I-am-in-education.pdf). Erişim Tarihi: 05.04.2021.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner ve E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walton, K. M. ve Ingersoll, B. R. (2015). The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions. *Autism*, 19 (4), 421-432.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers children learning language and using language to learn*. USA: Heinemann Educational Boks, Inc.
- Wen, X., Bulotsky-Shearer, R. J., Hahs-Vaughn, D. L. ve Korfmacher, J. (2012). Head Start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (4), 640-653.
- Yersel, B. Ö., Akbaş, A. ve Durualp, E. (2020). Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocukların günlük yaşam aktiviteleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 126-145.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş., Karahan, S., Demiröz, K., Şener, Ö. ve Özaydın, L. (2020). Kovid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçları. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 25-54.
- Yıldırım, A. E. S. ve Bozak, B. (2021). COVID-19 sürecinde çoklu yetersizliği olan çocukların ailelerine sunulan destekler: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 154-172.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). COVID-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 99-122.
- Yılmaz, S. (2000). *İşiten bir Türk anne ile ana sınıfına devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde annenin kullandığı emir bildiren ifadelerin betimlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K. ve Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102 (5), 1161-1171.
- Zaidman-Zait, A. (2008). Everyday problems and stress faced by parents of children with cochlear implants. *Rehabilitation Psychology*, 53 (2), 139.
- Zigler, E., Pfannenstiel, J. C. ve Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *The Journal of Primary Prevention*, 29 (2), 103-120.

EKLER

EK-1a. Katılımcı Bilgi Formu: Aile

Açıklama: Aşağıda siz ve işitme yetersizliği olan çocuğunuza yönelik olarak bazı sorular yer almaktadır. Lütfen yanıtlarınızı sorunun yanındaki boşlukları doldurarak ya da parantezin içine X işareti koyarak doldurarak veriniz.

1. Adınız-Soyadınız:
2. Yaşınız:
3. Çocuğa yakınlık durumunuz:
() Anne () Baba () Diğer [Lütfen belirtiniz.].....
4. Yaşadığınız yer:
() Merkez () İlçe () Belde () Köy
5. Eğitim düzeyiniz:
() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu
() Üniversite mezunu () Lisansüstü () Eğitim almamış
6. Mesleğiniz:
7. Aylık geliriniz:
8. Ev adresiniz:
9. Telefon numaranız:
10. Aile eğitimi alıyor musunuz?
() Evet () Hayır
11. Toplam çocuk sayınız:
12. Başka işitme yetersizliği olan çocuğunuz var mı?
() Evet () Hayır
13. Daha önce çocuğunuzla etkileşiminizi geliştirmeye yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?
() Evet () Hayır

EK-1b. Katılımcı Bilgi Formu: Çocuk

14. Çocuğunuzun cinsiyeti: () Kız () Erkek
15. Çocuğunuzun doğum tarihi:
16. Çocuğunuzun doğum yeri:
17. Çocuğunuzun devam ettiği okul:
18. Çocuğunuza işitme kaybı tanısı koyulduğu yaş:
19. Çocuğunuzun işitme kaybı derecesi:
- () Çok hafif derecede (15-25 dB) () Hafif derecede (26-45 dB)
- () Orta derecede (45-65 dB) () İleri derecede (66-95 dB)
- () Çok ileri derecede (95 ve dB)
20. Çocuğunuzun işitme kaybı türü nedir?
- () Sensörinöral işitme kaybı () İletim tipi işitme kaybı
- () Mikst tip işitme kaybı () İşitsel nörepati
21. Çocuğunuz işitme teknolojisi (işitme cihazı, koklear implant vb.) kullanıyor mu?
- () Evet () Hayır
- *Cevabınız evet ise çocuğunuzun kullandığı işitme teknolojisi nedir?
- () Kulak arkası işitme cihazı () Koklear implant
- () Beyin sapı implantı
- () Diğer [Lütfen belirtiniz.]
22. Çocuğunuzun işitme cihazı/koklear implant kullanmaya başladığı yaş:
-
23. Çocuğunuzun ek bir engeli var mı?
- () Evet () Hayır
- *Cevabınız evet ise çocuğunuzun diğer engelini belirtiniz.
-
24. Çocuğunuzun eğitim aldığı okul var mı?
- *Cevabınız evet ise okulda oyuna ayrılan süre ne kadar, belirtiniz.
-
- *Bu süreçte aile olarak sizin de yer aldığınız oluyor mu, belirtiniz.
-

EK-1b. Katılımcı Bilgi Formu: Çocuk (Devamı)

25. Çocuğunuzun destek eğitim aldığı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi [ÖERM] var mı?

() Evet

() Hayır

26. Çocuğunuzun destek eğitim aldığı ÖERM’de oyun etkinliklerine yer veriliyor mu?

*Cevabınız evet ise destek eğitim süresince oyuna ayrılan süre gün ve saat olarak ne kadar, belirtiniz.

.....

*Oyuna yönelik destek kim tarafından veriliyor, belirtiniz.

.....

*ÖERM’de gerçekleştirilen oyun etkinliklerine aile olarak siz katılıyor musunuz, belirtiniz.

.....

EK-2a. Aile Etkinlik Yapma Kontrol Listesi

AİLE ETKİNLİK YAPMA DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuk Bağlam Bilgileri				
Yaş: Tam Yaşı: Cihaz Kullanmaya Başlama Yaşı: Yararlanılan İşitme Cihazı/Yardımcı Teknoloji: Devam Edilen Okul: Devam Edilen Rehabilitasyon Merkezi:				
Aile Bağlam Bilgileri				
Ailenin Aile Eğitimi Alma Durumu:				
Etkinliğe İlişkin Bilgiler				
Etkinliğin Türü: Etkinlikte Yer Alan Kişiler: Video Kaydını Yapan Kişi:				
Anne-Babanın Etkinlik Yapmaya İlişkin Etkileşim Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
A)Çocuk İle Fiziksel Yakınlık Kurma				
1. Çocuk ile aynı göz hizasında olacak şekilde oturuyor.				
2.Çocuğun yakınında oturuyor.				
2.1.Çocuk ile yan yana oturuyor.				
2.1.1.Çocuğun iyi işiten kulağının olduğu tarafa oturuyor.				
2.2. Çocuk ile karşılıklı oturuyor.				
B)Etkinlik				
a)Etkinlik Malzemeleri				
1.Çocuğa temiz etkinlik malzemesi sunuyor. Örn: Yırtılmamış, kirlenmemiş vb. malzemeler				
2.Dikkat çekici ve çocuğun ilgi duyabileceği malzemeleri seçiyor. Örn: Çocuğun daha önceki oyun ve etkinlik davranışlarından yola çıkarak sevdiği malzemeler seçme				
b)Etkinliğin Planlanması				
1.Etkinlik için belirli ve yeterli süre belirliyor.				
2.Çocuğa ilgisini çekebilecek bir etkinlik planlıyor. Örn: Çocuk etkinliğe ilgi duyuyor mu? Örn: Çocuk etkinliğe katılıyor mu?				
3.Çocuğun yaşına ve düzeyine uygun, anlayıp yapabileceği bir etkinliğe karar veriyor. Etkinliği çocuğun özelliklerine göre uyarlıyor. Örn: Etkinliği basitleştiriyor ya da zorlaştırıyor.				
c)Etkinlik Alanı				
1.Etkinlik alanının etkinlik yapmaya uygun şekilde düzenlenmesini -sağlıyor. Örn: Uygun masa, sandalye seçimi ve yerleşimini yapıyor.				
2.Dikkati dağıtıcı malzemeleri/eşyaları etkinlik yapılacak alanda bulundurmuyor, var ise kaldırıyor. Örn: Telefon vb.				
d)Etkinlik Davranışları				
1-Etkinlik Başlamadan Önceki Etkinlik Davranışları				
*Etkinlik Malzemeleri				
1.Çocuğa etkinlik malzemelerini tanıtıyor. Örn: Malzemelerin adı, özellikleri hakkında konuşma Örn: Bir boyama kitabının ve farklı renklerde boyama kalemlerinin olduğunun söylenmesi				
2.Çocuğa etkinlik malzemelerinin hangi amaçla ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi veriyor. Örn: Bir boyama etkinliği yapılacağının söylenmesi ve boyama yapılması				

EK-2a. Aile Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın Etkinlik Yapmaya İlişkin Etkileşim Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Etkinlik Davranışları				
1. Etkinliği başlatıyor ve çocuğun dikkatini etkinliğe çekiyor.				
1.Çocuk etkinlikten uzaklaştığında dikkatini tekrar etkinliğe çekiyor.				
2.Çocuğun etkinlikten keyif almasını göz önünde bulunduruyor.				
3.Öğretimsel kaygılar içerisinde davranmıyor. Örn: Etkinlik içerisinde çocuğa birşeyler öğretmeye çalışmıyor.				
4.Çocuğun etkinlikteki hızına ayak uyduruyor. Örn: Aceleci davranmıyor.				
5.Etkinliği sonlandırıyor ve etkinliğin bittiğini çocuğa açıklıyor.				
C)Etkileşim Davranışları				
a)Çocuğun İlgisini Takip Etmek				
1.Çocuğun etkinlik davranışlarını izliyor.				
2.Çocuğun etkinlik dışı davranışlarını izliyor. Örn: Çocuğun etkinlikle ilgilenmeyi bıraktığı anlardaki davranışlarını izliyor.				
b)Çocuk ile Ortak İlgi Kurmak				
1.Çocuk ile göz teması kuruyor.				
1.1. Çocuğa onun da kendisine baktığı anda bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Çocuk ona baktığında çocuğa bakıyor. Örn: Çocuk ona bakarak birşeyler anlatıldığında çocuğa bakarak onu dinliyor. Örn: Çocuk ona birşeyler göstermek için baktığında çocuğa bakıyor.				
1.2. Çocuk ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak çocuğa bakmıyor çocuğun ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Çocuk bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Çocuğun işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.Çocuk ortak ilgi kurmuyorsa onun etkinlik davranışlarından yola çıkarak (ilgisini takip ederek) ortak ilgiyi başlatıyor.				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan o anki etkinlik davranışını sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: Çocuğun etkinlikle ilgili baktığı ve dokunduğu yere dokunma ya da işaret etme				
Çocuk Tarafından Başlatılan Ortak İlgi Kurma Davranışına Karşılık Vermek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Çocuğun etkinlikte baktığı ve dokunduğu yere dokunma ya da işaret etme				
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Çocuğun anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor.				
*Çocuğun etkinlik davranışları ile ilgili anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını evet, tamam şeklinde onaylıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor. Örn: Çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade ediyor.				

EK-2a. Aile Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın Etkinlik Yapmaya İlişkin Etkileşim Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
1.2. Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği etkinlik davranışlarını sözlü olarak ifade ediyor.				
2. Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sürdürüyor.				
2.1.Etkinliği genişletiyor. *O anki etkinlikle ilgili sözlü olarak bir öneride bulunarak etkinliği genişletiyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.1.Çocuğun ilgisi dışında sözlü dili kullanarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.2.Çocuğun ilgisi dışında sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.1. Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.2. Sözel olmayan davranış göstererek (o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek) ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
D)Çocuk ile İletişim Kurmak				
a)Sözsüz İletişim Özellikleri				
Görülebilir Özellikler				
1.Öne eğilerek çocuğa onu dinlediğini, ona yakın olmak istediğini hissettiriyor.				
2.Başın aşağı yukarı sallayarak çocuğu dinlediğini ve anladığını gösteriyor.				
3.Jest ve mimiklerini çocuk ile olan etkileşimi destekleyici bir şekilde kullanıyor. Örn: Mutluluk, sevinç ifade eden jest kullanıyor. Ona gülümseyerek bakıyor. Örn: Şaşkınlık ifade eden jest kullanıyor. Örn: Bağlama göre ve sözlü dil ile birlikte kullanılmışsa sözlü dil ile birlikte değerlendirilerek korku, öfke, üzüntü, hüznün, tiksinti uyandıran jest kullanıyor.				
Yarı Dilsel Özellikler				
1.Ses Tonu				
1.1.Ses tonu ve vurgulamaya dikkat ediyor, canlı bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Canlı ve çocukta merak uyandıran bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Çocuğa heyecan veren ve ilgisini çeken bir ses tonu kullanıyor.				
2.Sesin Şiddeti				
2.1. Yüksek sesle ve sesteki iniş çıkışlara dikkat ederek konuşuyor.				
3.Sesin Hızı				
3.1. Konuşmada duraklamalara yol açmayan ve konuşmanın anlaşılmasını da engellemeyen bir hızda konuşuyor.				
E)Dil Gelişimini Destekleyen Davranışlar				
1-Çocuğun Dil Düzeyine Uygun Bir Dil Kullanımı				
1.Etkinlik boyunca çocuğun anlayabileceği, düzeyine uygun bir dil kullanıyor. Örn: Çocuğun bildiği, kısa, basit ve anlayabileceği cümleler kuruyor.				
2-Çocuğun Sözlü Dili Kullanması için Hazır Olmasını Bekleme				

EK-2a. Aile Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın Etkinlik Yapmaya İlişkin Etkileşim Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
1.Etkinlik boyunca çocuğun iletişim kurması ve konuşması için ona zaman tanıyor/fırsat veriyor. Örn: Çocuğun konuşmaya hazır olmasını bekliyor. Konuşma başlatması için bir süre bekliyor. Sorduğu soruya çocuğun cevap vermesi için bekliyor.				
3-İletişimde Sıra Alma ve Sırasını Bekleme				
1. Etkinlik boyunca çocukla sohbet ederken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Çocuğun anlatımını dinliyor ve sözünü kesmiyor. Çocuk konuşmasını bitirdikten sonra konuşmaya başlıyor.				
4-Çocuğun Sözcük Dağarcığını Geliştirme				
1.Etkinlik boyunca çocuğun sözcük dağarcığını geliştirebilecek fırsatların farkına varıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor ve yeniden çocuğa söylüyor.				
5-Çocuğun Etkinlik Davranışlarını Sözlü Olarak İfade Etme				
1. Etkinlik boyunca çocuk, etkinlik davranışları ile ilgili ya da ebeveyni ile herhangi bir şekilde sözlü etkileşimde bulunmuyorsa onun davranışlarından ipucu alarak oyun davranışlarını özel olarak ifade ediyor. Örn: Çocuğun o an ilgilendiği etkinlik ile ilgili yaptıklarını sözlü olarak ifade ediyor.				
6-Çocuğun Anlatımlarını Dinleme				
1.Çocuğun etkinliğe ilişkin anlatımlarını dinliyor.				
2.Çocuğun etkinliğe ilişkin olmayan anlatımlarını dinliyor.				
7-Anlatım Yapma				
1.Çocuğun anlatımları ile ilişkili ya etkinlikle ilgili olarak kendisi de anlatımlar yapıyor.				
8-Soru Sorma				
1.Çocuğa etkinlik davranışları ve yaptıkları ile ilgili sorular soruyor.				
1.1.Açık uçlu sorular soruyor.				
1.1.1.Bildirme Sorusu Örn: Soru: Abinin saçları ne renk? Cevap: Kahverengi.				
1.1.2.Tahmin Etme Sorusu Örn: Soru: Çocuk dişlerini fırçalamazsa ne olur? Cevap: Dişleri çürür. Örn: Soru: Markette kaybolan çocuk ailesini nasıl bulacak? Cevap: Görevliden yardım isteyecek.				
1.1.3. Yansıtma Sorusu Örn: Soru: Sen markette kayboldıysaydın nasıl hissederdin? Cevap: Korkardım.				
1.1.4. Mantık Yürütme Örn: Soru: Çocuk neden hasta olmuş? Cevap: Çok şeker yediği için hasta olmuş.				
1.2.Kapalı uçlu sorular soruyor.				
1.2.1.Cevabı Evet Olan Sorular Örn: Soru: Sen çocuklara kek mi yaptın? Cevap: Evet.				
1.2.2.Cevabı Hayır Olan Sorular Örn: Soru: Kedinin kanatları olmaz değil mi? Cevap: Hayır.				
9-Soru Sorma ve Anlatım Yapma Arasında Denge Kurma				
1. Sürekli ve art arda anlatım yapmıyor.				
2. Sürekli ve hep soru sormuyor.				

EK-2a. Aile Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın Etkinlik Yapmaya İlişkin Etkileşim Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
10-Çocuğun İfadelerini Düzeltme				
1.Çocuğun yanlış harf, sözcük kullanımı ve telaffuzlarını abartılı bir şekilde düzelterek cesaretini kırmıyor. Örn: Çocuğun söylediklerini kabul ediyor. Sonrasında söyleyemediği bir kelimeyi ya da harfi ısrarla söyletmeye çalışmıyor ve üstelemiyor. Kelimeyi bir kez doğru bir ifadeyle söyleyip geçiyor, çocuğun konuşmaya ilişkin cesaretini bu şekilde kırmıyor.				
11-Çocuğun Söylediklerini Onaylama				
1.Çocuğun anlatımlarını hım, öyle mi, tamam, peki, çok güzel, harika vb. ifadelerle onaylıyor.				
12-Çocuğun Söylediklerini Tekrar Etme				
1. Çocuğun söylediklerini onunla aynı şekilde söyleyerek tekrar ediyor.				
13-Çocuğun Sorularına Cevap Verme				
1.Çocuğun hikayeye ilişkin sorularına dil düzeyine uygun bir şekilde cevap veriyor. Örn: Kısa, basit ve anlaşılır bir şekilde cevap veriyor.				

EK-2b. Çocuk Etkinlik Yapma Kontrol Listesi

ÇOCUK ETKİNLİK YAPMA DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuğun İletişim ve Etkinlik Yapma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
A) Etkinlik Davranışları				
1.Etkinlikten keyif alıyor. Örn: Etkinliği bırakmadan, duraksamadan başladığı şekilde devam ettiriyor.				
2.Etkinlik esnasında ne yapacağını anlıyor. Örn: Etkinlikte boyama yapılması gerekiyorsa boyama yapıyor, iki şekil arasındaki fark hakkında konuşulacaksa bu farklılıkları söylüyor.				
3.Ebeveyninin etkinlikle ilgili yönlendirmelerini kabul ediyor ve davranışı gerçekleştiriyor.				
B)Etkinlik Dışı Davranış Gösterme				
1.Etkinlik alanından uzaklaşıyor. Örn: Başka bir odaya gidiyor. Örn: Masada etkinlik yapıyorsa koltuğun üzerine gidip oturuyor ya da uzanıyor.				
2.Etkinlik malzemelerine zarar veriyor. Örn: Etkinlik kitabının sayfalarını gelişiğüz el boyuyor ya da yırtıyor.				
3.Vücudu ile ilgileniyor. Örn: Burnunu karıştırma gibi				
4.Başka bir nesne ya da yer ile ilgileniyor. Örn: Telefon ile ilgilenme Örn: Pencereden dışarı bakma				
C)Etkileşim Davranışları				
Ortak İlgi Kurmak				
1.Ebeveyni ile göz teması kuruyor.				
1.1. Ebeveyni ona baktığı anda ona bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Ebeveyni ona baktığında ona bakıyor. Örn: Ebeveyni ona bakarak birşeyler anlattığında ona bakarak onu dinliyor. Örn: Ebeveyni ona birşeyler göstermek için baktığında ona bakıyor.				
1.2. Ebeveyni ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak ona bakmıyor, ebeveyninin ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Ebeveyni bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Ebeveyninin işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: Etkinliğe ilişkin bir durumu sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: Etkinlik kitabına dokunarak ya da bir yeri işaret ederek ebeveynine gösterme				
Ebeveyni Tarafından Başlatılan Ortak İlgiye Karşılık Vermek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Etkinlik kitabında ebeveyninin baktığı ve anlatımda bulunduğu yere dokunma ya da işaret etme				

EK-2b. Çocuk Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Etkinlik Yapma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Ebeveyninin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin etkinlik kitabındaki olaylara ilişkin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarına yeni anlatımlarda bulunarak karşılık veriyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sözlü olarak sonlandırıyor. Örn: Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2. Sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor. Örn: Ebeveynine o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da etkinlik alanına başka bir oyun malzemesi getirerek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
D) Dil ve İletişim Davranışları				
a) Sözlü İletişim Özellikleri				
1.Dinlediklerini anlıyor ve buna uygun tepkiler veriyor. Örn: Sorulan soruyu anlayıp buna uygun cevap veriyor ya da davranış gösteriyor.				
2.Açık ve anlaşılır bir dil kullanıyor.				
2.1.Kelimeleri ve harfleri genellikle düzgün ve doğru telaffuz edebiliyor.				
2.2. Akıcı konuşuyor. Örn: Konuşurken duraklamalara ya da beklemlere yer vermeden konuşuyor.				
3.Sadece ses çıkıyor. Örn: Aaa, oo şeklinde sadece ses çıkıyor. Bir anlam ya da düşünce ifade etmiyor.				
5.Tek kelime kullanıyor.				
6.İki ve daha fazla kelime içeren cümle kurabiliyor.				
7.Sözlü iletişimi kendiliğinden başlatıyor. Örn: Etkinlik davranışlarını kendiliğinden anlatıyor. Örn: Soru soruyor.				
8.Sözlü iletişimi kendisi başlatmıyorsa ebeveyninin başlattığı iletişime karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını dinleyerek anlatımlarda bulunuyor. Örn: Ebeveyninin sorduğu soruya cevap veriyor.				
9.Başlattığı sözlü iletişimi sürdürüyor. Örn: Ara ara anlatımlarda bulunmaya ya da sorular sormaya devam ediyor.				
10. Konuşurken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Ebeveynin konuşmasını dinliyor ve onun konuşmasını bitirmesini bekliyor, sözünü bölmüyor, ardından kendisi konuşuyor.				
b) Dinleme Davranışları				
1.Ebeveynini dinliyor.				

EK-2b. Çocuk Etkinlik Yapma Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Etkinlik Yapma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
c) Sözel Olmayan İletişim Özellikleri				
1.İşaret dili kullanıyor.				
2.Birşeyi eli, parmağı ile işaret ediyor, gösteriyor.				



EK-2c. Aile Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi

AİLE HİKÂYE KİTABI BAKMA DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuk Bağlam Bilgileri				
Yaş:				
Tam Yaşı:				
Cihaz Takılma Yaşı:				
Yararlanılan İşitme Cihazı/Yardımcı Teknoloji:				
Aile Bağlam Bilgileri				
Ailenin Aile Eğitimi Alma Durumu:				
Etkinlik Bilgileri				
Etkinliğin Türü:				
Etkinlikte Yer Alan Kişiler:				
Video Kaydını Yapan Kişi:				
Anne-Babanın İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
A)Çocuk İle Fiziksel Yakınlık Kurmak				
1. Çocuk ile aynı göz hizasında olacak şekilde oturuyor.				
2.Çocuğun yakınında oturuyor.				
2.1.Çocuk ile yan yana oturuyor.				
2.1.1.Çocuğun iyi işiten kulağının olduğu tarafa oturuyor.				
B)Etkinlik Alanı				
1. Etkinlik alanını etkinliğe uygun şekilde düzenliyor.				
Örn: Dikkati dağıtıcı malzemeleri/eşyaları etkinlik alanında bulundurmuyor, varsa kaldırıyor.				
C)Etkileşim Davranışları				
a)Çocuğun İlgisini Takip Etmek				
1.Çocuğun hikâye kitabına bakma davranışlarını izliyor.				
2.Çocuğun hikâye kitabına bakma dışındaki davranışlarını izliyor.				
Örn: Çocuğun hikâye kitabına bakma ve ilgilenmeyi bıraktığı anlardaki davranışlarını izliyor.				
b)Çocuk ile Ortak İlgi Kurmak				
1.Çocuk ile göz teması kuruyor.				
1.1.Çocuğa onun da kendisine baktığı anda bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış)				
Örn: Çocuk ona baktığında çocuğa bakıyor.				
Örn: Çocuk ona bakarak birşeyler anlattığında çocuğa bakarak onu dinliyor.				
Örn: Çocuk ona birşeyler göstermek için ona baktığında çocuğa bakıyor.				
1.2. Çocuğun ona bakmadığı anda ona bakıyor ve çocuk ile bakışı karşılıklı ve eş zamanlı olarak gerçekleşmiyor. (Senkronize Olmayan Bakış)				
1.1. Çocuk ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak çocuğa bakmıyor çocuğun ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış)				
Örn: Çocuk bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor.				
Örn: Çocuğun işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.Çocuk ortak ilgi kurmuyorsa onun davranışlarından yola çıkarak (ilgisini takip ederek) ortak ilgiyi başlatıyor.				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor.				
Örn: Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan o anki davranışını sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor.				
Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu yere dokunma ya da işaret etme				

EK-2c. Aile Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Çocuk Tarafından Başlatılan Ortak İlgi Kurma Davranışına Karşılık Vermek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu yere dokunma ya da işaret etme				
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Çocuğun anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor.				
Örn: Çocuğun oyun davranışları ile ilgili anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını onaylıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor. Örn: Çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade ediyor.				
1.2.Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği davranışlarını sözlü olarak ifade ediyor.				
2. Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sürdürüyor.				
2.1.Hikâyede geçen bir olayı çocuğun yaşantısından yola çıkarak çocuktan canlandırmasını istiyor ya da kendisi canlandırıyor. Örn: O gece çok kar yağmış, dışarı çıkıp kardan adam yapmışlar ifadesinin ardından hadi biz de kardan adam yapalım deme Örn: Karı alalım hadi şimdi de yuvarlayalım diyerek canlandırma ile birlikte sözlü dili kullanma				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.1.Çocuğun ilgisi dışında sözlü dili kullanarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.2.Çocuğun ilgisi dışında sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.1. Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.2. Sözel olmayan davranış göstererek (o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da bir malzeme getirerek) ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
D)Çocuk ile İletişim Kurmak				
a)Sözsüz İletişim Özellikleri				
Görülebilir Özellikler				
1.Öne eğilerek çocuğa onu dinlediğini, ona yakın olmak istediğini hissettiriyor.				
2.Başın aşağı yukarı sallayarak çocuğu dinlediğini ve anladığını gösteriyor.				
3.Jest ve mimiklerini çocuk ile olan etkileşimi destekleyici bir şekilde kullanıyor. Örn: Mutluluk, sevinç ifade eden jest kullanıyor. Ona gülümseyerek bakıyor. Örn: Şaşkınlık ifade eden jest kullanıyor. Örn: Bağlama göre ve sözlü dil ile birlikte kullanılmışsa sözlü dil ile birlikte değerlendirilerek korku, öfke, üzüntü, hüznün, tiksinti uyandıran jest kullanıyor.				

EK-2c. Aile Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Yarı Dilsel Özellikler				
1.Ses Tonu				
1.1.Ses tonu ve vurgulamaya dikkat ediyor, canlı bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Canlı ve çocukta merak uyandıran bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Çocuğa heyecan veren ve ilgisini çeken bir ses tonu kullanıyor.				
2.Sesin Şiddeti				
2.1.Yüksek sesle ve sesteki iniş çıkışlara dikkat ederek konuşuyor.				
3.Sesin Hızı				
3.1. Konuşmada duraklamalara yol açmayan ve konuşmanın anlaşılmasını da engellemeyen bir hızda konuşuyor.				
E)Hikâye Kitabı Bakma				
a)Hikâye Kitabı Özellikleri				
1.Çocuğun yaşına ve düzeyine uygun kitap seçenekleri sunuyor. Örn: Uygun büyüklükte bir kitap Örn: Resimleri büyük ve anlaşılır bir kitap				
2. Çocuğa temiz ve resimli bir kitap sunuyor.				
3.Çocuğun ilgisine uygun olmasına dikkat ediyor.				
4. Çocuğun hikâye kitabını anlamasını destekleyici materyal kullanıyor. Örn: Köpeğe ilişkin bir hikâyenin olduğu kitap için oyuncak köpek kullanmak				
b)Hikâye Kitabı Bakma Davranışları				
1)Hikâye Kitabına Bakmaya Başlama Davranışları				
1. Hikâye kitabının çocuk tarafından erişilebilir olmasını ve seçilmesini sağlıyor.				
2. Hikâye kitabına bakmaya başlamadan önce kısa bir anlatımla çocuğun ilgisini hikâyeye çekiyor. Örn: Hikâye kitabını çocuğa tanıtıyor, kitabın adını söylüyor. Örn: Hikâyede kimlerin yer aldığını söylüyor. Örn: Hikâyenin nerede geçtiğini söylüyor.				
3. Öğretimsel kaygılardan uzak çocuğun hikâye kitabı bakma etkinliğinden keyif almasını göz önünde bulunduruyor.				
4. Hikâye kitabındaki olay sırasını takip ediyor.				
2)Hikâye Kitabına Bakmayı Sürdürme				
Dil Gelişimini Desteklemeye İlişkin Davranışlar				
1-Çocuğun Dil Düzeyine Uygun Bir Dil Kullanımı				
1.Hikâye kitabına bakma süresi boyunca çocuğun anlayabileceği, düzeyine uygun bir dil kullanıyor. Örn: Çocuğun bildiği, kısa, basit ve anlayabileceği cümleler kuruyor.				
2-Çocuğun Sözlü Dili Kullanması için Hazır Olmasını Bekleme				
1.Hikâye kitabına bakarken çocuğun iletişim kurması ve konuşması için ona zaman tanıyor/fırsat veriyor. Örn: Çocuğun konuşmaya hazır olmasını bekliyor, Örn: Sorduğu soruya çocuğun cevap vermesini bekliyor ve yeterli süre veriyor.				
3-İletişimde Sıra Alma ve Sırasını Bekleme				
1. Hikâyedeki olaylar hakkında çocukla sohbet ederken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Çocuğun anlatımını dinliyor ve sözünü kesmiyor. Çocuk konuşmasını bitirdikten sonra konuşmaya başlıyor.				

EK-2c. Aile Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
4-Çocuğun Sözcük Dağarcığını Genişletme				
1.Hikâye kitabı hakkındaki olaylar hakkında konuşurken çocuğun sözcük dağarcığını geliştirebilecek fırsatların farkına varıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor ve yeniden çocuğa söylüyor.				
5-Çocuğun Hikâyeye Bakarken Gerçekleşen Sözel Olmayan Davranışlarını Sözlü Olarak İfade Etme				
1. Hikâye kitabına bakma süresince çocuk, hikâye ile ilgili ya da herhangi bir şekilde sözlü etkileşimde bulunmuyorsa onun davranışlarından ve sözlerinden ipucu alarak bu davranışlarını sözlü olarak ifade ediyor.				
6-Çocuğun Anlatımlarını Dinleme				
1.Çocuğun hikâye kitabındaki olaylara ilişkin anlatımlarını dinliyor.				
2.Çocuğun hikâye kitabındaki olaylar dışındaki anlatımlarını dinliyor.				
7-Anlatım Yapma				
1.Çocuğun anlatımları ile ya da hikâye ile ilişkili olarak kendisi de anlatımlar yapıyor.				
8-Soru Sorma				
1.Çocuğa hikâyede geçen olaylar ile ilgili sorular soruyor.				
1.1.Açık uçlu sorular soruyor.				
1.1.1.Bildirme Sorusu Örn: Soru: Anne ne pişiriyor? Cevap: Çay pişiriyor.				
1.1.2.Tahmin Etme Sorusu Örn: Soru: Çocuklar sabah olunca ne yapacaklar? Cevap: Kahvaltı yapacaklar. Örn: Soru: Markette kaybolan çocuk ailesini nasıl bulacak? Cevap: Görevliden yardım isteyecek.				
1.1.3. Yansıtma Sorusu Örn: Soru: Sen markette kaybolsaydın nasıl hissederdin? Cevap: Korkardım.				
1.1.4. Mantık Yürütme Örn: Soru: Çocuk neden hasta olmuş? Cevap: Çok şeker yediği için hasta olmuş.				
1.2.Kapalı uçlu sorular soruyor.				
1.2.1.Cevabı Evet Olan Sorular Örn: Soru: Çocuklar uyumuş mu? Cevap: Evet.				
1.2.2.Cevabı Hayır Olan Sorular Örn: Soru: Kedinin kanatları olmaz değil mi? Cevap: Hayır.				
9-Soru Sorma ve Anlatım Yapma Arasında Denge Kurma				
1. Sürekli ve art arda anlatım yapmıyor.				
2. Sürekli ve hep soru sormuyor.				
10-Çocuğun İfadelerini Düzeltme				
1.Çocuğun yanlış harf, sözcük kullanımı ve telaffuzlarını abartılı bir şekilde düzelterek cesaretini kırmıyor. Örn: Çocuğun söylediklerini kabul ediyor. Sonrasında söyleyemediği bir kelimeyi ya da harfi ısrarla söyletmeye çalışmıyor ve üstelemiyor. Kelimeyi bir kez doğru bir ifadeyle söyleyip geçiyor, konuşmaya ilişkin cesaretini bu şekilde kırmıyor.				

EK-2c. Aile Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
11-Çocuğun Söylediklerini Onaylama				
1.Çocuğun anlatımlarını him, öyle mi, tamam, peki, çok güzel, harika vb. ifadelerle onaylıyor.				
12-Çocuğun Söylediklerini Tekrar Etme				
1. Çocuğun söylediklerini onunla aynı şekilde söyleyerek tekrar ediyor.				
13-Çocuğun Sorularına Cevap Verme				
1.Çocuğun hikâyeye ilişkin sorularına dil düzeyine uygun bir şekilde cevap veriyor. Örn: Kısa, basit ve anlaşılır bir şekilde cevap veriyor.				

EK-2d. Çocuk Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi

ÇOCUK HİKÂYE KİTABI BAKMA DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuğun İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gerekse Gerekse Duyduğu Alanlar
A) Hikâye Kitabı Bakma Davranışları				
1.İlgi duyduğu hikâye kitabını seçiyor.				
2. Hikâye kitabı ile ilgili konuşma başlatıyor.				
3. Hikâye kitabında hangi karakterlerin yer aldığını anlayıp ifade ediyor.				
4. Hikâyenin nerede geçtiğini anlayıp ifade ediyor.				
5. Hikâyenin ne zaman gerçekleştiğini anlayıp ifade ediyor.				
6. Hikâyenin konusunun ne olduğunu anlayıp ifade ediyor.				
7. Hikâye kitabı ile ilgili sorulan sorulara cevap veriyor.				
8. Hikâye kitabındaki olay sırasını takip ediyor.				
9. Hikâye kitabındaki olaylar arasında ilişki kurabiliyor.				
B)Hikâye Kitabına Bakma Dışında Davranış Gösterme				
1.Etkinlik alanından uzaklaşıyor. Örn: Başka bir odaya gidiyor. Örn: Yerde oyun oynuyorsa koltuğun üzerine gidip oturuyor ya da uzanıyor.				
2. Hikâye kitabına zarar veriyor. Örn: Hikâye kitabının sayfalarını yırtıyor.				
3.Vücudu ile ilgileniyor. Örn: Burnunu karıştırma, ellerine bakma gibi				
4.Başka bir nesne ya da yer ile ilgileniyor. Örn: Telefon ile ilgilenme Örn: Pencereden dışarı bakma				
C)Etkileşim Davranışları				
Ortak İlgi Kurmak				
1.Ebeveyni ile göz teması kuruyor.				
1.1. Ebeveyni ona baktığı anda ona bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Ebeveyni ona baktığında ona bakıyor. Örn: Ebeveyni ona bakarak birşeyler anlattığında ona bakarak onu dinliyor. Örn: Ebeveyni ona birşeyler göstermek için baktığında ona bakıyor.				
1.2. Ebeveyni ona bakmadığı anda ona bakıyor ve ebeveyni ile bakışı karşılıklı ve eş zamanlı olarak gerçekleşmiyor. (Senkronize Olmayan Bakış)				
1.3. Ebeveyni ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak ona bakmıyor, ebeveyninin ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Ebeveyni bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Ebeveyninin işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: Hikâyeye ilişkin bir durumu sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: Hikâye kitabına dokunarak ya da bir yeri işaret ederek ebeveynine gösterme				
Ebeveyni Tarafından Başlatılan Ortak İlgiye Karşılık Vermek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Hikâye kitabında ebeveyninin baktığı ve anlatımda bulunduğu yere dokunma ya da işaret etme				

EK-2d. Çocuk Hikâye Kitabı Bakma Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Hikâye Kitabı Bakma Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gerekksinim Duyduğu Alanlar
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Ebeveyninin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor.				
Örn: Ebeveyninin hikâye kitabındaki olaylara ilişkin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarına yeni anlatımlarda bulunarak karşılık veriyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sözlü olarak sonlandırıyor.				
Örn: Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2. Sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Örn: Ebeveynine o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da ortama başka bir malzeme getirerek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
D) Dil ve İletişim Davranışları				
a) Sözlü İletişim Özellikleri				
1.Dinlediklerini anlıyor ve buna uygun tepkiler veriyor.				
Örn: Sorulan soruyu anlayıp buna uygun cevap veriyor ya da davranış gösteriyor.				
2.Açık ve anlaşılır bir dil kullanıyor.				
2.1.Kelimeleri ve harfleri genellikle düzgün ve doğru telaffuz edebiliyor.				
2.2. Akıcı konuşuyor.				
Örn: Konuşurken duraklamalara ya da beklemelere yer vermeden konuşuyor.				
3.Sadece ses çıkarıyor.				
Örn: Aaa, oo şeklinde sadece ses çıkarıyor. Bir anlam ya da düşünce ifade etmiyor.				
5.Tek kelime kullanıyor.				
6.İki ve daha fazla kelime içeren cümle kurabiliyor.				
7.Sözlü iletişimi kendiliğinden başlatıyor.				
Örn: Oyun davranışlarını kendiliğinden anlatıyor.				
Örn: Soru soruyor.				
8.Sözlü iletişimi kendisi başlatmıyorsa ebeveyninin başlattığı iletişime karşılık veriyor.				
Örn: Ebeveyninin anlatımlarını dinleyerek anlatımlarda bulunuyor.				
Örn: Ebeveyninin sorduğu soruya cevap veriyor.				
9.Başlattığı sözlü iletişimi sürdürüyor.				
Örn: Ara ara anlatımlarda bulunmaya ya da sorular sormaya devam ediyor.				
10. Konuşurken sıra alıyor ve sırasını bekliyor.				
Örn: Ebeveynin konuşmasını dinliyor ve konuşmasını bitirmesini bekliyor, sözünü bölmüyor, ardından kendisi konuşuyor.				
b)Dinleme Davranışları				
1.Ebeveynini dinliyor.				
c) Sözel Olmayan İletişim Özellikleri				
1.İşaret dili kullanıyor.				
2.Birşeyi eli, parmağı ile işaret ediyor, gösteriyor.				

EK-2e. Ebeveyn Serbest Oyun Kontrol Listesi

EBEVEYN SERBEST OYUN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuk Bağlam Bilgileri				
Yaş: Tam Yaşı: Cihaz Takılma Yaşı: Yararlanılan İşitme Cihazı/Yardımcı Teknoloji:				
Aile Bağlam Bilgileri				
Ailenin Aile Eğitimi Alma Durumu:				
Oyun Bilgileri:				
Oyun Türü: Oyunda Yer Alan Kişiler: Video Kaydını Yapan Kişi:				
Anne-Babanın İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
A)Çocuk İle Fiziksel Yakınlık Kurmak				
1. Çocuk ile aynı göz hizasında olacak şekilde oturuyor.				
2.Çocuğun yakınında oturuyor.				
2.1.Çocuk ile yan yana oturuyor.				
2.1.1.Çocuğun iyi işiten kulağının olduğu tarafa oturuyor.				
2.2. Çocuk ile karşılıklı oturuyor.				
B) Oyun				
a)Oyuncaklar				
1.Oyun alanında temiz ve sağlam oyun malzemeleri yer alıyor. Örn: Kırılmamış, bozulmamış, yıpranmamış oyun malzemeleri				
2.Oyun alanındaki oyuncaklar çocuğun yaş ve düzeyine uygun görünüyor.				
3. Oyun alanında çocuğun oyun kurabileceği ve oyununu sürdürebileceği çeşitli oyuncaklar yer alıyor. Örn: Oyun alanında bir bebekle birlikte bir de biberonun bulunması, bebeğin biberondan süt içmesi şeklinde çocuğun oyun kurmasını ve oyununu sürdürmesini sağlayacak oyuncaklar				
b)Oyuncakların Belirlenmesi ve Seçilmesi				
1.Oyuncakları çocuğun ilgisine göre seçmesine izin veriyor.				
1.1.Çocuk oyuncak seçmekte yönlendirmeye gereksinim duyuyorsa ona yardım ediyor ve ilgi duyabileceği bir oyuncak seçmesi konusunda onu yönlendiriyor.				
c)Oyun Alanı				
1.Sadece oyunda kullanılacak oyun malzemelerini oyun alanında yer alıyor.				
1.1.Dikkati dağıtıcı malzemeleri/eşyaları oyun alanında bulundurmuyor, varsa kaldırıyor. Örn: Telefon vb.				
d)Oyun Davranışları				
1. Çocuğun oyun davranışlarını gözleyerek ilgisini takip ediyor.				
2. Çocuğun oyunu başlatmasını bekliyor.				
2.1.Çocuk oyunu başlatmıyorsa oyunu başlatıyor ve çocuğu yönlendiriyor.				
3. Çocuğun oyunu sürdürmesine izin veriyor.				
3.1.Çocuk oyunu sürdüremiyorsa onu yönlendiriyor ve destekliyor. Örn: Oyun ile ilgili yeni bir öneride bulunuyor. Örn: Oyun ile ilişkili oyun alanına yeni bir oyun malzemesi dâhil ediyor. Örn: Çocuğun bu oyun malzemesini kullanarak oyununu sürdürmesini sağlıyor.				

EK-2e. Ebeveyn Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
d)Oyun Davranışları				
4. Çocuk oyun oynarken aceleci davranmıyor ve onun oyun hızına ayak uyduruyor.				
5. Çocuğun oyununa değer veriyor. Örn: Çocuğun oyun davranışlarını onaylıyor. Örn: Çocuğun oyun davranışlarını kabul ediyor. Örn: Çocuğun oyununun, oyunda yaptıklarının önemli ve anlamlı olduğunu ona hissettiriyor.				
6. Çocuğa oyun arkadaşı gibi davranıyor.				
7.Çocuğun oyundan keyif almasını göz önünde bulunduruyor.				
8.Öğretimsel kaygılar içerisinde davranmıyor.				
C) Etkileşim Davranışları				
a)Çocuğun İlgisini Takip Etmek				
1.Çocuğun oyun davranışlarını izliyor.				
1.1.Oyuncaklarla nasıl oynadığını ve oyununu anlamaya çalışıyor. Örn: Çocuğun oyuncakları kullanım biçimi ve amacını anlamaya çalışıyor. Örn: Çocuğun planladığı ve kurguladığı oyunu anlamaya çalışıyor.				
2.Çocuğun oyun dışı davranışlarını izliyor. Örn: Çocuğun oyuncaklar ve oyun ile ilgilenmeyi bıraktığı anlardaki davranışlarını izliyor.				
b)Çocuk ile Ortak İlgi Kurmak				
1.Çocuk ile göz teması kuruyor.				
1.1. Çocuğa onun da kendisine baktığı anda bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Çocuk ona baktığında çocuğa bakıyor. Örn: Çocuk ona bakarak birşeyler anlattığında çocuğa bakarak onu dinliyor. Örn: Çocuk ona birşeyler göstermek için ona baktığında çocuğa bakıyor.				
1.2. Çocuk ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak çocuğa bakmıyor çocuğun ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Çocuk bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Çocuğun işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.Çocuk ortak ilgi kurmuyorsa onun oyun davranışlarından yola çıkarak (ilgisini takip ederek) ortak ilgiyi başlatıyor.				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan o anki oyun davranışını sözlü olarak ifade etme 1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				
Çocuk Tarafından Başlatılan Ortak İlgi Kurma Davranışına Karşılık Vermek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				

EK-2e. Ebeveyn Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Çocuğun anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını onaylıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor. Örn: Çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade ediyor.				
1.2. Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade ediyor.				
2. Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sürdürüyor.				
2.1.Çocuğun oyununu genişletiyor. Örn: O anki oyunla ilgili sözlü olarak bir öneride bulunarak oyunu genişletiyor. Örn: Ortama oyun ile ilişkili sözlü olarak yeni bir oyun malzemesi dahil etme önerisinde bulunarak oyunu genişletiyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.1.Çocuğun ilgisi dışında sözlü dili kullanarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.2.Çocuğun ilgisi dışında sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.1. Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.2. Sözel olmayan davranış göstererek (o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da oyun alanına oyun malzemesi getirerek) ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranışlar				
D)Çocuk ile İletişim Kurmak				
a) Sözsüz İletişim Özellikleri				
Görülebilir Özellikler				
1.Öne eğilerek çocuğa onu dinlediğini, ona yakın olmak istediğini hissettiriyor.				
2.Başın aşağı yukarı sallayarak çocuğu dinlediğini ve anladığını gösteriyor.				
3.Jest ve mimiklerini çocuk ile olan etkileşimi destekleyici bir şekilde kullanıyor. Örn: Mutluluk, sevinç ifade eden jest kullanıyor. Ona gülümseyerek bakıyor. Örn: Şaşkınlık ifade eden jest kullanıyor. Örn: Bağlama göre ve sözlü dil ile birlikte kullanılmışsa sözlü dil ile birlikte değerlendirilerek korku, öfke, üzüntü, hüznün, tiksinti uyandıran jest kullanıyor. (etkileşimi destekliyse)				
Yarı Dilsel Özellikler				
1.Ses Tonu				
1.1.Ses tonu ve vurgulamaya dikkat ediyor, canlı bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Canlı ve çocukta merak uyandıran bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Çocuğa heyecan veren ve ilgisini çeken bir ses tonu kullanıyor.				

EK-2e. Ebeveyn Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Yarı Dilsel Özellikler				
2.Sesin Şiddeti				
2.1. Yüksek sesle ve sesteki iniş çıkışlara dikkat ederek konuşuyor.				
3.Sesin Hızı				
3.1. Konuşmada duraklamalara yol açmayan ve konuşmanın anlaşılmasını da engellemeyen bir hızda konuşuyor.				
E)Dil Gelişimini Destekleyen Davranışlar				
1-Çocuğun Dil Düzeyine Uygun Bir Dil Kullanımı				
1.Oyun boyunca çocuğun anlayabileceği, düzeyine uygun bir dil kullanıyor. Örn: Çocuğun bildiği, kısa, basit ve anlayabileceği cümleler kuruyor.				
2-Çocuğun Sözlü Dili Kullanması için Hazır Olmasını Bekleme				
1.Oyun boyunca çocuğun iletişim kurması ve konuşması için ona zaman tanıyor/fırsat veriyor. Örn: Çocuğun konuşmaya hazır olmasını bekliyor, konuşması için söze girerek, sorduğu soruya çocuğun cevap vermesini beklemeden kendisi cevap vermiyor.				
3-İletişimde Sıra Alma ve Sırasını Bekleme				
1. Oyun boyunca çocukla sohbet ederken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Çocuğun anlatımını dinliyor ve sözünü kesmiyor. Çocuk konuşmasını bitirdikten sonra konuşmaya başlıyor.				
4-Çocuğun Sözcük Dağarcığını Geliştirme				
1.Oyun boyunca çocuğun sözcük dağarcığını geliştirebilecek fırsatların farkına varıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor ve yeniden çocuğa söylüyor.				
5-Çocuğun Oyun Davranışlarını Sözlü Olarak İfade Etme				
1. Oyun boyunca çocuk, oyun davranışları ile ilgili ya da ebeveyni ile herhangi bir şekilde sözlü etkileşimde bulunmuyorsa onun davranışlarından ve sözlerinden ipucu alarak oyun davranışlarını sözel olarak ifade ediyor. Örn: Çocuğun o an ilgilendiği oyuncak ya da oyun ile ilgili yaptıklarını sözlü olarak ifade ediyor.				
6-Çocuğun Anlatımlarını Dinleme				
1.Çocuğun oyuna ilişkin anlatımlarını dinliyor.				
2.Çocuğun oyuna ilişkin olmayan anlatımlarını dinliyor.				
7-Anlatım Yapma				
1.Çocuğun anlatımları ile ilişkili olarak kendisi de anlatımlar yapıyor.				
8-Soru Sorma				
1.Çocuğa oyun davranışları ve yaptıkları ile ilgili sorular soruyor.				
1.1. Açık uçlu sorular soruyor.				
1.1.1.Bildirme Sorusu Örn: Soru: Ne pişiriyorsun? Cevap: Çay pişiriyorum.				

EK-2e. Ebeveyn Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
8-Soru Sorma				
1.1.2.Tahmin Etme Sorusu				
Örn: Soru: Çocuklar sabah olunca ne yapacaklar? Cevap: Kahvaltı yapacaklar. Soru: Markette kaybolan çocuk ailesini nasıl bulacak? Cevap: Görevliden yardım isteyecek.				
1.1.3. Yanıtma Sorusu				
Örn: Soru: Sen markette kayboldaysdın nasıl hissederdin? Cevap: Korkardım.				
1.1.4. Mantık Yürütme				
Örn: Soru: Çocuk neden hasta olmuş? Cevap: Çok şeker yediği için hasta olmuş.				
1.2.Kapalı uçlu sorular soruyor.				
1.2.1.Cevabı Evet Olan Sorular				
Örn: Soru: Sen çocuklara kek mi yaptın? Cevap: Evet.				
1.2.2.Cevabı Hayır Olan Sorular				
Örn: Soru: Kedinin kanatları olmaz değil mi? Cevap: Hayır.				
9-Soru Sorma ve Anlatım Yapma Arasında Denge Kurma				
1. Sürekli ve art arda anlatım yapmıyor.				
2. Sürekli ve hep soru sormuyor.				
10-Çocuğun İfadelerini Düzeltme				
1.Çocuğun yanlış harf, sözcük kullanımı ve telaffuzlarını abartılı bir şekilde düzelterek cesaretini kırmıyor. Örn: Çocuğun söylediklerini kabul ediyor. Sonrasında söyleyemediği bir kelimeyi ya da harfi ısrarla söyletmeye çalışmıyor ve üstelemiyor. Kelimeyi bir kez doğru bir ifadeyle söyleyip geçiyor, konuşmaya ilişkin cesaretini bu şekilde kırmıyor.				
11-Çocuğun Söylediklerini Onaylama				
1.Çocuğun anlatımlarını him, öyle mi, tamam, peki, çok güzel, harika vb. ifadelerle onaylıyor.				
12-Çocuğun Söylediklerini Tekrar Etme				
1. Çocuğun söylediklerini onunla aynı şekilde söyleyerek tekrar ediyor.				
13- Çocuğun Sorularına Cevap Verme				
1.Çocuğun hikâyeye ilişkin sorularına dil düzeyine uygun bir şekilde cevap veriyor. Örn: Kısa, basit ve anlaşılır bir şekilde cevap veriyor.				

EK-2f. Çocuk Serbest Oyun Kontrol Listesi

ÇOCUK SERBEST OYUN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuğun İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gerekse Deydiği Alanlar
A) Oyun				
a)Oyun Türü				
1. Bilişsel oyun				
2. Sosyal oyun				
b)Bilişsel Oyun Türü				
1. Alıştırma oyunu				
2. Yapı-inşa oyunu				
3. Sembolik oyun				
4. Kurallı oyun				
c)Sosyal Oyun Türü				
1. Yalnız oyun				
1.1. Yalnız aktif oyun				
1.2. Yalnız pasif oyun				
2. Seyirci oyun				
3. Paralel oyun				
4. İlişkili oyun				
5. İşbirlikçi oyun				
d)Oyun Davranışları				
1. İlgi duyduğu oyuncakları seçiyor.				
2. Oyunu başlatıyor. Örn: Oynamak istediği oyuncakı seçip oyununa başlıyor.				
3.Oyunu planlıyor. Örn: Eline bir bebek alıp ona yemek yapacağını söylüyor ya da yapıyor.				
4. Oyununu genişletiyor. Örn: Banyo yaptırdığı bebeğini kurulayacağını söyleyerek bebeğinin saçlarını kuruyor.				
5. Oyunda ebeveyni tarafından yönlendirilmeye gereksinim duyuyor. Örn: Ebeveynin ona oyuna nasıl başlayacağı ya da nasıl oynayacağı ile ilgili yönlendirme yapmasına gereksinim duyuyor.				
6. Ebeveynin oyuna katılımını kabul ediyor. Örn: Ebeveyni hasta olurken o da doktor olup onu tedavi ediyor.				
7.Ebeveynin oyuna ilişkin önerilerini kabul ediyor. Örn: Onun bebek ağlıyor demesi üzerine ebeveyninin karnı mı acıkmış hadi ona yemek yapalım diyerek oyuna ilişkin bir önerisini kabul edip yemek yapmaya başlıyor.				
8. Oynadığı oyundan keyif alıyor. Örn: Sıkıldım, oynamayacağım gibi ifadelerde bulunmuyor. Örn: Oyun dışında başka şeylere dikkatini vermiyor. Örn: Oyun alanından sıkılmış bir şekilde uzaklaşmıyor.				
9. Tekrarlı ve hep aynı şekilde aynı oyunu oynuyor. Örn: Oyuncakı sadece havada tutup uçuruyormuş gibi yapıyor.				

EK-2f. Çocuk Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gerekksinim Duyduğu Alanlar
e)Oyun Dışı Davranış Gösterme				
1.Oyun alanından uzaklaşıyor. Örn: Başka bir odaya gidiyor. Örn: Yerde oyun oynuyorsa koltuğun üzerine gidip oturuyor ya da uzanıyor.				
2.Oyun malzemelerine zarar veriyor. Örn: Oyuncaklarını fırlatıp atıyor.				
3.Vücudu ile ilgileniyor. Örn: Burnunu karıştırma, ellerine bakma gibi				
4.Başka bir nesne ya da yer ile ilgileniyor. Örn: Telefon ile ilgilenme Örn: Pencereden dışarı bakma				
B)Etkileşim Davranışları				
Ortak İlgi Kurmak				
1.Ebeveyni ile göz teması kuruyor.				
1.1. Ebeveyni ona baktığı anda ona bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Ebeveyni ona baktığında ona bakıyor. Örn: Ebeveyni ona bakarak birşeyler anlattığında ona bakarak onu dinliyor. Örn: Ebeveyni ona birşeyler göstermek için baktığında ona çocuğa bakıyor.				
1.2. Ebeveyni ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak ona bakmıyor, ebeveyninin ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Ebeveyni bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Ebeveyninin işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: O anki oyun davranışını sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: İlgilendiği oyun malzemesine dokunarak ya da işaret ederek ebeveynine gösterme				
Ebeveyni Tarafından Başlatılan Ortak İlgiye Karşılık Vermek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Ebeveyninin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarına yeni anlatımlarda bulunarak karşılık veriyor.				

EK-2f. Çocuk Serbest Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Serbest Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gerekksinim Duyduğu Alanlar
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sözlü olarak sonlandırıyor. Örn: Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2. Sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor. Örn: Ebeveynine anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da oyun alanına oyun malzemesi getirerek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
B) Dil ve İletişim Davranışları				
a) Sözlü İletişim Özellikleri				
1.Dinlediklerini anlıyor ve buna uygun tepkiler veriyor. Örn: Sorulan soruyu anlayıp buna uygun cevap veriyor ya da davranış gösteriyor.				
2.Açık ve anlaşılır bir dil kullanıyor.				
2.1.Kelimeleri ve harfleri genellikle düzgün ve doğru telaffuz edebiliyor.				
2.2. Akıcı konuşuyor. Örn: Konuşurken duraklamalara ya da beklemlere yer vermeden konuşuyor.				
3.Sadece ses çıkarıyor. Örn: Aaa, oo şeklinde sadece ses çıkarıyor. Bir anlam ya da düşünce ifade etmiyor.				
5.Tek kelime kullanıyor.				
6.İki ve daha fazla kelime içeren cümle kurabiliyor.				
5.Sözlü iletişimi kendiliğinden başlatıyor. Örn: Oyun davranışlarını kendiliğinden anlatıyor. Örn: Soru soruyor.				
6.Sözlü iletişimi kendisi başlatmıyorsa ebeveyninin başlattığı iletişime karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını dinleyerek anlatımlarda bulunuyor. Örn: Ebeveyninin sorduğu soruya cevap veriyor.				
7.Başlattığı sözlü iletişimi sürdürüyor. Örn: Ara ara anlatımlarda bulunmaya ya da sorular sormaya devam ediyor.				
8. Konuşurken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Ebeveynin konuşmasını dinliyor ve konuşmasını bitirmesini bekliyor, sözünü bölmüyor, ardından kendisi konuşuyor.				
b) Dinleme Davranışları				
1.Ebeveynini dinliyor.				
c) Sözel Olmayan İletişim Özellikleri				
1.İşaret dili kullanıyor.				
2.Birşeyi eli, parmağı ile işaret ediyor, gösteriyor.				

EK-2g. Ebeveyn Kurallı Oyun Kontrol Listesi

EBEVEYN KURALLI OYUN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuk Bağlam Bilgileri				
Yaş: Tanı Yaşı: Cihaz Takılma Yaşı: Yararlanılan İşitme Cihazı/Yardımcı Teknoloji: Devam Edilen Okul: Devam Edilen Rehabilitasyon Merkezi:				
Ebeveyn Bağlam Bilgileri				
Ailenin Aile Eğitimi Alma Durumu:				
Oyuna İlişkin Bilgiler				
Oyun Türü: Oyunda Yer Alan Kişiler: Video Kaydını Yapan Kişi:				
Anne-Babanın İletişim ve Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
A)Çocuk İle Fiziksel Yakınlık Kurmak				
1. Çocuk ile aynı göz hizasında olacak şekilde oturuyor.				
2.Çocuğun yakınında oturuyor.				
2.1.Çocuk ile yan yana oturuyor.				
2.1.1.Çocuğun iyi işiten kulağının olduğu tarafa oturuyor.				
2.2. Çocuk ile karşılıklı oturuyor.				
B)Oyun				
a)Oyun Malzemeleri				
1.Çocuğa temiz oyun malzemesi sunuyor. Örn: Kırılmamış, bozulmamış, yıpranmamış oyun malzemeleri kullanma				
2.Çocuğun yaşına ve düzeyine (gelişim düzeyine) uygun oyunmalzemeleri hazırlıyor. Örn: Oyun hamuru ile oynamak için uygun kas becerilerine sahip olma vb.				
3. Çocuğun ilgisini çekebilecek oyun malzemesi hazırlıyor. Örn: Arabalarla oynamayı seven bir çocuk için içerisinde arabaların yer aldığı bir kurallı oyun planlama				
4. Oyun amacına uygun oyun malzemesi hazırlıyor. Örn: Tombala oyunu için yeterli sayıda tombala kartının hazırlanması				
b)Oyunun Oyun Öncesinde Planlanması				
1. Oyunun kurallarını önceden belirliyor.				
2. Oyun için yeterli kişi sayısı belirliyor.				
3. Oyun için yeterli süre belirliyor.				
4. Oyun için uygun olan oyun alanını önceden belirliyor.				
c)Oyun Alanı				
1. Oyun alanını oyuna uygun şekilde düzenliyor. Örn: Dikkati dağıtıcı malzemeleri/eşyaları oyun alanında bulundurmuyor, varsa kaldırıyor.				
d)Oyun Davranışları				
1-Oyun Başlamadan Önceki Oyun Davranışları				
Oyun Malzemeleri				
1. Çocuğa oyun malzemelerin tanıtıyor.				
2. Çocuk ile oyun malzemelerinin özellikleri hakkında konuşuyor.				
Oyun Kuralları				
1. Çocuğa oyunun amacını, oyun malzemeleriyle nasıl oynanacağını anlatıyor.				
2. Çocuğa oyunun kaç kişi ile oynanacağını anlatıyor.				
3. Çocuğa oyunun hangi sıra ile oynanacağını anlatıyor.				
4. Çocuğa oyun sonunda ne olacağını anlatıyor.				

EK-2g. Ebeveyn Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
2-Oyun Sürerken Gösterilen Oyun Davranışları				
1. Oyunu başlatıyor.				
2. Çocuğun oyun davranışlarını gözlüyor.				
3. Çocuk oyun oynarken aceleci davranmıyor ve onun oyun hızına ayak uyduruyor.				
4. Çocuğu oyunda yönlendiriyor. (gerekli ise) Örn: Sırasını hatırlatıyor. Örn: Oyun kurallarını hatırlatıyor.				
5. Çocuğun oyununa değer veriyor. Örn: Çocuğun oyun davranışlarını onaylıyor. Örn: Çocuğun oyun davranışlarını kabul ediyor. Örn: Çocuğun oyununun, oyunda yaptıklarının önemli ve anlamlı olduğunu ona hissettiriyor.				
6. Çocuğa oyun arkadaşı gibi davranıyor.				
7. Çocuğun oyundan keyif almasını göz önünde bulunduruyor.				
8.Öğretimsel kaygılar içerisinde davranmıyor.				
3-Oyun Sonundaki Oyun Davranışları				
1.Oyun sonunda sonucu açıklıyor. Örn: Kazanını açıklıyor. Örn: Kaybedeni açıklıyor.				
2. Kazanını ödüllendiriyor. Örn: Sözlü olarak "aferin" diyor. Örn: Davranışsal olarak alkışlıyor.				
C) Etkileşim Davranışları				
a)Çocuğun İlgisini Takip Etmek				
1.Çocuğun oyun davranışlarını izliyor.				
2.Çocuğun oyun dışı davranışlarını izliyor. Örn: Çocuğun oyun ile ilgilenmeyi bıraktığı anlardaki davranışlarını izliyor.				
b)Çocuk ile Ortak İlgi Kurmak				
1.Çocuk ile göz teması kuruyor.				
1.1. Çocuğa onun da kendisine baktığı anda bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Çocuk ona baktığında çocuğa bakıyor. Örn: Çocuk ona bakarak birşeyler anlattığında çocuğa bakarak onu dinliyor. Örn: Çocuk ona birşeyler göstermek için ona baktığında çocuğa bakıyor.				
1.2. Çocuk ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak çocuğa bakmıyor çocuğun ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Çocuk bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Çocuğun işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.Çocuk ortak ilgi kurmuyorsa onun oyun davranışlarından yola çıkarak (ilgisini takip ederek) ortak ilgiyi başlatıyor.				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan o anki oyun davranışını sözlü olarak ifade etme 1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				
Çocuk Tarafından Başlatılan Ortak İlgi Kurma Davranışına Karşılık Vermek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Çocuğun baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				

EK-2g. Ebeveyn Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Çocuğun anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını onaylıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor. Örn: Çocuğun anlaşılmayan ifadelerini daha düzgün bir şekilde ifade ediyor.				
1.2.Çocuğun herhangi bir anlatımda bulunmadan gösterdiği oyun davranışlarını sözlü olarak ifade ediyor.				
2. Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sürdürüyor.				
2.1.Çocuğun oyununu genişletiyor. Örn: O anki oyunla ilgili sözlü olarak bir öneride bulunarak oyunu genişletiyor. Örn: Ortama oyun ile ilişkili sözlü olarak yeni bir oyun malzemesi dahil etme önerisinde bulunarak oyunu genişletiyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Çocuk tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.1.Çocuğun ilgisi dışında sözlü dili kullanarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
1.2.Çocuğun ilgisi dışında sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.Kendi başlattığı ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.1. Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2.2. Sözel olmayan davranış göstererek (o anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da oyun alanına oyun malzemesi getirerek) ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
D)Çocuk ile İletişim Kurmak				
a)Sözsüz İletişim Özellikleri				
Görülebilir Özellikler				
1.Öne eğilerek çocuğa onu dinlediğini, ona yakın olmak istediğini hissettiriyor.				
2.Başın aşağı yukarı sallayarak çocuğu dinlediğini ve anladığını gösteriyor.				
3.Jest ve mimiklerini çocuk ile olan etkileşimi destekleyici bir şekilde kullanıyor. Örn: Mutluluk, sevinç ifade eden jest kullanıyor. Ona gülümseyerek bakıyor. Örn: Şaşkınlık ifade eden jest kullanıyor. Örn: Bağlama göre ve sözlü dil ile birlikte kullanılmışsa sözlü dil ile birlikte değerlendirilerek korku, öfke, üzüntü, hüznün, tiksinti uyandıran jest kullanıyor.				
Yarı Dilsel Özellikler				
1.Ses Tonu				
1.1.Ses tonu ve vurgulamaya dikkat ediyor, canlı bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Canlı ve çocukta merak uyandıran bir ses tonu ile konuşuyor. Örn: Çocuğa heyecan veren ve ilgisini çeken bir ses tonu kullanıyor.				

EK-2g. Ebeveyn Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
Yarı Dilsel Özellikler				
2.Sesin Şiddeti				
2.1. Yüksek sesle ve sesteki iniş çıkışlara dikkat ederek konuşuyor.				
3.Sesin Hızı				
3.1. Konuşmada duraklamalara yol açmayan ve konuşmanın anlaşılmasını da engellemeyen bir hızda konuşuyor.				
E)Dil Gelişimini Destekleyen Davranışlar				
1-Çocuğun Dil Düzeyine Uygun Bir Dil Kullanımı				
1.Oyun boyunca çocuğun anlayabileceği, düzeyine uygun bir dil kullanıyor. Örn: Çocuğun bildiği, kısa, basit ve anlayabileceği cümleler kuruyor.				
2-Çocuğun Sözlü Dili Kullanması için Hazır Olmasını Bekleme				
1.Oyun boyunca çocuğun iletişim kurması ve konuşması için ona zaman tanıyor/fırsat veriyor. Örn: Çocuğun konuşmaya hazır olmasını bekliyor, konuşması için söze girerek, sorduğu soruya çocuğun cevap vermesini beklemeden kendisi cevap vermiyor.				
3-İletişimde Sıra Alma ve Sırasını Bekleme				
1. Oyun boyunca çocukla sohbet ederken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Çocuğun anlatımını dinliyor ve sözünü kesmiyor. Çocuk konuşmasını bitirdikten sonra konuşmaya başlıyor.				
4-Çocuğun Sözcük Dağarcığını Geliştirme				
1.Oyun boyunca çocuğun sözcük dağarcığını geliştirebilecek fırsatların farkına varıyor. Örn: Çocuğun anlatımlarına yeni kelimeler ekleyerek genişletiyor ve yeniden çocuğa söylüyor.				
5-Çocuğun Oyun Davranışlarını Sözlü Olarak İfade Etme				
1. Oyun boyunca çocuk, oyun davranışları ile ilgili ya da ebeveyni ile herhangi bir şekilde sözlü etkileşimde bulunmuyorsa onun davranışlarından ve sözlerinden ipucu alarak oyun davranışlarını sözel olarak ifade ediyor. Örn: Çocuğun o an ilgilendiği oyuncak ya da oyun ile ilgili yaptıklarını sözlü olarak ifade ediyor.				
6-Çocuğun Anlatımlarını Dinleme				
1.Çocuğun oyuna ilişkin anlatımlarını dinliyor.				
2.Çocuğun oyuna ilişkin olmayan anlatımlarını dinliyor.				
7-Anlatım Yapma				
1.Çocuğun anlatımları ile ilişkili olarak kendisi de anlatımlar yapıyor.				

EK-2g. Ebeveyn Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Anne-Babanın İletişim ve Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Anne Babaya Verilmesi Gereken Öneriler
8-Soru Sorma				
1.Çocuğa oyun davranışları ve yaptıkları ile ilgili sorular soruyor.				
1.1.Açık uçlu sorular soruyor.				
1.1.1.Bildirme Sorusu Örn: Soru: Ne pişiriyorsun? Cevap: Çay pişiriyorum.				
1.1.2.Tahmin Etme Sorusu Örn: Soru: Çocuklar sabah olunca ne yapacaklar? Cevap: Kahvaltı yapacaklar. Örn: Soru: Markette kaybolan çocuk ailesini nasıl bulacak? Cevap: Görevliden yardım isteyecek.				
1.1.3.Yansıtmı Sorusu Örn: Soru: Sen markette kayboldıysaydın nasıl hissederdin? Cevap: Korkardım.				
1.1.4. Mantık Yürütme Örn: Soru: Çocuk neden hasta olmuş? Cevap: Çok şeker yediği için hasta olmuş.				
1.2.Kapalı uçlu sorular soruyor.				
1.2.1.Cevabı Evet Olan Sorular Örn: Soru: Sen çocuklara kek mi yaptın? Cevap: Evet.				
1.2.2.Cevabı Hayır Olan Sorular Örn: Soru: Kedinin kanatları olmaz değil mi? Cevap: Hayır.				
9-Soru Sorma ve Anlatım Yapma Arasında Denge Kurma				
1. Sürekli ve art arda anlatım yapmıyor.				
2. Sürekli ve hep soru sormuyor.				
10-Çocuğun İfadelerini Düzeltme				
1.Çocuğun yanlış harf, sözcük kullanımı ve telaffuzlarını abartılı bir şekilde düzelterek cesaretini kırmıyor. Örn: Çocuğun söylediklerini kabul ediyor. Sonrasında söyleyemediği bir kelimeyi ya da harfi ısrarla söyletmeye çalışmıyor ve üstelemiyor. Kelimeyi bir kez doğru bir ifadeyle söyleyip geçiyor, konuşmaya ilişkin cesaretini bu şekilde kırmıyor.				
11-Çocuğun Söylediklerini Onaylama				
1.Çocuğun anlatımlarını hım, öyle mi, tamam, peki, çok güzel, harika vb. ifadelerle onaylıyor.				
12-Çocuğun Söylediklerini Tekrar Etme				
1. Çocuğun söylediklerini onunla aynı şekilde söyleyerek tekrar ediyor.				
13- Çocuğun Sorularına Cevap Verme				
1.Çocuğun hikayeye ilişkin sorularına dil düzeyine uygun bir şekilde cevap veriyor. Örn: Kısa, basit ve anlaşılır bir şekilde cevap veriyor.				

EK-2h. Çocuk Kurallı Oyun Kontrol Listesi

ÇOCUK KURALLI OYUN DAVRANIŞLARI KONTROL LİSTESİ				
Çocuğun İletişim ve Kurallı Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
A)Oyun Davranışları				
1)Oyun Başlamadan Önceki Oyun Davranışları				
Oyun Malzemelerini Tanıma				
1.Oyundan keyif alıyor. Örn: Oyunu bırakmadan, duraksamadan başladığı şekilde devam ettiriyor.				
2.Oyun esnasında ne yapacağını anlıyor. Örn: Oyunda suda batan eşyaları suda batmayan eşyalardan ayırt edip çıkarabiliyor.				
Oyun Kuralları				
1)Oyun Başlamadan Gösterilen Oyun Davranışları				
1.Oyunun amacını anlıyor.				
2. Oyunun kaç kişi ile oynanacağını anlıyor.				
3. Oyunun hangi sıra ile oynanacağını anlıyor.				
4. Oyun sonunda ne olacağını biliyor, anlıyor.				
2)Oyun Süzerken Gösterilen Oyun Davranışları				
1.Ebeveyninin oyuna ilişkin yönlendirmelerini dinliyor.				
2.Ebeveyninin oyuna ilişkin yönlendirmelerini anlıyor ve uygun davranış gösteriyor.				
3. Oyunu izliyor ve takip ediyor.				
4. Oyundaki sırasına göre hareket ediyor				
5. Oyun kurallarına uyuyor.				
6. Süreyi iyi kullanıyor. Örn: Oyalanmıyor. Örn: Zaman geçirmeden oynamaya devam ediyor.				
3)Oyun Dışı Davranış Gösterme				
1.Oyun alanından uzaklaşıyor. Örn: Başka bir odaya gidiyor. Örn: Yerde oyun oynuyorsa koltuğun üzerine gidip oturuyor ya da uzanıyor.				
2.Oyun malzemelerine zarar veriyor. Örn: Oyuncasını fırlatıp atıyor.				
3.Vücudu ile ilgileniyor. Örn: Burnunu karıştırma, ellerine bakma gibi				
4.Başka bir nesne ya da yer ile ilgileniyor. Örn: Telefon ile ilgilenme Örn: Pencereden dışarı bakma				
B)Etkileşim Davranışları				
Ortak İlgi Kurmak				
1.Ebeveyni ile göz teması kuruyor.				
1.1. Ebeveyni ona baktığı anda ona bakıyor ve göz teması kuruyor. (Senkronize Bakış) Örn: Ebeveyni ona baktığında ona bakıyor. Örn: Ebeveyni ona bakarak birşeyler anlattığında ona bakarak onu dinliyor. Örn: Ebeveyni ona birşeyler göstermek için baktığında ona bakıyor.				
1.2. Ebeveyni ile aynı durum ya da olayla ilgileniyor ancak ona bakmıyor, ebeveyninin ilgilendiği yere bakıyor. (Ortak Bakış) Örn: Ebeveyni bir yere bakarken onun baktığı yere bakıyor. Örn: Ebeveyninin işaret edip gösterdiği yere bakıyor.				

EK-2h. Çocuk Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Kurallı Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
Ortak İlgiyi Başlatmak				
1.1.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanarak başlatıyor. Örn: O anki oyun davranışını sözlü olarak ifade etme				
1.2.Ortak ilgiyi sözlü dili kullanmadan başlatıyor. Örn: İlgilendiği oyun malzemesine dokunarak ya da işaret ederek ebeveynine gösterme				
Ebeveyni Tarafından Başlatılan Ortak İlgiye Karşılık Vermek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözlü olarak karşılık veriyor.				
2.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi kurma davranışına sözel olmayan bir şekilde karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin baktığı ve dokunduğu oyun malzemesine dokunarak ya da işaret etme				
Ortak İlgiyi Sürdürmek				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgiyi sürdürüyor.				
1.1.Ebeveyninin anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin oyun ile ilgili anlatımlarına sözlü olarak karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını tekrar ediyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarına yeni anlatımlarda bulunarak karşılık veriyor.				
Ortak İlgiyi Sonlandırmak				
1.Ebeveyni tarafından başlatılan ortak ilgi davranışını sözlü olarak sonlandırıyor. Örn: Sözlü dili kullanarak o anki ortak ilgi dışında anlatım yaparak ya da soru sorarak ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
2. Sözel olmayan davranış göstererek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor. Örn: Ebeveynine anki ortak ilgi dışında bir şey göstererek ya da oyun alanına oyun malzemesi getirerek ortak ilgi davranışını sonlandırıyor.				
Ortak İlginin Olmadığı Etkileşimler				
1.Sözlü dili kullanarak ya da sözel olmayan iletişim yoluyla hiçbir etkileşimin gerçekleşmediği davranış gösteriyor.				
B) Dil ve İletişim Davranışları				
a) Sözlü İletişim Özellikleri				
1.Dinlediklerini anlıyor ve buna uygun tepkiler veriyor. Örn: Sorulan soruyu anlayıp buna uygun cevap veriyor ya da davranış gösteriyor.				
2.Açık ve anlaşılır bir dil kullanıyor.				
2.1.Kelimeleri ve harfleri genellikle düzgün ve doğru telaffuz edebiliyor.				
2.2. Akıcı konuşuyor. Örn: Konuşurken duraklamalara ya da beklemelere yer vermeden konuşuyor.				
3.Sadece ses çıkarıyor. Örn: Aaa, oo şeklinde sadece ses çıkarıyor. Bir anlam ya da düşünce ifade etmiyor.				

EK-2h. Çocuk Kurallı Oyun Kontrol Listesi (Devamı)

Çocuğun İletişim ve Kurallı Oyun Davranışları	Evet	Hayır	Video Kaydı Karesinde Yer Almıyor. /Bilinmiyor.	Çocuğun Desteğe Gereksinim Duyduğu Alanlar
a) Sözlü İletişim Özellikleri				
4.Tek kelime kullanıyor.				
5.İki ve daha fazla kelime içeren cümle kurabiliyor.				
6.Sözlü iletişimi kendiliğinden başlatıyor. Örn: Oyun davranışlarını kendiliğinden anlatıyor. Örn: Soru soruyor.				
7.Sözlü iletişimi kendisi başlatmıyorsa ebeveyninin başlattığı iletişime karşılık veriyor. Örn: Ebeveyninin anlatımlarını dinleyerek anlatımlarda bulunuyor. Örn: Ebeveyninin sorduğu soruya cevap veriyor.				
8.Başlattığı sözlü iletişimi sürdürüyor. Örn: Ara ara anlatımlarda bulunmaya ya da sorular sormaya devam ediyor.				
9. Konuşurken sıra alıyor ve sırasını bekliyor. Örn: Ebeveynin konuşmasını dinliyor ve konuşmasını bitirmesini bekliyor, sözünü bölmüyor, ardından kendisi konuşuyor.				
b) Dinleme Davranışları				
1.Ebeveynini dinliyor.				
c) Sözel Olmayan İletişim Özellikleri				
1.İşaret dili kullanıyor.				
2.Birşeyi eli, parmağı ile işaret ediyor, gösteriyor.				

EK-3. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Sayın aile,

Bu çalışma, “Çevrim İçi Ortamda İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ailelerde Ebeveyn Çocuk Etkileşiminin Desteklenmesi Sürecinin İncelenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı’nda araştırma görevlisi olarak görev yapmakta olan Şule Yanık tarafından gerçekleştirilmektedir. Araştırma sonuçlarının işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin ev ortamında işitme kayıplı çocukları ile olan etkileşimlerinin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konması, ailelerinin var olan gereksinimlerinin belirlenmesi ve desteklenmeleri ilgili sürecin gelişimine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında siz ve çocuğunuzun araştırma kapsamında yer alması süreci sizin onayınız ve gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma süresi araştırmadan elde edilen verilerin yeterli olmasına dayalı olarak değişiklik gösterecektir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan raporda çocuğunuzun ve sizin gerçek isimlerine yer verilmeyecektir. Çalışma sürecinde elde edilen verileri araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimse ulaşım sağlayamayacaktır.

Araştırmacı: Şule YANIK

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını kabul ediyorum.

Velinin Adı ve Soyadı:

İletişim numarası:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Şule YANIK

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim

- 2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği
- 2007, Aydın Efeler Süper Lisesi

Mesleki Geçmiş

- 2014-, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- 2012-2014, Araştırma Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi