

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**



**İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN 0-36 AY ARASI BİR ÇOCUĞUN EBEVEYN
ODAKLI ERKEN MÜDAHALE UYGULAMALARININ İŞBİRLİKÇİ
DANIŞMANLIK VE RUTİNLERE DAYALI YAKLAŞIMLA
İYİLEŞTİRİLMESİ**

Kübra DEMİRÖZ

DOKTORA TEZİ

GAZİANTEP - 2025



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Doktora Programı öğrencisi **Kübra Demiröz** tarafından hazırlanan “**İşitme Yetersizliği Olan 0–36 Ay Arası Bir Çocuğun Ebeveyn Odaklı Erken Müdahale Uygulamalarının İşbirlikçi Danışmanlık ve Rutinlere Dayalı Yaklaşımla İyileştirilmesi**” başlıklı tez, **23/12/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Aysun ÇOLAK	Anadolu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Emel ERTÜRK MUSTUL	Gaziantep Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Merih TOKER	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Kübra DEMİRÖZ

Tarih: 23/12/2025

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN 0-36 AY ARASI BİR ÇOCUĞUN
EBEVEYN ODAKLI ERKEN MÜDAHALE UYGULAMALARININ
İŞBİRLİKÇİ DANIŞMANLIK VE RUTİNLERE DAYALI
YAKLAŞIMLA İYİLEŞTİRİLMESİ

Kübra DEMİRÖZ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN

ÖZET

Gelişim yetersizlikleri bulunan çocuklar için 0-36 ay arası oldukça önemlidir. Bu aylarda çocuklar ebeveynleri aracılığıyla doğal ortamlarda desteklenmelidir. Ebeveynlerin güçlendirilmesi çocukların gelişimlerini desteklemekte güçlü etkiye sahiptir. Bu nedenle ebeveynler öncelikli gereksinimleri doğrultusunda bütüncül bir danışmanlık modeli çerçevesinde desteklenmelidir. Bu araştırmada işitme yetersizliği olan 0-36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının işbirlikçi danışmanlık ve rutinlere dayalı yaklaşımla iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları; işitme yetersizliği bulunan 0-36 aylık bir çocuk, çocuğun annesi, devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni, psikolog, araştırmanın inandırıcılık üyeleri ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; araştırmacı günlükleri, belgeler, saha notları gözlemler, video kayıtları, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, toplantılar, anket, ölçek ve kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Anket, ölçek ve kontrol listelerine ilişkin veriler grafiksel analiz yoluyla, diğer tüm veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları işbirlikçi danışmanlık uygulamaları ve rutinlere dayalı yaklaşım ile; öğretmenin mesleki gelişiminin desteklendiğini; ebeveynin çocuğuyla olan etkileşiminin iyileştiğini ve psikolojik olarak güçlendiğini; çocuğun öğrenmeye hazırlık becerileriyle, dil ve iletişim becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmacı hizmet koordinatörü rolüyle ekip oluşturma, müdahaleleri koordine etme ve sürdürme alanlarında ilerleme sağlamıştır. Katılımcıların devam eden ihtiyaçları erken müdahale hizmetlerinin sistematik ve sürekli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular alanyazındaki benzerlikler ve farklılıkları yönüyle tartışılmış; araştırmacılara, uygulayıcılara ve yasa koyuculara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken müdahale, işbirlikçi danışmanlık, rutinlere dayalı yaklaşım, işitme yetersizliği

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION**

**IMPROVING PARENT FOCUSED EARLY INTERVENTION
PRACTICES FOR A 0-36 MONTH OLD CHILD WITH HEARING
IMPAIRMENT THROUGH A COLLABORATIVE
CONSULTATION AND ROUTINES BASED APPROACH**

Kübra Demiröz

PHD THESIS

**Advisor
Prof. Dr. Latife Özaydın**

ABSTRACT

The 0-36 month period is crucial for children with developmental disabilities. During these months, children should be supported in natural environments through their parents. Empowering parents has a strong impact on supporting children's development. Therefore, parents should be supported within a holistic counseling model based on their primary needs. This research aims to improve parent focused early intervention practices in a 0-36 month old child with hearing impairment through a collaborative consultation and routine based approach. The participants in this action research, conducted using an action research design, consisted of a 0-36 month old child with hearing impairment, the child's mother, the teacher at the special education and rehabilitation center the child attends, a psychologist, credibility members of the research, and the researcher. Data were collected through researcher journals, documents, field notes, observations, video recordings, unstructured and semi-structured interviews, meetings, questionnaires, scales, and checklists. Data from questionnaires, scales, and checklists were analyzed graphically, while all other data were analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. The research results show that collaborative consultation practices and a routine based approach support the professional development of the teacher; the study showed that parent-child interaction improved and the parent became psychologically stronger; the child's learning readiness skills, language and communication skills improved. Furthermore, the researcher, in their role as a service coordinator, made progress in team building, coordinating and sustaining interventions. The participants' ongoing needs highlight the need for early intervention services to be systematic and continuous. The findings were discussed in terms of similarities and differences with the literature; recommendations were developed for researchers, practitioners and policymakers.

Keywords: Early intervention, collaborative consultation, routine-based approach, hearing impairment

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde çokça emeği olan, maddi ve manevi katkılarıyla bu araştırmanın gerçekleştirilmesine olanak sağlayan birbirinden değerli insanlara teşekkürü borç bilirim.

Lisansüstü eğitim sürecine başladığım ilk günden bugüne kadar; hayatımın her alanında beni destekleyen, zamanını, emeğini ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen, endişelerime anlayışla yanıt veren, öğrencisi ve aynı bölümün bir üyesi olmaktan onur duyduğum; doktora tez sürecimin keyifle geçmesini sağlayan ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük katkıları olan çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Latife Özaydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın tez izleme komitesinde yer alarak sürece çok önemli katkı ve desteklerini sunan, kendisinden aldığım dersler sayesinde akademik gelişimimde büyük emekleri olan kıymetli hocam Doç. Dr. Aysun Çolak'a gönülden teşekkür ederim. Bu araştırmanın inandırıcılık komitesinde ve tez savunma jüri üyeliğinde yer almayı kabul ederek, bilgi ve deneyimlerini paylaşan ve araştırma sürecinin şekillenmesinde önemli katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul'a; araştırma süreci boyunca elde edilen verilerin inandırıcılık çalışmalarında emeğini ve zamanını esirgemeyen hem hayatımda hem de tez çalışmamda çok değerli bir yere sahip olan Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Yıldırım Parlak'a; tez izleme komitesinde yer alarak bilgi ve deneyimleriyle tez çalışmasına önemli katkılar sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Emine Erden'e; tez savunma jüri üyeliğini kabul ederek titiz incelemeleriyle tez çalışmasına yönelik önerilerini paylaşan çok değerli Dr. Öğr. Üyesi Merih Toker'e teşekkür ederim.

Eğitimim süresince bana büyük katkıları olan, tanışmaktan ve öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Hatice Nilay Kayhan'a; akademik çalışmalarında ve gelişimimde emekleri olan Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmalarım süresince her zaman yanımda olduğunu bana hissettiren, beni motive eden ve birlikte çalışmaktan çokça keyif aldığım Arş. Gör. Çiğdem Keleş Karaşahin'e teşekkür ederim.

Bir diğer teşekkürüm bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde bana uygulama imkanı tanıyan ve öğretmenlik yıllarımda işitme yetersizliği alanında sunduğu eğitimlerle gelişimime katkı sağlayan Dr. Murat Deniz'e; ayrıca araştırmaya katılmayı kabul ederek uzun süren çalışmalara gönülden emek veren Zeynep öğretmene

sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın gerçekleştirilmesini mümkün kılan ve uygulama süreçlerinde gayret gösteren ebeveyn Feyza Hanım’a ve gelişim sürecine tanıklık etmekten mutluluk duyduğum Mert’e teşekkür ederim.

Teşekkürlerimin en büyüğü hayattaki en büyük şansım anneme... Annemin destekleri olmasaydı tez sürecini tamamlamam mümkün olmazdı. Hayatım boyunca üzerimdeki tüm emekleri için anneme ve babama; destekleri için abilerim Buğra ve Batuhan’a teşekkür ederim. Ayrıca desteklerini her zaman hissettiğim, varlıklarıyla beni mutlu eden, en büyük sosyal destek kaynaklarım; Kadriye ve Sevdâ teyzeme, Nursima, Gülnihal, Zeynep ve Elif’e teşekkür ederim. Süreçteki olumlu ve motive edici yaklaşımlarıyla bana güç veren ikinci aileme; Emrah ve Şenel Demiröz’e, Mehmet ve Didem Gün’e ve çocuklarına teşekkür ederim. İyi ki ailemsiniz.

Son olarak hayatımın en güzel ve zor anlarında yanımda olan, en güçlü motivasyon kaynağım değerli eşim İbrahim Demiröz’e ve varlığıyla hayatımı güzelleştiren canım oğlum Ege Demiröz’e teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Kübra DEMİRÖZ

Gaziantep - 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR VE TANIMLAR	xi
ŞEKİLLER VE TABLOLAR.....	xiii
1. GİRİŞ	15
1.1. Problem Durum.....	15
1.2. Araştırmanın Amacı.....	19
1.3. Araştırmanın Önemi	19
1.4. Özgün Değer ve Katkı	22
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	24
2.1. Erken Müdahale Uygulamaları	25
2.1.1. Dünyada ve Türkiye’de erken müdahale modelleri.....	27
2.1.2. Erken müdahalede aile ve çocuk çıktıları	30
2.2. İşitme Yetersizliğinde Erken Müdahale	33
2.2.1. İşitme yetersizliğinde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi	34
2.2.2. İşitme yetersizliğinde öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesi	35
2.3. Ebeveyn Odaklı Uygulamalar.....	36
2.3.1. Ebeveyn özellikleri	38
2.3.2. Doğal gelişimsel davranışçı yaklaşımlar	39
2.3.3. Rutinlere dayalı yaklaşım	41
2.3.3.1. Eko harita ve rutinlere dayalı görüşme	43
2.3.3.2. Ev ziyaretleri.....	43
2.4. İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamaları.....	44
2.4.1. İDU bileşenleri.....	45
2.4.2. Hizmet koordinatörü	47
2.5. İlgili Alanyazın	47
2.5.1. İşitme yetersizliğinde erken müdahale araştırmaları	48
2.5.2. RDY ile ilgili araştırmalar	51
2.5.3. İDU ile ilgili araştırmalar.....	55
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Araştırma Ortamı	60
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	62
3.3.1. Katılımcıların belirlenmesi	62
3.3.2. Araştırmanın katılımcıları.....	65
3.3.2.1. Katılımcı öğretmen	65

3.3.2.2. Katılımcı ebeveyn	66
3.3.2.3. İşitme yetersizliği olan çocuk	67
3.3.2.4. Psikolog, araştırmacı, tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyeleri	68
3.4. Veri Toplama Araçları	72
3.4.1. Pilot çalışmalar	77
3.5. Verilerin Analizi	78
3.6. Araştırma Süreci Aşamaları	79
3.6.1. Durum belirleme süreci	80
3.6.2. Uygulama süreci	82
3.6.2.1. Birinci eylem döngüsü	82
3.6.2.2. İkinci eylem döngüsü	84
3.6.2.3. Üçüncü eylem döngüsü	85
3.6.3. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi	87
3.7. İnandırıcılık Çalışmaları	89
3.8. Etik	90
4. BULGULAR	91
4.1. Durum Belirleme Sürecine İlişkin Bulgular	94
4.1.1. Durum belirleme sürecinde öğretmen bulguları	94
4.1.2. Durum belirleme sürecinde ebeveyn ve çocuk bulguları	99
4.1.3. Durum belirleme sürecinde yansıtma ve değerlendirme	107
4.2. Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular	108
4.2.1. Birinci eylem döngüsü: eko harita ve RDG	108
4.2.1.1. Planlama: birinci eylem döngüsü	109
4.2.1.2. Eylem/uygulama: birinci eylem döngüsü	110
4.2.1.3. Geliştirme: birinci eylem döngüsü	113
4.2.1.4. Yansıtma ve değerlendirme: birinci eylem döngüsü	118
4.2.2. İkinci eylem döngüsü: amaçlar ve öncelikli durumlar	120
4.2.2.1. Planlama: ikinci eylem döngüsü	120
4.2.2.2. Eylem/uygulama: ikinci eylem döngüsü	122
4.2.2.3. Geliştirme: ikinci eylem döngüsü	127
4.2.2.4. Yansıtma ve değerlendirme: ikinci eylem döngüsü	136
4.2.3. Üçüncü eylem döngüsü: ebeveyn-çocuk etkileşimi ve günlük rutinlerdeki yansımaları	137
4.2.3.1. Planlama: üçüncü eylem döngüsü	138
4.2.3.2. Eylem/Uygulama: Üçüncü Eylem Döngüsü	138
4.2.3.3. Geliştirme: üçüncü eylem döngüsü	143
4.2.3.4. Ebeveyn İçin Sunulan Sosyal-Duygusal Destek Eylem Planı	149
4.2.3.5. Yansıtma ve değerlendirme: üçüncü eylem döngüsü	155
4.3. Dördüncü Eylem Döngüsü: Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi	156
4.3.1. Planlama: dördüncü eylem döngüsü	156
4.3.2. Eylem/uygulama: dördüncü eylem döngüsü	157
4.3.3. Geliştirme: dördüncü eylem döngüsü	157
4.3.4. Yansıtma ve değerlendirme: dördüncü eylem döngüsü	173
5. TARTIŞMA	173
5.1. Durum Belirleme Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması	174
5.2. Uygulama Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması	178
5.2.1. RDY ve ev ziyareti üzerine tartışma	178

5.2.2. Ebeveyn özellikleri üzerine tartışma.....	182
5.2.3. Ebeveyn için psikolojik ve sosyal destek üzerine tartışma.....	183
5.2.4. İDU üzerine tartışma.....	189
5.2.5. Öğrenmeye hazırlık becerileri üzerine tartışma.....	193
5.2.6. Yöntemsel katkılar üzerine tartışma	195
5.3. Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması.....	197
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	201
6.1 Sonuçlar	201
6.2 Öneriler	204
6.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	204
6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	205
6.2.3. Yasa koyuculara yönelik öneriler	206
KAYNAKÇA.....	207
EKLER	222
ÖZGEÇMİŞ	249

KISALTMALAR VE TANIMLAR

Kısaltmalar

DAT: Danışman-araştırmacı toplantısı

DSÖ: Dünya sağlık örgütü

DBS: Durum belirleme süreci

IDEA: Individuals with disabilities education act

İDU: İşbirlikçi danışmanlık uygulamaları

İKT: İnandırıcılık komitesi toplantısı

MEB: Milli eğitim bakanlığı

OECD: Organisation for economic co-operation and development

ÖEHY: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği

ÖERM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

OSB: Otizm spektrum bozukluğu

RDG: Rutinlere dayalı görüşme

RDY: Rutinlere dayalı yaklaşım

TİK: Tez izleme komitesi

Tanımlar

Erken müdahale uygulamaları: Erken müdahale uygulamaları, gelişimsel geriliği olan veya gelişimsel gerilik riski taşıyan 0-36 ay arasındaki çocuklar ile ailelerine yönelik; gelişimsel, eğitsel, tıbbi ve psikososyal desteklerin farklı alan uzmanları tarafından sağlandığı bütüncül bir hizmet alanıdır (Guralnick, 2011).

Hizmet koordinatörü: IDEA kapsamında hizmet koordinatörü; gelişimsel gecikme veya yetersizliği olan 0-36 ay arası çocuklar ve aileleri için sunulan hizmetlerin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesinden sorumlu personel olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2020).

İşbirlikçi danışmanlık uygulamaları: Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için farklı disiplinlerden gelen uygulayıcıları ve aile üyelerini bir araya getirerek etkileşime dayalı, bütünsel ve sistematik bir destek sunmayı hedefleyen uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004; Dunst, 2011).

Rutinlere dayalı yaklaşım: Doğal yaklaşımlara dayalı öğretim yöntemlerinin benimsendiği McWilliam (2010) tarafından geliştirilen Rutinlere Dayalı Yaklaşım, günlük rutinler ve etkinlikler sırasında öğretimlerin yerleştirileceği etkili bir model olarak tanımlanmaktadır.

ŞEKİLLER VE TABLOLAR

Şekil Listesi

Şekil 1. ÖERM ve erken müdahale işleyişi	29
Şekil 2. Erken müdahale uygulamalarında çocuk ve aile çıktıları.....	31
Şekil 3. Doğal ortamlarda öğrenme uygulamaları (Dunst, 2011).....	40
Şekil 4. İDU uygulama görseli	46
Şekil 5. Uygulayıcılar için İDU bileşenleri	46
Şekil 6. Eylem araştırması modeli (Mertler, 2020)	60
Şekil 7. Ortam görüntüleri	61
Şekil 8. Bireysel eğitim sınıfı krokisi	62
Şekil 9. Katılımcıları belirleme süreci	63
Şekil 10. İl geneli ÖERM sayı dağılımları ve ulaştırılan anket sayıları	64
Şekil 11. 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçları	64
Şekil 12. Hizmet koordinatörü rolü	69
Şekil 13. Araştırma süreci aşamaları	79
Şekil 14. İDU ve RDY dayalı araştırma süreci aşamaları	80
Şekil 15. İzleme oturumlarının gerçekleştirilme tarihleri	87
Şekil 16. Eylem araştırması uygulama süreci	93
Şekil 17. Durum ve katılımcı belirleme süreci	94
Şekil 18. Uygulama öncesi aile yılmazlık ölçeği ebeveyn yanıtları	107
Şekil 19. Birinci eylem döngüsü.....	109
Şekil 20. Öğretmen için eko harita ve RDG eğitim videoları.....	110
Şekil 21. Ev ziyareti sırasında eko harita ve RDG	111
Şekil 22. Öğretmen eko harita ve RDG kontrol listesi sonuçları.....	112
Şekil 23. Eko harita diyagramı	114
Şekil 24. Uyku rutini ebeveyn için bilgi notu	117
Şekil 25. İkinci eylem döngüsü.....	120
Şekil 26. Öğretmen ve araştırmacının yer aldığı eğitim oturumu.....	124
Şekil 27. Ebeveyn için hazırlanan materyaller (a,b,c)	125
Şekil 28. Çevresel düzenleme uygulaması	127
Şekil 29. Üçüncü eylem döngüsü	138
Şekil 30. Örnek etkinlik planı	140
Şekil 31. Etkileşime dayalı oyun örneği	141
Şekil 32. Uygulamalar sırasında çekilen fotoğraflar	142
Şekil 33. Öğretmenin yansıtma notlarından örnekler	142
Şekil 34. Mert'in kelime listesi (26.12.2024)	146
Şekil 35. Ev rutinleri sırasında çekilmiş video kayıt örnekleri	148
Şekil 36. Ebeveyn için sunulan sosyal destek eylem planı	149
Şekil 37. Kurum dışı sosyal zamanlar	151
Şekil 38. Sosyal destek uygulamaları	152
Şekil 39. Dördüncü eylem döngüsü.....	156
Şekil 40. ÖDKOL toplam puanlar	162
Şekil 41. Aile yılmazlık ölçeği veri grafiği.....	165
Şekil 42. EDKOL toplam puanlar.....	166
Şekil 43. Mert'in kelime listesi (25.06.2025)	168
Şekil 44. DİBKOL toplam puanları.....	169

Tablo Listesi

Tablo 1. Öğretmen demografik bilgileri	66
Tablo 2. Ebeveyn demografik bilgileri	66
Tablo 3. Çocuk demografik bilgileri.....	67
Tablo 4. Araştırma soruları ve veri toplama araçları matrisi	73
Tablo 5. Pilot çalışmalara ilişkin bilgiler	77
Tablo 6. DBS görüşmelere ilişkin bilgiler	81
Tablo 7. DBS yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler	81
Tablo 8. Birinci eylem döngüsü görüşmelere ilişkin bilgiler	83
Tablo 9. Birinci eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler	83
Tablo 10. İkinci eylem döngüsü görüşmeler ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler	84
Tablo 11. İkinci eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler	84
Tablo 12. Üçüncü eylem döngüsü görüşmelere ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler	86
Tablo 13. Üçüncü eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler	86
Tablo 14. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi eylem döngüsü görüşmelere ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler	88
Tablo 15. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler.....	88
Tablo 16. DBS’de öğretmene ilişkin elde edilen temalar	94
Tablo 17. DBS’de ebeveyn ve çocuğa ilişkin elde edilen temalar	100
Tablo 18. Birinci eylem döngüsü öğretmen eğitimleri	110
Tablo 19. Eko harita ve RDG’den elde edilen kodlar	114
Tablo 20. Birinci eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar	115
Tablo 21. İkinci eylem döngüsü öğretmen eğitimleri	122
Tablo 22. İkinci eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar	127
Tablo 23. Mert için ağlama davranışı veri kayıt formu	135
Tablo 24. Üçüncü eylem döngüsü öğretmen eğitimleri.....	139
Tablo 25. Üçüncü eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar	143
Tablo 26. Ebeveyn için sunulan sosyal destek eylem planı tema ve alt temaları	150
Tablo 27. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi sürecine ilişkin tema ve alt temalar	157

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durum, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, özgün değer ve katkı başlıkları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durum

Geçmişte gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken müdahale programlarında uygulayıcılar, kuruma dayalı eğitimi doğrudan çocuğa sunarak, kurum ve çocuk odaklı yaklaşımları uygulamaktaydı. Ancak yaşamın özellikle ilk üç yılında çocuğun gelişim sorumlulukları doğrudan ebeveynlerine (veya birincil bakıcılara) ait olmaktadır (Dunst ve Trivette, 2014). Yeni doğan bir bebek üç yaşına gelene kadar ebeveynleriyle ve diğer aile üyeleriyle birlikte doğal ortamları olan evlerinde gelişimlerini sürdürmektedir. Özellikle gelişimsel yetersizliklerle (duyu yetersizlikleri, bilişsel veya fiziksel yetersizlikler vb.) dünyaya gelen çocuklar gelişimlerinin desteklenmesi için yoğun olarak ebeveynlerine ihtiyaç duymaktadır. Çocukların doğal ortamlar bağlamında ebeveynleri aracılığıyla kazandıkları becerileri kalıcı ve genellenebilir hale getirme potansiyelleri oldukça yüksektir (McWilliam, 2010). Bu bağlamda ebeveynlerin gelişimsel yetersizlikleri bulunan 0-36 ay arasındaki çocuklarının gelişimlerini destekleme güçleri göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle erken müdahale yaklaşımları ebeveyn odaklı ve doğal ortam temelli olarak günümüzde şekillenmektedir. Ulusal ve uluslararası erken müdahale uygulamalarında etkili sonuçları öneren ve kabul gören yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan en güncel olan “Gelişimsel Sistem Yaklaşımı” erken müdahale uygulamalarının bütüncül ve karmaşık yapısını açıklamaktadır (Guralnick, 2020).

Guralnick, gelişimsel yetersizliği olan çocukları desteklemek için onun çevresini oluşturan çeşitli sistemlerin anlaşılması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuğun gelişim alanlarını etkileyen unsurlar birbiriyle etkileşim içinde olan ve karmaşık bir yapı sunan Gelişimsel Sistem Yaklaşımı ile açıklanmaktadır (Guralnick, 2020). Bu bağlamda çocukların yaşamlarındaki kilit kişiler olan ebeveynlerin gelişim sürecinin bir parçası olmaları kaçınılmazdır. Bu nedenle ebeveynleri karar alma aşamasından değerlendirmeye kadar olan süreç boyunca aktif paydaşlar haline getirmek, onların gereksinimlerini karşılamak bir gerekliliktir. Güçlü ebeveynlerin güçlü çocukları olur ilkesiyle ebeveynlerin hem kendileri hem de çocukları için

önceliklerini, endişelerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılamak önem taşımaktadır (Friend ve Cook, 2020; Sheridan ve Kratochwill, 2007). Ebeveynin, endişelerini açıkça ifade etmesi ve amaçları belirleme süreçlerinde aktif rol alması erken müdahale uygulamalarının niteliğini etkilemektedir (Espe-Sherwindt, 2008). Örneğin sürece aktif katılım gösteren ebeveynlerin kazandığı beceri ve davranışları bağımsız biçimde uygulama olasılığı artmaktadır (Rush ve Shelden, 2020). Bu nedenlerle ebeveynle eşit biçimde uygulamalara katılan, uygulamaları iş birliği çerçevesinde yürüten, kendisini ebeveynle eş değer bir konuma koyan uygulayıcılara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveynleri güçlendirmek ve süreçte aktif kişiler olarak hazırlamak için uygulayıcıların yetişkin eğitimi modellerini kullanmaları önerilmektedir. Yetişkin eğitim modellerinden biri olan “İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamaları (İDU)” erken müdahale uygulayıcıları için temelde iki işleve sahiptir; birincisi uygulayıcıların ebeveynlerle açık ve etkili bir iletişime geçmesidir, ikincisi ise uygulayıcıların müdahaleleri koordine etmesi ve sürdürmesidir. Erken müdahalenin gelişimde kritik zaman ilkesi göz önüne alındığında gereksinimleri doğru biçimde karşılamak üzere en erken zamanda destek mekanizmasının oluşturulması kritik öneme sahiptir (Salisbury vd., 2009). Erken müdahale hizmetleri ebeveyne ve çocuğa sunulan tıbbi, eğitimsel ve sosyal hizmetlerin kesişiminde yer alan çok disiplinli bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle, etkili bir hizmet koordinasyonunun sağlanamadığı durumlarda sunulan müdahaleler birbirinden bağımsız ve tutarlılığı zayıf bir yapıya dönüşebilmektedir (Bruder, 2016). Dolayısıyla İDU, birbirinden bağımsız hizmet sunan farklı alan uzmanlarının (odyolog, özel eğitim öğretmeni, psikolog, dil ve konuşma terapisti, doktor vb.) çocuk üzerindeki katkılarını ortak hedefler doğrultusunda bir araya getirmektedir.

İDU’nun ebeveyn odaklı uygulamalarda çocuğun gelişim alanlarını en doğru şekilde karşılamak için ebeveynle açık ve etkili iletişim kurmayı ve alan uzmanlarından oluşan ekip çalışmalarını içerdiği anlaşılmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004). Böylece ebeveynlerin sıkça dile getirdiği bilgi, psikolojik destek ve materyal desteği sistematik biçimde ve alan uzmanlarınca ebeveynlere ulaştırılabilir. Örneğin çocuğu yakın zamanda işitme yetersizliği tanısı almış bir ebeveyn yaşadığı ilk şokla birlikte belirsizlik sürecine bir adım atmış olur, yaşadığı stres ve kaygı durumları yoğun psikolojik destek ihtiyacını ortaya çıkarır (Quittner vd., 2010; Türkan, 2017). Sonrasında gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuğuyla (varsa diğer çocuklarıyla) sorumluluk yükü artan ebeveynlerin sosyal destek kaynaklarına olan ihtiyacı açığa çıkar. Bu süreçte yaşanan iş

kayıpları, çocuğun kullandığı yardımcı teknolojilerin, eğitim ve sağlık müdahalelerinin mali yükü nedeniyle ekonomik zorluklar açığa çıkabilir (Kılıç, 2020). Tüm bu zorluklar altında ebeveynlerin yükü ağırlaşarak öz yeterlik algıları ve psikolojik iyi oluşları olumsuz etkilenebilir. Ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler ise çocuğun gelişim sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu nedenle İDU, çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin özelliklerini, ebeveynlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak en hızlı zamanda etkili müdahaleleri gelişimsel yetersizlikleri bulunan çocuklara ulaştırmaktadır (Friedman vd., 2012; Kemp ve Turnbull, 2014). Sonuç olarak uygulayıcıların müdahaleleriyle güçlenen ebeveynler, çocuklarının gelişim süreçlerini doğal bağlamlarda, günlük rutinleri içinde desteklemekte bağımsızlaşmaktadır. Doğal ortamlarda günlük rutinlerin öğrenme fırsatı olarak kullanıldığı en güçlü modellerden biri “Rutinlere Dayalı Yaklaşım (RDY)” olarak görülmektedir (McWilliam, 2010). Bu bağlamda İDU ve RDY gibi etkili modellerin erken müdahale uygulamalarına birlikte entegre edilmesi oldukça önemlidir.

Ebeveynler çocuklarının gelişimlerini destekleme sürecinde güçlendikçe ve stratejileri uygulamakta bağımsızlaştıkça günlük yaşamdaki öğretim fırsatlarını değerlendirebilmektedir. Böylece çocuğun gelişim alanlarındaki öğrenmeleri artmaktadır. Çocukları ebeveynleri aracılığıyla günlük rutinler bağlamında desteklemek için RDY kullanılmaktadır. McWilliam (2010) erken müdahale hizmetlerinde RDY olarak adlandırdığı modeli; ailenin destek ve stres kaynaklarını tanımaya olanak tanıyan, ev ziyaretlerini içeren ve çocuğun günlük rutinlerdeki katılım, etkileşim ve bağımsızlık becerilerini destekleyen doğal bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Böylece ebeveynler, çocuklarıyla geçirdikleri bir günlerini uygulayıcılarla paylaşarak, rutinler içinde yer alan beceri ve davranışlar odağında çocukları için öncelikli hedefleri belirleyebilmektedir. Aksi halde çocuklar için hedeflerin geleneksel değerlendirme yöntemleriyle belirlenmesi aile için öncelikli gereksinimleri göz ardı etmeye ve çocukların beceri ve davranışları genelleme sorunlarına yol açabilmektedir. McWilliam’a göre çocuğun gelişimini ailenin sahip olduğu kaynaklar doğrultusunda desteklemek müdahale planlarını gerçekçi kılmaktadır. Ayrıca çocuğun öğrenmeleri doğal bağlamlar içinde gerçekleştiğinden beceri ve davranışlar kalıcı ve genellenebilir hale gelmektedir. Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar doğal ortamlarda ebeveynleri tarafından desteklenmedikçe gelişim alanlarındaki sınırlılıklar giderek çoğalmaktadır. Örneğin, işitme yetersizliği gibi duyu kaybı yaşayan küçük çocuklar teknolojik gelişmelere (işitme cihazları, koklear implantlar) rağmen, doğal ortamlarda ebeveynleri

tarafından yeterince desteklenmediğinde dil ve iletişim becerilerinde beklenen düzeye erişememektedir (Curtin vd., 2021).

Özellikle işitme yetersizliği gibi dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde hayati önemi olan duyu yetersizliğine sahip çocuklar için 0-36 ay arasındaki dönem oldukça kritiktir. Bu bağlamda Türkiye’de Sağlık Bakanlığı’nın yeni doğan işitme tarama programı çok ileri derece işitme kaybı olan çocukların erken tanılanmasında büyük avantaj sağlamaktadır (Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2023). Tanı sonrası destek eğitim hizmetlerine yönlendirilen çocukların erken müdahale uygulamalarında ebeveynleri (yoğun olarak anneleri), çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle eğitim sürecinin sürekli katılımcıları haline gelmektedir. Böylece destek eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM), işitme yetersizliği olan çocukların eğitimleri “aile eğitimi” bağlamında desteklenmektedir. Türkiye’de ÖERM’deki uygulayıcılar aile eğitimi uygulamalarını küçük yaştaki çocukların eğitimlerinde önemli görmekte ve benimsemektedir (Demiröz ve Kayhan, 2025). Ancak uygulayıcılar, ebeveyn odaklı uygulamaları önemsemelerine ve benimsemelerine rağmen süreçte doğrudan çocuk odaklı eğitime yönelebilmektedir (Aydemir, 2023; Brorson, 2005). Uygulayıcılar ebeveyn odaklı uygulamaları ebeveynlerle iş birliği çalışmaları bağlamında ele almakta ve iş birliği algılarında heterojen bir dağılım göstermektedir. Nitekim uygulayıcılar ebeveynlerle iş birliği içinde çalıştıklarını bildirmelerine rağmen çoğu zaman iş birliği çalışmalarını ebeveyne bilgi vermek olarak tanımlamaktadır (Demiröz ve Kayhan, 2025). Böylece gerçekleşen eğitim süreçlerinde ebeveynler pasif dinleyiciler konumunda kalmaktadır. Oysa erken müdahale araştırmaları ebeveyn odaklı uygulamaların çocuk gelişimi üzerindeki pozitif etkisini kanıtlamıştır (Bruder, 2016; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; McWilliam, 2010). Türkiye’deki yasalarda da (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018) ebeveyn odaklı uygulamalar, ev ziyaretleri ve uygulayıcılar arası iş birliği çalışmaları erken müdahale uygulamalarında yer bulmaktadır. Yasal dayanaklar olmasına karşın erken müdahalede ev ziyaretleri ve iş birliği çalışmaları uygulamalar sırasında aksayabilmektedir.

Sonuç olarak müdahaleleri çocuğun günlük rutinlerine ve doğal ortamına uygun biçimde planlamak ve uygulamakta İDU ve RDY’nin etkisi kabul edilmektedir (Jennings vd., 2012). Bu nedenle bu araştırmada işitme yetersizliğine sahip olan 18 aylık bir çocuğun gelişimi, İDU ve RDY ile bütünleştirilmiş ebeveyn odaklı bir erken müdahale uygulamasıyla desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca erken müdahale

hizmetlerinde çalışan uygulayıcılar ve araştırmacılar için de örnek bir model sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için araştırmacı erken müdahalede farklı hizmetleri bütünleştiren bir rol benimseyerek bu çalışmayı yürütmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, işitme yetersizliği olan 0–36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının işbirlikçi danışmanlık ve rutinlere dayalı yaklaşımla iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Durum belirleme sürecine ilişkin araştırma soruları

1.1. Öğretmen, 0-36 ay arası işitme yetersizliği olan çocuğun erken müdahale hizmetlerini nasıl yürütmektedir?

1.2. İşitme yetersizliği olan çocuğun günlük rutinler sırasında etkileşim, katılım ve bağımsız davranışları nasıldır?

1.3. Öğretmenin, ebeveynin ve işitme yetersizliği olan çocuğun erken müdahale kapsamındaki ihtiyaçları nelerdir?

2. Uygulama sürecine ilişkin araştırma soruları

Erken müdahale uygulamalarında;

2.1. Öğretmenin gelişimi nasıl desteklenmiştir?

2.2. Ebeveynin gelişimi nasıl desteklemiştir?

2.3. İşitme yetersizliği olan çocuğun gelişimi nasıl desteklenmiştir?

3. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesine ilişkin araştırma soruları;

3.1. Öğretmenin uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?

3.2. Ebeveynin uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?

3.3. İşitme yetersizliği olan çocuğun uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?

3.4. Araştırmacının uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?

3.5. Katılımcıların uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın ilk üç yılında çocukların dil ve iletişim gelişimi büyük ölçüde aile ortamında şekillenmektedir (Guralnick, 2011). Erken müdahale uygulamalarının birincil

odağı olan ebeveynler çocuklarıyla sürekli etkileşim içinde olduklarından dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dil edinimi sürecine yönelik araştırmalar, çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirdikleri söz öncesi etkileşimlerin, iletişim becerilerini öğrenmelerinin bir yolu olduğunu ortaya koymuştur (Wu ve Gros-Louis, 2014). Çocuklar, erken dönemde ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında, konuşmayı başlatma, konuşmada sıra alma ve sürdürme gibi temel iletişim becerilerini edinmektedir (Donnellan vd., 2020). Bu nedenle erken müdahale programları, ev ortamlarında günlük rutinleri içinde ebeveyn-çocuk etkileşimini ve özellikle yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim gelişimlerini ebeveynleri aracılığı ile desteklemeyi hedeflemektedir.

İşitme yetersizliğine sahip olan çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerinin yönlendirici ve tepki istemeye dayalı olduğu görülmektedir (Uzuner, 2007). Bu durum, çocukların ebeveynleriyle etkileşimi bağımsız olarak başlatma fırsatlarını azaltırken dil ve iletişim gelişimlerini de sınırlandırmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşimindeki sınırlılık çocukların dil ve konuşma yeterliklerini geciktirebileceği gibi bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerinde de geriliklere neden olmaktadır (Ertürk Mustul ve Doğan, 2022; Holzinger vd., 2022). Ebeveynlerin işitme yetersizliği olan çocuklarına günlük rutinleri içinde konuşmayı başlatma, konuşmada sıra alma ve sürdürme fırsatları oluşturabilmeleri için bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de ÖEHY’de (MEB, 2018) tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirmenin ardından altı ay ve üzerindeki çocuklar için ÖERM’lerde görev alan uygulayıcıların (özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, psikologlar, odyologlar, dil ve konuşma terapistleri) aile eğitimi çalışmalarına katılmak, planlamak ve yürütmekten sorumlu olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de işitme yetersizliğinin erken tanılanması erken müdahale süreci açısından önemli bir avantajdır ve en erken dönemde eğitime yönlendirilen 0-36 ay arasındaki çocukların gelişimlerini ebeveynleri aracılığıyla desteklemek açısından ÖERM’ler oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda ÖERM’lerde çalışan uygulayıcıları İDU uygulayıcısı olarak yetiştirmek ve ebeveyn yeterliliklerini güçlendirmelerini sağlamak önemli görülmektedir.

Uluslararası düzenlemeler erken müdahale uygulamalarının ebeveyn odaklı sürdürülmesini vurgulamakla birlikte (UNESCO, 2024; UNICEF, 2015) bu hizmetlerin ebeveyn odaklı olmaktan ziyade çocuk odaklı gerçekleştiğini gösteren araştırmalar

dikkat çekmektedir. Örneğin Brorson (2005) erken müdahale hizmetlerine öncülük yapan, aile merkezlik felsefesini benimseyen ülkelerde dahi uygulayıcıların lider rolünü üstlenerek ebeveynlere değil doğrudan çocuğa hizmet verdiğini belirtmektedir. Ev ziyaretleri ile erken müdahale hizmetlerinin gerçekleştirildiği bir diğer araştırmada, uygulayıcıların müdahale süresinin yarısından fazlasında geleneksel çocuk odaklı eğitim sunduğu ve zamanın %1'inden azında ebeveyne odaklandığı vurgulanmıştır (Peterson vd., 2007). Campbell ve Sawyer (2007) ise ev ziyareti oturumlarının %70'inin çocuk odaklı olduğunu, uygulayıcıların bu oturumların %82'sini yönettiğini ve ebeveynlerin %63'ünün gözlemci rolünü üstlendiğini belirtmişlerdir. Ev ziyaretleri sırasında uygulayıcıların geleneksel veya klinik odaklı uygulamalara bağlı kalarak aile merkezli ve ebeveyn yeterliliğini geliştirmeye odaklanan müdahaleleri göz ardı ettikleri tespit edilmiştir (Hebbeler vd., 2008). Türkiye'deki araştırmalar da ise üç yaş altındaki çocukların ebeveynlerine ÖERM'de sunulan desteğin ders sonunda çocuğu ebeveyne teslim ederken verilen sözlü/yazılı bilgi vermekle sınırlı kaldığı belirtilmiştir (Demiröz ve Kayhan, 2025; Tutuk ve Gürgür, 2024). Guralnick (2020) erken müdahale hizmetlerinin sunulmasında çocukların yetersizlikleri ve gelişim geriliklerindeki çeşitlilikler kadar ebeveynlerin de değişen ve çeşitlenen gereksinimleri nedeniyle zorluklar yaşanabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle Gelişimsel Sistem Yaklaşımı doğrultusunda çocuğun yakın çevresindeki kişilerle olan ilişkilerine odaklanılmasını ve bu ilişkiler aracılığıyla çocuğun gelişiminin ve öğrenme sürecinin desteklenmesini önermektedir.

Erken müdahale uygulamalarında İDU bileşenleri dikkate alınarak; hizmet koordinatörünün organizasyonunda ilgili uygulayıcılar (dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, ergoterapist, odyolog, psikolog, özel eğitim öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, doktor) tarafından ebeveyn için duygusal destek, bilgi desteği ve materyal desteği sunulmaktadır. Bu araştırmada ebeveyne psikolojik destek sunması amacıyla psikolog desteğine başvurulmuştur. Ayrıca bu araştırmada İDU kapsamındaki çalışmalar RDY'nin bileşenlerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre hizmet koordinatörü, öğretmen, ebeveyn ve psikolog; eko harita, rutinlere dayalı görüşme (RDG), işlevsel amaçları belirleme, amaçları rutinlerin içine gömmeye, ev ziyaretleri yapma, müdahaleleri uygulama çalışmalarını iş birliği içinde gerçekleştirmiştir. Böylece hedeflenen işlevsel amaçlara, aile ve çocuk çıktılarına ulaşılması amaçlanmıştır.

Sonuç olarak erken müdahale sürecinde yetişkinleri çocuklarının gelişim ve öğrenmelerini destekleyen uygulayıcılar olarak yetiştirmek için İDU erken müdahale

hizmetlerine giderek daha fazla dahil edilmektedir (Hanft vd., 2004). Mevcut araştırmada ebeveyne çocuğunun gereksinimleri ve gelişimi hakkında bilgi vermek, ebeveyni sosyal-duygusal açıdan güçlendirmek, ebeveynin yeterliliklerini geliştirerek günlük rutinler sırasında çocuğuyla etkileşimlerini güçlendirmek için İDU temel alınmıştır. Böylece işitme yetersizliği olan bir çocuğa İDU aracılığıyla uygulayıcılar ve ebeveyn ortaklığında erken müdahale hizmeti sunulması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulayıcılarının süreçteki gelişimi doğrultusunda ebeveynin güçlendirilmesi ve işitme yetersizliği olan çocuk için belirlenen işlevsel amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

1.4. Özgün Değer ve Katkı

İşitme yetersizliği alanında, İDU ve RDY ile erken müdahalede eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın özgün değerleri ve katkıları maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır;

1. İDU; hizmet koordinatörü, öğretmen, sağlık personeli, terapistler, ebeveyn ve çocuk arasındaki çok yönlü etkileşime dayanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004). Erken müdahale süreçlerinde bu tür işbirlikçi uygulamaların etkili olduğu bilinmesine rağmen, Türkiye’de bu modelin yeterince uygulanmadığı görülmektedir. Bu araştırma, ebeveynlerin erken müdahale sürecinde etkin uygulayıcılar olmalarını sağlamak için öğretmenlerin İDU’yu temel aldığı yenilikçi bir uygulamadır.
2. ÖERM’de çalışan personelin iş yükü, zamanı yönetme ve alan bilgisi konularında çeşitli gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (Coughlin, 2017; Demiröz ve Kayhan, 2025). Hizmet koordinatörlerinin bu gereksinimlerin karşılanmasında kritik bir rol oynadığı alanyazında vurgulanmaktadır (Hanft vd., 2004; Salisbury vd., 2009). Ancak Türkiye’de hizmet koordinatörü olarak tanımlanmış bir meslek alanı bulunmamaktadır. Bu araştırma, bir üniversitenin özel eğitim bölümünde çalışan ve özel eğitim alanında doktora öğrenimine devam eden bir araştırma görevlisinin hizmet koordinatörlüğü rolünü nasıl yapılandırılabilceğini ve erken müdahale süreçlerinde nasıl etkili olabileceğini ortaya koyarak bu eksikliğe yönelik bilimsel kanıt sağlama açısından da özgündür.
3. Erken müdahalede RDG’nin işlevsel amaçların belirlenmesi açısından etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Boavida vd., 2020). Bu araştırma kapsamında, öğretmen ebeveynle yarı yapılandırılmış RDG gerçekleştirmiştir. Böylece, çocuğun gelişim performansı geleneksel değerlendirme araçları yerine rutinlerde beklenen

davranış ve becerilerin ebeveyn görüşleri ile belirlenmiş olması; çocuğa ve ebeveyne özgü bireyselleştirilmiş müdahalelerin gerçekleştirilmesine yönelik önemli bir yenilik sunmaktadır.

4. Bu araştırmada ebeveyne odaklanılarak, ebeveynin çocuğunun gelişimini desteklemesi sağlanmıştır. Ebeveynlerin sürece dâhil edilmesi, çocuğun gelişiminde daha sürdürülebilir ve uzun vadeli bir etki yaratmaktadır (Hughes-Scholes vd., 2016). Türkiye’de ise ebeveynlerin genellikle uygulamaların dışında kaldığı, karar alma süreçlerine dâhil edilmediği görülmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2008; Demiröz ve Kayhan, 2025; Orum Çattık vd., 2020; Tutuk ve Gürgür, 2024). Uluslararası araştırmalar da uygulamaların daha çok çocuk odaklı gerçekleştirildiğini doğrulamaktadır (Brorson, 2005; Campbell ve Sawyer, 2007; Peterson vd., 2007). Bu araştırma, ebeveynleri yalnızca destekleyici bir konumda bırakmayıp, çocuğun eğitim sürecinin aktif bir bileşeni haline getirmesi bakımından da özgündür.
5. Ebeveyn eğitimlerinin bilgilendirme odaklı olduğunu, ancak ebeveynin psikolojik dayanıklılığını ve öz yeterliliğini destekleyen yaklaşımların yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020). Oysa, ebeveynlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi, çocuklarının gelişimini destekleme sürecinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Bu araştırma, ebeveynin hem bilgi hem de psikolojik açıdan desteklenmesinin etkilerini inceleyen bütüncül bir model sunarak, erken müdahale alanına önemli bir yenilik getirmektedir.
6. Araştırma kapsamında RDY bileşenlerinden olan eko harita ve RDG formları ve formların kontrol listeleri orijinal formundan Türkçe’ye çevrilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Uygulayıcılara bu teknikleri anlatmak üzere yazılı ve görsel bir eğitim seti hazırlanmış ve eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Farklı araştırmalarda da bu form ve kontrol listelerinin RDY uygulamalarında araştırmacılara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulayıcılara ve ebeveyne İDU bileşenlerini, basamaklarını ve işleyiş sürecini tanıtan bir kılavuz (İşbirlikçi Danışmanlık Aracılı Model/Ebeveyn Kitapçığı) hazırlanarak öğretmene ve ebeveyne rehberlik sağlanmıştır. Ayrıca uygulayıcı, ebeveyn ve çocuk için sürecin değerlendirilmesini sağlayan veri toplama araçlarından biri olan kontrol listeleri geliştirmiştir. Araştırma kapsamında üretilen yeni materyallerin alanyazına/uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
7. Geleneksel öğretim yöntemlerinde ebeveynler genellikle özel eğitim oturumlarına

katılmak için ek zaman ayırmak ve ek materyaller satın almak zorunda kalmaktadır. Ancak, bu araştırmada ebeveyne günlük rutinler sırasında öğretim fırsatlarını nasıl kullanabileceği öğretildiğinden, ek zaman veya maliyet gereksinimi en aza indirilmiştir. Bu, erken müdahale uygulamalarının aile yaşamına entegrasyonunu kolaylaştıran ve ailelerin sürece aktif katılımını destekleyen özgün bir yaklaşımdır (Dunlap vd., 2006; Woods ve Goldstein, 2003). Böylece ebeveyn diğer çocuklarına ve çevresine deneyimiyle destek verebilecektir.

8. Araştırma, mevcut erken müdahale uygulamalarının niteliğini geliştirmeye olanak tanıyan ve uygulamacıları sürece aktif olarak dahil eden işbirlikçi eylem araştırması yöntemiyle desenlenmiştir. İşbirlikçi eylem araştırması, erken müdahale süreçlerinde saha uygulamalarına dayalı bir iyileştirme modeli sunarak, kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki etkileşimi artırmaktadır (Johnson, 2008). Bu yönüyle, araştırma sadece bilimsel bilgi üretmekle kalmayıp, doğrudan eğitim ortamlarına yönelik somut çıktılar üretme potansiyeli ile de önemli bir özgün değere ve katkıya sahiptir.
9. Türkiye’de 0-36 ay arası gelişim yetersizliği olan çocukların eğitimleri ÖERM’lerde sürdürülmektedir. İDU’nun etkililiği göz önüne alındığında öğretmenlerin hizmet koordinatörü iş birliğinde ebeveynlere yönelik destek eğitim sunabilmeleri istihdam ve bu alanda uzmanlaşmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çocuğa ve ebeveyne erken dönemlerde sunulan bu tür desteklerin yaygınlaşması durumunda, ülkelerin uzun vadede sosyolojik ve ekonomik boyutu olumlu etkilenmektedir.
10. Bu araştırma, Türkiye bağlamında 0–3 yaş arası işitme yetersizliği olan bir çocukla yürütülen eylem araştırmalarından biridir. Dolayısıyla bu araştırma, hem erken müdahale yaş aralığı hem de İDU-RDY modelinin birlikte uygulanması açısından özgün bir katkı sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmada ebeveyn desteğinin etkisinin izlenmesi, çoğu erken müdahale araştırmasında göz ardı edilen bir boyutu kapsamaktadır (Pelchat vd., 2009). Bu anlamda araştırmada dört oturumluk izleme verilerinin toplanması önemli görülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Türkiye ve dünyadaki erken müdahale uygulamaları, ebeveyn odaklı uygulamalar, RDY, işitme yetersizliğinde erken müdahale ve İDU’nun

kavramsal çerçevesi ve kuramsal temelleri ele alınmıştır. Ayrıca işitme yetersizliğinde erken müdahale, RDY ve İDU'yla ilgili alanyazındaki araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Erken Müdahale Uygulamaları

Erken müdahale uygulamaları, gelişimsel geriliği olan veya gelişimsel gerilik riski taşıyan 0-36 ay arasındaki çocuklar ile ailelerine yönelik; gelişimsel, eğitsel, tıbbi ve psikososyal desteklerin farklı alan uzmanları tarafından sağlandığı bütüncül bir hizmet alanıdır (Guralnick, 2011). Erken müdahale, sadece çocuğun gelişimine katkı sağlayan uygulamaları değil, aynı zamanda ailenin güçlendirilmesini destekleyen uygulamaları da içermektedir (Dunst ve Trivette, 2014). Shonkoff'a (2003) göre ise erken müdahale, beynin en hızlı gelişim gösterdiği yıllardaki nörogelişimsel süreçleri etkileyen müdahalelerdir. Yaşamın ilk yıllarında sunulan çeşitli uyaranların beyindeki sinaptik bağlantıları güçlendirdiğini savunmaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). İlk üç yaştaki müdahalelerin güçlü etkisi “*nöroplastisite*” kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Beynin yapısal esnekliği anlamına gelen nöroplastisite bu yıllarda yüksektir ve bu nedenle zengin çevresel uyaranlar çocukların öğrenmelerini hızlandırmaktadır. Erken müdahalenin nörobilimsel dayanakları yanı sıra temel aldığı farklı kuramsal dayanakları da bulunmaktadır.

Erken müdahalede öne çıkan kuramsal yaklaşımlar; Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 1979), Aile Merkezli Erken Müdahale Modeli (Dunst ve Trivette, 2014) ve Gelişimsel Sistem Yaklaşımı (Guralnick, 2011) olarak sıralanabilir. İlk olarak Bronfenbrenner'in (1979) geliştirdiği *Ekolojik Sistemler Kuramı*, erken müdahalenin çevresel faktörlerle olan ilişkisini anlamak için önemli bir temel oluşturmaktadır. Buna göre çocuk; aile, okul, toplum, sağlık hizmetleri, politik ve kültürel yapıların etkisiyle gelişmektedir. Dunst'ın geliştirdiği *Aile Merkezli Erken Müdahale Modeli*, çocuğun çevresiyle olan etkileşimi doğrultusunda gelişim gösterdiğini kabul ederek merkeze aileyi almaktadır. Böylece erken müdahalede ebeveynler pasif alıcılar olmaktan çıkarak sürecin aktif katılımcısı haline gelmektedir (Dunst ve Trivette, 2014). Son olarak Guralnick (2011) *Gelişimsel Sistem Yaklaşımı*'nı “çocuğun gelişimini destekleyen ekolojik sistemlerin çok yönlü etkileşimleri” olarak ele almaktadır. Bu modelde, aile merkezli uygulamaları esas alarak çocuğun gelişiminde üç düzeyli bir yapının etkili

olduğu savunulmaktadır; 1) aile etkileşim süreçleri (ebeveyn duyarlılığı, tepkisellik, öğrenme fırsatları), 2) gelişimsel destek ortamları (ev, okul öncesi kurum, toplum), 3) çocuk gelişimsel sonuçları (bilişsel, sosyal, motor ve dil gelişimi). Guralnick'e (2011) göre etkili erken müdahale, bu üç düzey arasındaki etkileşimin sistematik olarak desteklenmesiyle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla Gelişimsel Sistem Yaklaşımı'nda erken müdahalenin yalnızca çocuğa yönelik bir müdahale olarak değil, bütüncül bir sistem olarak yapılandırılması oldukça önemlidir.

Erken dönemlerde karşılaşılan yetersizliklerin ortadan kaldırılması amacıyla yapılan müdahaleler geciktiğinde veya aksadığında karşılaşılan sorunlar çoğalmaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Gelişimsel yetersizliği olan veya gelişim açısından risk altında olan küçük çocuklarda müdahalelerin erkenlik ilkesine dayalı gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan yetersizlikler farklı gelişim alanlarını da etkileyerek gelecek yıllardaki gelişim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Öztürk Ertem, 2005).

Erken müdahale uygulamaları, kısa vadede gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve ailesi için fayda sağlarken uzun vadede toplumun eğitim ve sağlık sistemlerindeki yükü azaltarak devletlerin ekonomik gelişimlerine katkı sağlar (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD], 2025). Örneğin Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), müdahale edilmeyen işitme kaybının küresel maliyetinin yıllık yaklaşık bir trilyon ABD doları olduğunu belirtmektedir. DSÖ'ye (2025) göre işitme yetersizliğinde müdahale hizmetlerini yaygınlaştırmak için kişi başına yıllık 1,40 ABD dolarından daha az ek yatırıma ihtiyaç duyulduğu ve 10 yıllık bir süre zarfında 16 katı kadar ekonomik kazanç elde edileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla erken müdahale, hem çocuk-ebeveyn katkısı hem de ülke kalkınması açısından önemli bir yatırım olarak görülmektedir. Bu nedenle ülkeler erken müdahale uygulamaları için yasal dayanaklar oluşturmaktadır.

Günümüzde erken müdahale; DSÖ, UNICEF, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kurumlarca eğitim, sağlık ve sosyal yaşam bağlamında savunulmaktadır. Buna ek olarak, erken müdahale etik açıdan da çocuk hakları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İnsan Hakları Bildirgesi sayesinde etkili ve sürdürülebilir erken müdahale programları ile özel gereksinimli çocukların gelişimleri ve öğrenme süreçleri yasal güvence altına alınmıştır. Bu güvence erken müdahale sürecinin uluslararası boyutta tüm dünya çocuklarını kapsayabilmesi için UNESCO (2024) ve UNICEF'in (2015) kalkınma hedefleri

arasında da yer almıştır. UNESCO’nun Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (Education for Sustainable Development-ESD) çerçevesinde, kapsayıcı ve nitelikli eğitime erişimin artırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda, yetersizliği olan çocukların erken yaşlardan itibaren eğitime dâhil edilmesi, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden “Hedef 4: Nitelikli Eğitim” kapsamında ele alınmaktadır. Örneğin, UNESCO’nun desteklediği Engelsiz Eğitim Girişimi (Education for All-EFA) işitme yetersizliği gibi özel gereksinimleri olan çocukların erken çocukluk döneminde eğitime erişimini artırmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2015).

Türkiye’de ise erken müdahale uygulamalarının 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005) ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ile erken eğitimin yasal dayanakları oluşmuştur (MEB, 2018). Üçüncü Bölüm, Madde 12(1)’de; *“0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde de yürütülür.”* ifadesi erken müdahale uygulamalarına ilişkin yasal zemini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak tüm bu yasal düzenlemeler göz önüne alındığında, erken müdahale yalnızca çocuk gelişimi hakkındaki uygulamalar değil, aynı zamanda yasal bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de yasal dayanakları bulunan erken müdahale uygulamaları aynı kuramsal temele sahip olmakla birlikte farklı bağlamlarda uygulanabilmektedir. Erken müdahale uygulama modellerine bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.1.1. Dünyada ve Türkiye’de erken müdahale modelleri

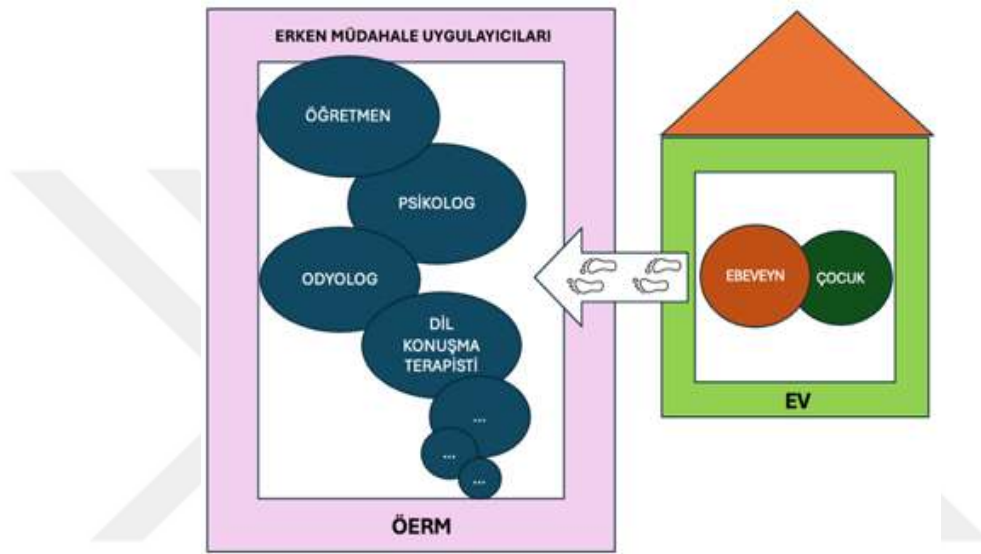
Dünyada, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) erken müdahale alanının sistematik olarak yapılandırılmasına öncülük eden ülkelerden biridir. 1986 tarihli IDEA Part C kapsamında, 0-36 ay arasındaki gelişimsel riski bulunan bebeklere/çocuklara yönelik ücretsiz müdahale sağlanmaktadır. Her çocuk için bireyselleştirilmiş Aile Eğitim Planı hazırlanmakta ve bu plan, aileyle birlikte belirlenen hedefleri ve hizmetleri içermektedir (McWilliam, 2010). Erken müdahale uygulamaları, doğal çevrede (ev, okul, park, oyun alanları vb.) sunulmakta; dil terapistleri, fizyoterapistler, özel eğitimsel ve psikologlar koordineli çalışmaktadır (Salisbury vd., 2009). Bu sistem, erken müdahalede ebeveyn odaklı uygulamaların benimsenmesine öncülük etmiştir.

Avrupa'daki erken müdahale hizmetleri, doğumdan itibaren sağlık ve eğitim sistemine entegre biçimde yürütülmektedir (Salisbury vd., 2009). Örneğin Almanya ve Hollanda'da erken müdahale hizmetleri ABD ile benzer biçimde multidisipliner bir yaklaşımla ve aileye yönelik danışmanlıkla yürütülmektedir. Avrupa Erken Çocukluk Müdahalesi Derneği (EAECI) erken çocukluk müdahalesi konularıyla ilgilenen kişilerin bir araya geldiği katılımcı bir dernektir ve Avrupa Birliği'nin çeşitli ülkelerinden ebeveyn dernekleri temsilcileri, profesyoneller ve araştırmacılardan oluşmaktadır. EAECI da erken müdahaleyi çocuk hakları kapsamında ele almakta ve üye ülkeler için erken tarama sistemlerinin kurulması yükümlülüğünü getirmektedir (Early Childhood Intervention, 2010).

Türkiye'de erken müdahale hizmetlerinin son yirmi yılda gelişme gösterdiği bilinmektedir. Erken tanı, yönlendirme ve özel eğitim süreçleri Sağlık Bakanlığı ve MEB gibi iki paydaş kurum sorumluluğunda yürütülmektedir. Bununla birlikte, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler de erken tanı, danışmanlık ve rehabilitasyon hizmetlerinde rol almaktadır. Türkiye'de 573 sayılı KHK (1997) ile özel eğitim hizmetlerinin yasal çerçevesi belirlenmiş; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı zorunlu hale getirilmiştir. Üç yaş altındaki çocuklara sunulan ebeveyn odaklı erken müdahale hizmetleri için Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı önerilmiş olmakla birlikte henüz sistematik biçimde uygulanmamaktadır. Son yıllarda projeler, üniversite uygulama merkezleri ve RAM destekli pilot çalışmalar, ebeveyn odaklı ve doğal ortam temelli erken müdahale uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye'de ebeveyn odaklı uygulamaların giderek önem kazandığı görülmektedir, ancak erken müdahale uygulamalarının kimler tarafından nasıl uygulanacağı hakkındaki yasal boşluklar uygulamaların niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca erken müdahale hizmeti sunan çeşitli meslek alanlarındaki uygulayıcıların aile eğitimi, bilimsel dayanaklı uygulamalar ve 0-36 ay arası çocuk gelişimi alanlarında eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Boavida vd., 2020).

ÖEHY'de (MEB, 2018) erken müdahale hizmetlerinin ev temelli yürütülebileceğinin belirtilmesine rağmen MEB'e bağlı okullarda özel eğitim hizmetlerinin 36 ay sonrasını kapsadığı görülmektedir. Öte yandan MEB'in okul öncesi özel eğitim anaokullarının yaygınlaştırılması konusunda yaptığı atılımlar erken müdahale hizmetleri konusunda umut vaat etmektedir. Ancak çeşitli faktörlerin (teknolojik gelişmeler, değerlendirme araçları, tanı kriterleri, farkındalık vb.) etkisiyle gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken tanı süreçleri Türkiye'de gelişme

göstermiştir. Dolayısıyla farklı gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuklar 36 ay öncesinde tıbbi ve eğitsel tanıyla birlikte müdahale için destek eğitime yönlendirilmektedir. Böylece 0-36 ay arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ebeveynleriyle birlikte destek eğitim hizmetleri kapsamında ÖERM'e yerleştirilmektedir. Bu nedenle erken müdahale hizmetlerinin işleyişini Türkiye'de ÖERM'ler bağlamında ele almak önemlidir. ÖERM ve erken müdahale işleyişi Şekil 1'de açıklanmaktadır.



Şekil 1. ÖERM ve erken müdahale işleyişi

Şekil 1'de yer aldığı gibi Türkiye'de işitme yetersizliğinde erken müdahale işleyişi; tanı ve yerleştirme sonrası ebeveynler işitme yetersizliği olan çocuklarıyla birlikte ÖERM'e erken müdahale hizmeti almaya gitmektedir. ÖERM'de işitme yetersizliği olan bir çocuk için erken müdahale hizmetlerini sunmak üzere; öğretmenler (okul öncesi öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni), rehberlik ve psikolojik danışmanlar, psikologlar, çocuk gelişimciler, odyologlar, dil ve konuşma terapistleri istihdam edilmiştir. Yasal dayanak gerekçesiyle, “*Erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayacakları şekilde kurumda veya evde yürütülür (MEB, 2018)*”, uygulayıcılar erken müdahale eğitimini aile katılımı ile yürütür. Her ne kadar erken müdahale hizmetlerinin evde yürütülebileceğine ilişkin yasal zemin olsa da “*ev ziyareti*” uygulamalarının sadece araştırmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle ebeveynler çocuklarıyla birlikte ÖERM'lere giderek eğitime katılım göstermektedir.

Dünyadaki ve Türkiye’deki uygulamalar incelendiğinde erken müdahale modelleri; a) eve dayalı müdahaleler, b) kuruma dayalı müdahaleler ve c) karma müdahaleler olarak sıralanmaktadır. *Eve dayalı müdahale*, çocuğun gelişim ortamı olan evin, öğrenme ve etkileşim için doğal bir bağlam olarak kullanılmasını esas alır. Dunst ve diğerleri (2001) doğal ortam temelli uygulamaların ebeveynin öğrenme sürecine katılımını artırdığını, çocuğun günlük yaşam becerilerinde kalıcı ilerlemeler sağladığını belirtmiştir. Bu modelde terapist veya öğretmen, ailenin günlük rutinleri sırasında rehberlik eder; uygulamalar ebeveynin kendi doğal etkileşim biçimleriyle bütünleşir (McWilliam, 2010). *Kuruma dayalı müdahaleler*; özel eğitim okulları veya ÖERM’lerde yürütülen uygulamalardır. Bu model, yoğun uzman desteği sunulması açısından avantajlıdır, ancak doğal öğrenme ortamlarının sınırlılığı nedeniyle beceri ve davranışların genellemesi ve kalıcı hale gelmesinde sınırlılıklar gözlenmektedir (Raab ve Dunst, 2004). Kuruma dayalı uygulamalar, özellikle fizyoterapi, dil-konuşma terapisi gibi yoğun bireysel terapi gerektiren alanlarda tercih edilmektedir. Bu doğrultuda ebeveynler çocuklarıyla birlikte kurumlara giderek eğitime katılım göstermekte ya da uygulayıcılar ev ziyaretleri ile ebeveynleri ve çocukları doğal ortamlarında desteklemektedir (Peterson vd., 2007). *Karma müdahaleler*, ev ve kurum temelli yaklaşımların birleşimiyle uygulanmaktadır. Çocuğun bireysel gereksinimlerine uygun olarak terapi odaklı (fizyoterapi, dil-konuşma terapisi gibi) müdahaleler kurum ortamında, doğal uygulama modelleri ise ev ortamında yürütülmektedir. Araştırmalar, karma modellerin özellikle düşük gelirli veya kırsal bölgelerde etkili olduğunu göstermektedir (Bruder, 2016). Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar karma müdahale yaklaşımına yakın örnekler sunmaktadır.

Sonuç olarak erken müdahale uygulamaları hem Türkiye’de hem de dünyada yasal zemini olan, çeşitli modeller aracılığıyla sunulan ve gelişimsel yetersizliği olan veya risk altına bulunan çocukları ebeveynleri aracılığıyla, farklı mesleklerden uygulayıcıların koordineli çalışmalarıyla desteklemeye odaklanan bir hizmet alanıdır. Erken müdahale ile çocuk ve aile üzerinde geniş ve uzun vadeli olumlu çıktıların elde edilmesi hedeflenmektedir. Erken müdahale uygulamalarının hedeflediği aile ve çocuk çıktıları bir sonraki başlıkta açıklanmaktadır.

2.1.2. Erken müdahalede aile ve çocuk çıktıları

Erken müdahale uygulamalarının önemi aile ve çocuk üzerindeki olumlu etkilerin izlenmesi ve kanıtlanmasıyla birlikte kabul edilmiştir (Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA], 2023a; 2023b). Erken müdahale uygulamalarının, iki önemli odağını (birincisi çocuk ve ikincisi aile) nasıl etkilediğini anlamak, müdahale sürecini iyileştirmektedir. Uygulamalar sonucunda elde edilecek çıktılar bireyler ve toplumlar için hayati öneme sahiptir. Şekil 2’de erken müdahale uygulamalarının çocuk ve aile çıktılarına yer verilmiştir.



Şekil 2. Erken müdahale uygulamalarında çocuk ve aile çıktıları (ECTA, 2023a; 2023b)

Erken müdahalenin amacı ailelerin gereksinim duyduğu kaynaklara erişimlerini sağlamaktır. Bu amaçla ECTA (2023a; 2023b) beş aile çıktısı belirlemiştir. Buna göre aileler; çocuklarının güçlü yanlarını, yeteneklerini ve özel ihtiyaçlarını anlar, haklarını bilir ve çocukları için etkili bir şekilde savunuculuk yapar, çocuklarının gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olur, destek sistemlerine sahip olur, yaşadıkları toplumda istedikleri hizmetlere, programlara ve aktivitelere erişebilir. Aile çıktılarının yanı sıra erken müdahale hizmetleri ile çocuklar için amaçlanan temel üç çıktı şöyledir; çocuklar akranlarıyla ve yetişkinlerle sosyal ilişkiler kurar; düşünme, muhakeme etme, problem çözme, erken okuryazarlık ve matematik gibi becerileri kapsayan bilgi ve becerileri edinir; beslenme, giyinme, kişisel bakım, sağlık ve güvenlikle ilgili ihtiyaçları karşılamak için uygun davranışları kazanır.

Özetle erken müdahale, küçük yaştaki çocuklar ve aileleri için söz konusu çıktılarına ulaşmalarını amaçlayan uygulamaları kapsamaktadır. Ancak bu çıktıları elde etmek için erken müdahale uygulamalarının önünde bir takım engeller ve zorluklar

bulunmaktadır. Erken müdahaledeki zorluklara ve gereksinimlere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.1.3. Erken müdahale uygulamalarında gereksinim ve zorluklar

Erken müdahale sistemlerinin işleyişini güçleştiren ve etkisini sınırlayan çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Erken müdahalenin çok boyutlu yapısı farklı gereksinimleri doğurmaktadır. Bu gereksinim ve zorluklar şöyle sıralanmaktadır; koordinasyon eksikliği, uygulayıcıların mesleki gelişim gereksinimi, aile katılımının sınırlılığı, politika ve yasal düzenleme gereksinimleridir.

Birçok ülkede erken müdahale hizmetleri sağlık, eğitim ve sosyal hizmet kurumları arasında dağılmış şekilde yürütülmektedir. Türkiye özelinde sağlık kurumları (hastane, tıp merkezi ve aile sağlığı merkezi) ve eğitim kurumları (okul, ÖERM, RAM) arasındaki veri akışı ve koordinasyon eksikliği erken müdahalenin bölünmüş yapısının en belirgin örneklerindendir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020). Etkili bir erken müdahale için kurum ve uygulayıcılar arasındaki koordinasyon çok önemli bir yere sahiptir. Boavida ve diğerleri (2020) erken müdahale uygulayıcılarının danışmanlık ve iş birliği becerileriyle de donatılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca uygulayıcıların ebeveyn odaklı erken müdahale konusundaki mesleki becerileri de hizmet kalitesini etkilemektedir (Friedman vd, 2012). Erken müdahalede ebeveyn katılımı, en güçlü etkiyi oluşturmaktadır. Ancak ebeveynlerin sosyoekonomik koşulları, eğitim düzeyleri ve çeşitli özellikleri (yaş, çocuk sayısı, özyeterlilik, sosyal destek kaynakları) bu katılımı sınırlayabilmektedir (Trivette vd., 2010). Uluslararası alanda olduğu gibi (Campbell ve Sawyer, 2007; Peterson vd., 2007; Ueda vd., 2015) Türkiye’de de uzun yıllardır çocuk/öğrenci odaklı uygulanan özel eğitim hizmetleri (Özaydın vd., 2021) ebeveynlerin çocuklarının eğitiminin bir adım gerisinde kalmalarına neden olmuştur. Son olarak politika ve yasal düzenleme boyutundaki gereksinimler; yasal çerçevenin sistematik bir hizmet modeli olarak yeniden biçimlendirilmesi ve daha fazla sayıda erken müdahale uygulayıcısının istihdam edilmesi olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak erken müdahale uygulamalarında gelişimsel yetersizliği olan çocukların desteklenmesinde; ebeveyn odaklı uygulamalar, doğal yaklaşımlar, uygulayıcılar arası iş birliği, yasal dayanakların oluşturulması dikkate alınmalıdır. Bir

sonraki başlıkta erken müdahale uygulamaları işitme yetersizliği bağlamında açıklanmıştır.

2.2. İşitme Yetersizliğinde Erken Müdahale

İşitme yetersizliği, erken müdahale uygulamalarının en kritik alanlarından biridir, çünkü işitme duyusu dil ve iletişim gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Uzuner, 2007). İşitme yetersizliği olan çocuklara yaşamın ilk üç yılında müdahale edilmemesi dil gelişiminde geri dönüşü zor gecikmelere neden olmaktadır (Yoshinaga-Itano vd., 2018). Tanı sonrası cihazlandırma ve ardından başlayan aile eğitim süreci; çocuğun sosyal, bilişsel ve dilsel gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır.

Evrensel yenidoğan işitme taraması, doğuştan işitme kaybıyla doğan çocukların gelişimleri üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahiptir (Carew vd., 2023). İşitme yetersizliğinin doğumdan sonraki birkaç hafta içinde belirlenmesi erken müdahale uygulamalarına erkenden başlayabilmeyi kolaylaştırmaktadır (Ching, 2015). Yenidoğan işitme taraması programları her iki kulakta ileri ve çok ileri derecedeki işitme yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İleri ve çok ileri derecedeki işitme yetersizliklerini daha erken tespit etmek dil becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir (Pimperton ve Kennedy, 2012). Bu işitme yetersizliği derecesindeki çocuklar koklear implant uygulamaları ile işitme duyusu aracılığıyla dil becerilerini edinebilmektedir. Houston ve Miyamoto (2010) üç yaşından önce koklear implant uygulanan ileri ve çok ileri dereceli işitme yetersizliği olan çocukların daha sonra implant takılan çocuklara oranla daha iyi konuşma algısına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Joint Committee on Infant Hearing (2019) bildirgesinde, işitme yetersizliğinin yaşamın ilk bir ayında tanılanması, üçüncü aya kadar cihazlandırmanın sağlanması ve altıncı aya kadar da ebeveyn odaklı erken müdahale programına başlanması önerilmektedir.

Erken dönemde yaygın olarak görülen yetersizlik alanlarından biri olan işitme yetersizliğini belirlemek amacıyla Türkiye’de de Ulusal İşitme Tarama Programları yürütülmektedir. Bu kapsamda yenidoğan tüm bebeklere işitme taramaları yapılmaktadır (Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2023). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023) verilerine göre canlı doğan bebek sayısı 2023 yılında 958 bin 408’dir ve her bin bebekten iki ya da üçüne (yaklaşık 2500 yenidoğan) işitme yetersizliği tanısı konmaktadır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’nca oluşturulan Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan 2.511.950 özel gereksinimli

bireyden 179.867'si (%7,97) işitme yetersizliğine sahiptir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Sağlık Bakanlığı'nın işitme taramaları çalışmaları neticesinde işitme yetersizliği tanısı erken dönemlerde belirlenmekte, çocuklar ve aileleri özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir. Birinci ayda tanılama, üçüncü aya kadar cihazlandırma ve altıncı aya kadar da ebeveyn odaklı eğitime başlama süreci Türkiye'de uygulanması amaçlanan işlem süreci olsa da çeşitli faktörler bu süreçleri geciktirebilmektedir. Örneğin ebeveynlerin tarama için verilen ikinci randevuya gitmeyişi, ekonomik güçlükler veya eğitime başlama sürecinde ebeveynlerin bilgi yetersizlikleri gibi faktörler süreci olumsuz etkileyebilmektedir (Baş vd., 2019).

Özetle Türkiye'de ve dünyada yenidoğan işitme tarama programları sistematik olarak yürütülmektedir. Böylece işitme yetersizliğinin erken tanılanması dil sonuçlarında iyileşmeye yol açmıştır, ancak birçok çocuk hala beklenenin altında dil gelişimi göstermektedir (Ching vd., 2018). Erken tanı sonrası ebeveynlere sunulan yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin de sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Ertürk Mustul vd., 2025). Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocuklar için danışmanlık içeren ve ebeveyn odaklı bir erken müdahale sisteminin varlığı gerekmektedir.

2.2.1. İşitme yetersizliğinde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi

İşitme yetersizliği olan çocuklarda dil gelişimini desteklemek amacıyla teknoloji kullanımı (işitme cihazı, koklear implant ve FM sistemleri gibi) ve doğal işitsel-sözel yaklaşım birlikte kullanılmaktadır. Bu teknolojilerin erken yaşta sağlanması, çocukların ilerleyen dönemlerde dil ve iletişim becerileri açısından tipik gelişim gösteren akranlarına yakın performans sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Yoshinaga-Itano vd., 2010). Bu nedenle dil gelişimi, işitme yetersizliğinde erken müdahale programlarının en temel hedeflerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Guralnick (2011) erken çocukluk döneminde ebeveyn ve çocuk arasındaki nitelikli etkileşimlerin dil becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda McWilliam (2010) ebeveynlerin günlük yaşam aktivitelerini (ör. yemek yeme, oyun zamanı, giyinme, uyku, dışarı çıkma vb.) öğretim fırsatlarına dönüştürmelerinin etkisini vurgulamaktadır. Özellikle işitme yetersizliği olan çocuklar için, doğal ortamlarda iletişim fırsatlarının artırılması ve dil girdisinin işlevsel olarak sunulması önemli olmaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveyn odaklı ve günlük rutinelere dayalı erken müdahale uygulamalarının çocukların dil ve iletişim becerilerine

katkı sağladığı görülmektedir (Akamoğlu ve Dinnebeil, 2015; Ertürk Mustul vd., 2025). Bu araştırmalar, ebeveynlerin eğitime dahil edildiği durumlarda çocukların dil becerilerindeki gelişim hızının arttığını ve ebeveynlerin öğretici rollerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Alduhaim ve meslektaşları da (2021) işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik erken müdahalenin çocuğun dil ve iletişim gelişimini amaçlarken aile merkezli uygulamaları benimsemiştir. Ancak işitme yetersizliğinin erken tanınmasına yönelik yasal düzenlemeler ve geliştirilen teknolojilere rağmen, çocukların dil becerilerindeki gecikmeler dikkat çekmektedir (Curtin vd., 2021). Araştırmalar, ebeveyn-çocuk etkileşiminin sıklığı ve niteliğinin, işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerinin en önemli faktörlerden biri olduğunu doğrulamaktadır. Ebeveynlerin dil ve iletişim becerilerini destekleme stratejilerini yeterince bilmemesi veya uygulamaması, çocukların dil gelişiminde istenen hedeflere ulaşamadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, işitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde erken tanı, teknolojik destekler, ebeveyn katılımı kritik bir rol oynamaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklar için; ebeveyn danışmanlığı ve rutinlerin öğretim amaçlı kullanımı gibi çok boyutlu yaklaşımların, hem ebeveynleri güçlendirmek hem de çocukların dil becerilerini geliştirmek için kullanımı önerilmektedir.

2.2.2. İşitme yetersizliğinde öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesi

Öğrenmeye hazırlık becerileri; çocuğun dikkatini sürdürme, yönergeleri takip etme, sosyal etkileşime katılma ve problem çözme gibi bilişsel-davranışsal becerileri kapsamaktadır (McClelland vd., 2007). Bu beceriler, erken dönemlerden itibaren dil, bilişsel ve akademik gelişimin en güçlü yordayıcıları arasında yer almaktadır (Blair ve Raver, 2015). Ayrıca duygusal düzenleme becerisi yetersiz olan çocukların, dikkatini sürdürmekte ve yeni becerileri öğrenmekte de güçlük yaşadığı bilinmektedir (Denham vd., 2012). İşitme yetersizliği olan çocukların duygusal düzenleme becerileri tipik gelişen akranlarına göre sınırlı olabilmektedir (Quittner vd., 2010). Bu durum işitme yetersizliği tanı alanına özgü yetersizliklerin sonuçları olarak düşünülebilir.

İşitme yetersizliği olan çocuklarda, duysal sınırlılıklar, ebeveynin yönlendirici tutumları ve iletişim engelleri nedeniyle öğrenmeye hazırlık becerilerinin gelişimi sıklıkla sekteye uğramaktadır (Houston ve Miyamoto, 2010; Yoshinaga-Itano, 2020).

Curtin ve diğerkleri (2021) işitme yetersizliğı olan çocukların işiten ebeveynlerinin, hem işitme yetersizliğı olan hem de tipik gelişen çocukların ebeveynlerine oranla daha yönlendirici davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin yönlendirici etkileşim biçimleri, çocuğun dikkatini sürdürme ve etkileşim becerilerini zayıflatabilmektedir. Ambrose ve diğerkleri de (2015) işitme yetersizliğı olan çocuklara sahip bazı ebeveynlerin etkileşim becerileri konusunda ek desteğe ihtiyaç duyduğunu bildirmişlerdir. Bu nedenle ebeveynlerin yönlendirici bir tutum yerine, çocuğun ilgisi odağında ve konuşmayı teşvik edici bir iletişim tarzı geliştirmeleri önerilmektedir. Ebeveynlerin (çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin) farkında olmadan sergilediğı engelleyici veya yönlendirici davranışları çocukların öğrenmeye hazırlık becerilerini olumsuz etkilemektedir (Guralnick, 2011; Tamis-LeMonda vd., 2014).

Sonuç olarak, işitme yetersizliğı olan çocuklarda öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesi; ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğı, yönlendirici tutumların azaltılması, doğal iletişim ortamlarının oluşturulması ve ebeveyn odaklı uygulamalarla yakından ilişkili olmaktadır. İşitme yetersizliğı olan çocukların dil ve iletişim becerileriyle öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesinde erken müdahalenin en güçlü etkisini ortaya koyan ebeveyn odaklı uygulamalar bir sonraki başlıkta yer almaktadır.

2.3. Ebeveyn Odaklı Uygulamalar

Erken müdahalede ebeveyn odaklı uygulamalar, çocuğun gelişiminde kritik rol oynayan ebeveynlerin bilgi, beceri ve tutumlarını güçlendirerek ve aktif katılımlarını sağlayarak çocuğun gelişimini desteklemeyi amaçlayan planlı ve sistematik müdahalelerdir (Dunst ve Trivette, 2014; McWilliam, 2010). Müdahaleler sırasında ebeveynin karar alma sürecinden, uygulamaya; uygulamadan değerlendirme sürecine kadar baş rolde olması beklenmektedir. Süreç boyunca ebeveyne sunulan destekler aracılığıyla ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Nitekim ebeveyn-çocuk etkileşimini artırmaya odaklanan erken müdahale hizmetleri çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki ilerlemesini olumlu yönde etkilediğı gibi öğrenme süreçlerini de desteklemektedir (Tomasello, 2003). Bu nedenle ebeveyn ve çocuk ilişkileri, çocuk gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemlidir (Kolb vd., 2013).

Gelişimsel Sistem Yaklaşımı'na (Guralnick, 2020) göre çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları; ebeveynlerin sahip oldukları sosyal ağlar, çocuklarına sundukları sağlık ve güvenlik olanakları ile ilişkili olmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuğun gelişim alanları, ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşim modellerinden ve çocuklarına sunduğu kaynaklardan etkilenmektedir. Ayrıca Gelişimsel Sistem Yaklaşımı, çocukların gelişimi üzerinde ebeveynin kişilik özellikleri, maddi kaynakları ve sosyal desteklerinin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Guralnick (2020) çocukların gereksinimleri ve gelişimsel yetersizliklerindeki çeşitlilikler kadar ebeveynlerin de değişen ve çeşitlenen gereksinimleri nedeniyle zorluklar yaşanabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle çocuğun yakın çevresindeki kişilerle olan ilişkilerine odaklanılmasını ve bu ilişkiler aracılığıyla çocuğun gelişiminin ve öğrenme sürecinin desteklenmesini önermektedir. Özetle gelişimsel açıdan yetersizlikleri bulunan küçük çocukları desteklemek için ebeveynlerin merkeze alınması, bilgi ve duygusal destek gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır.

Erken müdahale hizmetleri, uzun yıllar çocuk odaklı bir anlayışla, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulayıcıların karar alıp müdahaleleri doğrudan sunduğu bir biçimde yürütülmekteydi (Alduhaim vd., 2021). Ancak, günümüzde erken müdahale uygulayıcıları çocuğun gelişim alanlarını desteklemek için ailelerin kültürlerini, değerlerini, ihtiyaçlarını ve tercihlerini dikkate almanın önemini kabul etmektedir (Moeller, 2013). Öte yandan önceki bölümlerde açıklandığı üzere uluslararası düzenlemeler de erken müdahale uygulamalarının ebeveyn odaklı sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır. Görülmektedir ki hem yasa koyucular hem de uygulayıcılar erken müdahale hizmetlerinin ebeveyn odaklı olması gerektiğini kabul etmektedir. Ancak bu görüş birliğine rağmen uygulamaların ebeveyn odaklı olmaktan ziyade çocuk odaklı gerçekleştiğini gösteren araştırmalar dikkat çekmektedir. Örneğin Brorson (2005) erken müdahale hizmetlerine öncülük yapan ülkelerde dahi aile merkezlilik felsefesinin benimsenmesine rağmen uygulayıcıların lider rolünü üstlenerek ebeveynlere değil doğrudan çocuğa hizmet verdiğini belirtmektedir. Farklı araştırmalarda da benzer biçimde çocuk odaklı uygulamalara ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Campbell ve Sawyer, 2007; Peterson vd., 2007). Ev ziyaretleri sırasında uygulayıcıların geleneksel veya kurum odaklı uygulamalara bağlı kalarak aile merkezli ve ebeveyn yeterliliğini geliştirmeye odaklanan müdahaleleri göz ardı ettikleri tespit edilmiştir (Hebbeler vd., 2008). Türkiye'deki araştırmalarda ise çocukların ebeveynlerine ÖERM'de sunulan desteğin ders sonunda çocuğu ebeveyne teslim

ederken verilen sözlü/yazılı bilgi vermekle sınırlı kaldığı belirtilmiştir (Demiröz ve Kayhan, 2025; Tutuk, 2018).

Sonuç olarak erken müdahalede ebeveyn odaklı uygulamaların önemi kabul edilmekle beraber uygulamalarda zorlukların devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca uygulamalar üzerinde ebeveynlerin özellikleri de doğrudan etkilidir. Ebeveyn özelliklerinin erken müdahale uygulamaları üzerindeki etkileri bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

2.3.1. Ebeveyn özellikleri

İşitme yetersizliği olan çocukların gelişiminde ebeveynin özellikleri, ebeveyn odaklı erken müdahale yaklaşımlarının niteliğini etkileyen unsurlardan biridir. Ebeveynlerin özyeterlik, stres düzeyleri, yaşı, sahip olduğu çocuk sayısı, sosyoekonomik düzeyi, eğitim durumu, sosyal destek kaynakları gibi pek çok özelliği erken müdahale uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu özellikler uygulamaların yanı sıra çocuk gelişimi üzerinde de etkilerini göstermektedir. Ayrıca işitme yetersizliği bulunan bir çocuğa sahip olmak da ebeveynlerin özellikleri üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler daha fazla stres ve kaygı yaşamaktadır (Tokatlı Özkaçar 2024; Türkan, 2017). Tanı sonrası dönemde yaşanan belirsizlik, suçluluk duygusu ve bilgi eksikliği gibi faktörler, ebeveynlerin sosyal ve duygusal özelliklerini olumsuz etkilemektedir (Holzinger vd., 2022; Jackson vd., 2008).

Ayrıca yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip, sosyal destek alan ve geniş bir aileye sahip olan ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinin de daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Gümüş Karakurt, 2024). Bu nedenle psikolojik desteğin yanı sıra sosyal desteğin sağlanması ebeveynleri güçlendirmektedir. Ebeveynlerin psikolojik destek gereksinimlerinin karşılanması ebeveyn davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Dunst ve Trivette, 2014; Hintermair, 2020; Lederberg vd., 2013). Özellikle genç, çok çocuklu ve yeterli sosyal destek alamayan anneler için psikolojik ve sosyal desteğin sürekli olması gerektiği belirtilmektedir (King vd., 2017; Meadan vd., 2010; Trivette vd., 2010; Zaidman-Zait vd., 2017).

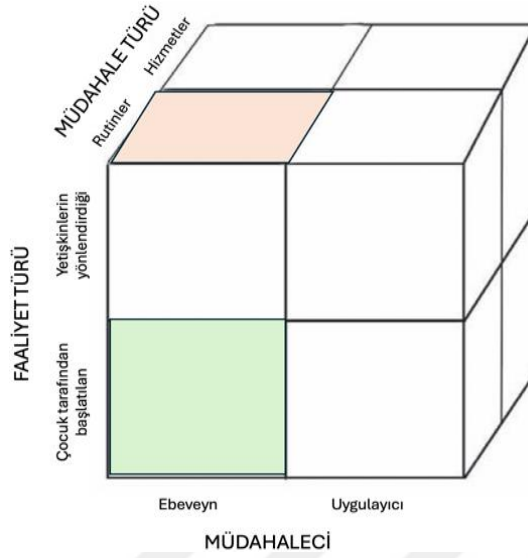
Ebeveynin sosyal destek gereksinimlerini karşılamaya yönelik uygulamalardan biri **aileden aileye destek modelidir (eş deneyimli ebeveyn desteği)**. Bu model, benzer deneyimlere sahip ebeveynlerin birbirlerine duygusal destek ve pratik bilgiler

sunmalarına dayanmaktadır (Edwards ve Gallagher, 2014; Özaydın vd., 2021; Santelli vd., 1995; Ueda vd., 2015). Bu modelin erken müdahale sürecinde etkili olduğunu gösteren uluslararası araştırmalar bulunmaktadır (Bray vd., 2017; Henderson vd., 2014; Leggatt ve Woodhead, 2016; Pelchat ve Lefebvre, 2004; Shilling vd., 2013). Türkiye’de yapılan araştırmalarda da işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin benzer deneyime sahip diğer ebeveynleri bir destek kaynağı olarak gördükleri belirtilmektedir (Bekar vd., 2021; Kılıç, 2020). Bu kapsamda, sosyal destek ağlarının (geniş aile, komşular, arkadaşlar, uzmanlar, eş deneyimli ebeveynler) kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Letourneau vd., 2004; Tıñoğulları, 2018).

Sonuç olarak ebeveyn odaklı yaklaşımların etkililiği; ebeveynin psikolojik durumu, yaşı, çocuk sayısı, sosyal destek kaynakları, öz-yeterlik düzeyi ve sosyo-ekonomik koşullarıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik erken müdahale uygulamalarında sosyal ve psikolojik desteğin sürekli hale getirilmesi ebeveynin güçlenmesinde önemlidir. Erken müdahale uygulamalarının ebeveyn özellikleri, gelişimsel yetersizlik alanı gibi çeşitli bileşenlerini uygulayıcılar için anlaşılır ve uygulanabilir hale getiren müdahale yöntemleri bulunmaktadır. Sunulan yöntemler uygulayıcılar için sistematik programlar sunarken; ebeveynler ve çocuklar için de işlevsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bir sonraki bölümde ebeveynlerin kolaylıkla uygulayıcı olabilecekleri doğal gelişimsel davranışçı yaklaşımlar (DGDY) açıklanmıştır.

2.3.2. Doğal gelişimsel davranışçı yaklaşımlar

Ebeveyn odaklı veya uygulayıcı tarafından uygulanan müdahale türleri için farklı doğal ortamlarda öğrenme uygulamaları tanımlanmıştır (Dunst, 2011). Doğal ortamlarda öğrenme uygulamaları Şekil 3’te yer alan üç boyutlu modelde; müdahale türü (sunulan hizmetler ve günlük rutinler), faaliyetin türü (çocuk tarafından başlatılan ve yetişkin tarafından yönlendirilen) ve müdahaleci (ebeveyn ve uygulayıcı) bileşenleri ile açıklanmıştır. Farklı kombinasyonların yer aldığı bu şemada en doğal öğrenme ortamının, ebeveynleri bilgilendirerek çocuklar tarafından başlatılan etkileşimlerin doğal rutinleri içinde desteklenmesini savunmaktadır. Uygulayıcılar çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için ebeveyne çocuğuyla etkili iletişim kurma, günlük rutinleri içinde öğrenme fırsatları oluşturma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında ise “DGDY” oldukça etkili görülmektedir.



Şekil 3. Doğal ortamlarda öğrenme uygulamaları (Dunst, 2011)

DGDY, davranışçı yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın ilkelerini bir araya getirerek uyarlanmış ve genişletilmiş bir yaklaşımdır (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). DGDY çerçevesinde sunulan müdahalelerin çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleme noktasındaki etkileri (Fuller ve Kaiser, 2020; Schreibman vd., 2015) göz önünde bulundurularak bu araştırma kapsamında da ebeveyn ve çocuğun desteklenmesi sürecinde DGDY'nin ilkeleri temel alınmıştır:

1. Öğretim, planlı ve sistematik olarak doğal ortamlarda; etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında yapılır.
2. Çocuklar etkinlik, rutin ve geçişlere tam katılım sağlar ve bu etkinlikler içerisinde bağımsızlıkları desteklenir.
3. Öğretim denemeleri genellikle çocuk tarafından ya da çocuğun tercih ve ilgileri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılır.
4. Planlı ve sistematik öğretim, çocuklarla düzenli olarak etkileşim halinde olan yetişkinler (ebeveynler) tarafından sağlanır.

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken müdahale uygulamaları sırasında yaygın olarak kullanılan doğal yaklaşımlar; fırsat öğretimi (Hart ve Risley, 1968), doğal bağlama dayalı dil öğretimi (Hemmeter ve Kaiser, 1994), etkinlik temelli müdahale (Bricker, 1989), geçiş temelli öğretim (Werts vd., 1992) ve gömülü öğretim (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001) olarak sıralanmaktadır. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan

küçük çocukların gelişimlerini etkili bir şekilde destekleyen ve DGDY ilkelerini benimseyen yaklaşımlardan biri de RDY'dir. Bu araştırmada çocuğa yetersizlik odaklı hizmet yerine ebeveyn odaklı ve ebeveyni güçlendirmeye dayalı olan RDY benimsenmiştir. RDY'ye ilişkin ayrıntılı bilgilere bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.3.3. Rutinlere dayalı yaklaşım

Doğal yaklaşımlara dayalı öğretim yöntemlerinin benimsendiği McWilliam (2010) tarafından geliştirilen RDY, günlük rutinler ve etkinlikler sırasında öğretimlerin yerleştirileceği etkili bir model olarak görülmektedir. Ayrıca gelişim yetersizliği olan çocuklar için günlük rutinlerdeki öğretimlerin kalıcı, genellenebilir, işlevsel ve anlamlı olduğu belirtilmektedir. RDY ile temel amaç çocukların; a) günlük rutinlere katılım sağlaması, b) rutinler içinde yer alan kişilerle etkileşim kurması ve c) rutinler sırasında beklenen bağımsız davranışları yerine getirebilmesidir (McWilliam, 2010).

Ebeveynlerin çocuklarını desteklemelerinde günlük rutinler sırasında ortaya çıkan fırsatları değerlendirmeleri büyük avantaj sağlamaktadır (Ergin ve Diken, 2019; Hughes-Scholes vd., 2016; McWilliam, 2010, Salisbury vd., 2010). Erken müdahale hizmetlerinde çalışan uygulayıcılar tarafından ebeveynlere günlük rutinler içinde çocuklarını desteklemeye yönelik öğretilen stratejiler çocuğa yeni bilgi ve becerileri kazandırmaktadır (Dunlap vd., 2006; Woods ve Goldstein, 2003). Ayrıca bu stratejiler zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlamak ve ailenin yaşamını kolaylaştırmaktadır. Ebeveynler günlük rutinlerde ortaya çıkan fırsatları öğretim amaçlı kullanmayı öğrendiklerinde çocuklarının gelişimi için ek bir zaman ayırmaya ve ek materyaller satın almaya gereksinim duymayacaktır.

Dunlap ve diğerleri (2006) iki anneyi dahil ettikleri araştırmalarında günlük rutinlerin öğretim için işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin kaygılarını azaltmak ve önceliklerine yer vermek üzere gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları da ailelerin RDY'den memnun olduklarını ortaya koymaktadır (Hughes-Scholes vd., 2016). Demir ve Demiröz (2024) araştırmalarında gelişimsel yetersizliği olan bir çocuk ve ebeveyne uzaktan eğitim aracılığıyla rutinlere dayalı müdahale gerçekleştirmiştir. Müdahale sonuçlarının çocuğun yeni beceri ve davranış kazanmasında etkili olduğunu ve ebeveynin günlük rutinler sırasında çocuğuyla olan etkileşim davranışlarının iyileştiğini ortaya koymuştur. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen, 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin günlük

rutinleri hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmanın sonuçları; annelerin günlük rutinlerin önemini bilmedikleri, rutinlerin yalnız geçmesi ve çocuğun rutinlerine katılmaması, problem davranışla baş etme ve araç-gereç kullanımındaki zorluklar, çevrenin olumsuz tutumları ve annenin ne yapacağını bilmemesi ve günlük rutinlerinde zamanı iyi kullanamama şeklinde ortaya çıkmıştır (Demiröz ve Özaydın, 2019). Raab ve Dunst (2004) da erken müdahalede ebeveyn odaklı ve RDY'nin çocuk gelişimi açısından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Uygulayıcıların çoğu “doğal ortamı” çocuğun ve ailenin günlük rutinleri içinde öğrenme fırsatlarının yaratıldığı ortamlar olarak tanımlamıştır. Araştırma sonuçları, ebeveyn odaklı ve RDY'yi benimseyen uygulayıcıların hem ebeveyn katılımını hem de çocuğun doğal öğrenme fırsatlarını artırmakta daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca eğitim düzeyi ve deneyim yılı yüksek olan uygulayıcıların, doğal ortam fırsatlarını daha sistematik biçimde öğretim amaçlı kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Raab ve Dunst, 2004).

Türkiye’de mevcut erken müdahale programlarının çoğunda çocuklar için belirlenen amaçlar testler, kontrol listeleri gibi standardize edilmiş değerlendirme araçları kullanılarak belirlenmekte (Küçük Adımlar, Portage, GEDEP) ve programlar bu değerlendirme araçlarındaki beceri ve davranışlar doğrultusunda hazırlamaktadır. Bu nedenle her bir çocuğun gün içinde öncelikli bireysel gereksinimlerinin belirlenmesinde zorluklar yaşanabilmektedir (Dunst, 2011). Ancak RDY bireyseldir ve her bir çocuğun ihtiyaçları ebeveyni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sırasında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu görüşmeyle gelişimsel amaçlar değil çocuğun gün içindeki rutinlerinde öncelikli ihtiyacı olan işlevsel amaçlar belirlenmektedir. Ayrıca çocuğun yakın çevresindeki kişilerin görev ve sorumlulukları, çocuğun bağımsızlığı, iletişimi ve ailenin rutinlerden memnuniyeti de belirlenmektedir. Daha sonrasında ebeveyn tarafından çocuk için belirlenen hedef becerilerin gömüleceği rutinlerin seçimi yine ebeveynle birlikte yapılmaktadır. Hedef becerinin günlük rutinlerin bir parçası ve işlevsel olması önemlidir (McWilliam, 2010). Çocuğun gelişimini desteklemek için ebeveyn ve uygulayıcıların ortaklığına dayalı bir plan oluşturulmaktadır. Belirlenen hedefler çocuğun günlük rutinelere katılımını sağlamalı ve rutinlerdeki kişilerle etkileşimini desteklemeli, ailenin önceliklerine saygı duymalı, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde yazılmalı ve doğal bağlamlara genellenebilir olmalıdır (Boavida vd., 2020). Bu bağlamda RDY'nin önemli bileşenlerinden olan; eko harita, RDG ve ev ziyaretleri erken müdahale hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde önem taşımaktadır (McWilliam, 2010).

2.3.3.1. Eko harita ve rutinlere dayalı görüşme

Eko harita; Ebeveynlerin aile, akrabalar, iş arkadaşları, yakın arkadaşlar, dini ilişkiler, okul, spor, komşular vb. alanlardaki ilişkilerini, bu kişilerle etkileşimlerini ve etkileşim düzeylerini keşfetmeye yarayan görsel bir haritadır. Uygulayıcılar, görüşmeler sırasında ebeveynlerin çevrelerindeki kişilerle olan etkileşimlerini destek kaynağı veya stres kaynağı olarak betimleyen bir görsel diyagramı elde etmektedir. Bu yöntem erken müdahalenin sadece çocukla değil tüm aileyle ilgili olduğu mesajını iletmektedir.

RDG; Ebeveynin, çocuğuyla günlük rutinlerinde ne kadar etkileşim içinde olduklarını belirlemek amacıyla yapılan, sabah uyanıştan akşam uyumaya kadar geçen süreyi anlattığı yarı yapılandırılmış bir görüşmedir. Zaman dilimlerine ayrılan rutinler (örn; kahvaltı, banyo, uyku rutini vb.) için ebeveynin görüşleri ve çocukların katılım, etkileşim ve bağımsızlık becerileri belirlenir. Ayrıca rutin içinde endişe veya kaygı veren bir durum varsa ebeveyninden bilgi toplanır. RDG sonunda uygulayıcı ebeveyne sorarak çocuk için en önemli olan amaçları sıralar. RDG işlevsel amaçları (çocuk için en öncelikli olan beceri ve davranışları) belirlemek için oldukça etkilidir (Boavida vd., 2020).

2.3.3.2. Ev ziyaretleri

Ev ziyaretleri; RDY modelinde ev rutinleri çocuğun yaşadığı ev ortamında gerçekleşen günlük aktiviteleri kapsamaktadır. Çocuğun ailesiyle birlikte yaşadığı doğal ortamlar çocuğun öğrenmelerinin gerçekleştiği yerlerdir. Bu nedenle uygulayıcıların ev ziyaretleri doğal ortamların gelişim üzerindeki potansiyelini belirlemekte ve anlamakta oldukça etkilidir. Ayrıca ev ziyaretleri, çocuğun doğal ortamlarda ebeveyn odaklı olarak nasıl destekleneceğine dair önemli katkılar sağlamaktadır. Ev ziyaretlerinin çocukların yeni becerileri günlük rutinler içinde öğrenmesini kolaylaştırdığı ve becerileri genellemeye olanak sağladığı bilinmektedir (Brown ve Woods, 2016; Hebbeler vd., 2008; Peterson vd., 2007). Örneğin günlük rutinler içine gömülen öğretim fırsatları, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Botts vd., 2014; Macy ve Bricker, 2007; McWilliam vd., 2020; Woods ve Goldstein, 2003). Türkiye'deki araştırmalar da, özel gereksinimli küçük çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve

akademik becerilerinin ev ziyareti uygulamalarıyla geliştiğini göstermektedir (Bekman ve Atmaca Koçak, 2011; Güleç-Aslan., vd. 2009; Kartal, 2007; Küçük Karahan 2024; Yıldırım Parlak, 2024). Bu nedenle, erken müdahale uygulamalarında ev ziyaretlerinin sistematik bir şekilde yer alması oldukça önemlidir.

Sonuç olarak RDY, sahip olduğu bileşenleri ve uygulama biçimiyle çocukları ebeveynleri aracılığıyla destekleyen bir yaklaşıma sahiptir (Dunlap vd., 2006; McWilliam, 2010). RDY aynı zamanda çocukların birincil bakıcılarına ve hizmet uygulayıcılarına yönelik işbirlikçi danışmanlık hizmetlerini de içermektedir. Erken müdahale uygulayıcıları, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve becerilerini geliştirmek amacıyla ebeveynlere profesyonel destek sağlamaktadır (Jayaraman vd., 2015). Sağlanan desteklerin İDU'yla sunulması önerilmektedir (Rush ve Shelden, 2020). İDU'ya bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

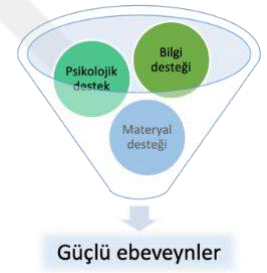
2.4. İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamaları

Ebeveyn odaklı uygulamalar ebeveynlerin yeterliliklerini geliştirmek için ebeveyn eğitimi içermektedir. Erken müdahale uygulamalarının odağı olan ebeveynler yetişkin bireyler olduğundan onların desteklenmesinde de yetişkin eğitimi modelleri kullanılmaktadır. Yetişkin eğitimi modelleri; hızlandırılmış öğrenme (*accelerated learning*), rehberli tasarım (*guided design*), tam zamanında öğrenme (*just-in-time training*) ve koçluk (*coaching*) olarak sıralanabilir (Dunst ve Trivette, 2014). Yetişkin öğrenme modellerinden olan koçluk; model olma, etkin dinleme, geri bildirim sunma, yönlendirme ve problem çözme gibi çeşitli stratejileri kullanmaktadır (Peterson vd., 2007). Yetişkinler bilgi ve becerileri uygularken çeşitli strateji ve yöntemlerden yararlandıklarında bilgi ve becerilerde ustalaşma olasılıkları artmaktadır (Dunst ve Trivette, 2014). Erken müdahale hizmetlerinin odağında yer alan ebeveynlere ebeveyn yeterliliklerini artırmak üzere desteğin, koçluk modeli ile sunulması tavsiye edilmiştir (Rush ve Shelden, 2020). Koçluk modeli bu araştırmada RDY'yi geliştiren McWilliam'ın (2010) önerdiği gibi **İDU** olarak da tanımlanmaktadır. Koçluk uygulamalarının ve İDU'nun hedefleri temelde benzer olsa da farklı yönlerine alanyazında vurgu yapılmıştır (Denton ve Hasbrouck, 2009). Koçluk bireysel ve gelişim odaklıyken (Roper, 2014); İDU birden fazla uygulayıcının birlikte çalışarak ortak karar almasına ve en iyi müdahale stratejilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004).

İDU, gelişimsel yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için farklı disiplinlerden gelen uygulayıcıları ve aile üyelerini bir araya getirerek etkileşime dayalı, bütünsel ve sistematik bir destek sunmayı hedefleyen uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004; Dunst, 2011). Erken müdahale hizmetleri için farklı disiplin alanlarında eğitim geçmişleri olan uygulayıcıların (dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, ergoterapist, odyolog, psikolog, özel eğitim öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, doktor) ortak hedefler doğrultusunda koordineli çalışmaları gerçekleştirmeleri önemlidir (Demiröz ve Kayhan, 2025; Hart Barnett ve O'Shaughnessy, 2015; Brookman-Frazee vd., 2012; Coughlin, 2017; Guralnick, 2011). Ayrıca İDU ile ebeveynler, iş birliği sürecinde çocuk ve aile hakkındaki önemli kararlara dahil edilmekte ve ebeveynlerin çocuğunun eğitimine aktif katılımları sağlanmaktadır. Böylece ebeveynler çocuklarının öğretme ve öğrenme süreçlerinde lider rolünü üstlenmeye teşvik edilmektedir (Hanft vd., 2004).

2.4.1. İDU bileşenleri

İDU ebeveynler için temelde üç boyutta destek sunulmasını amaçlamaktadır. Ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu bilgi desteği, psikolojik destek ve materyal desteği sağlanırsa çocukların gelişimi ebeveynleri aracılığıyla desteklenebilmektedir (Salisbury vd., 2009). Bu üç destek ebeveynlere sağlandığında ebeveynler güçlenmekte ve gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklarının gelişimlerini etkili bir şekilde destekleyebilmektedir. Bu doğrultuda süreç boyunca uygulayıcılar, ebeveyne “nasıl öğreteceğini” öğretir ve doğrudan bilgi aktarımından ziyade etkileşim ve problem çözme becerileri kazandırılmaktadır. Böylece uygulamalar sırasında uygulayıcılar ebeveyne; “uygulamalardan memnuniyeti, uygulamaları nasıl daha iyi hale getirebileceğini ve ihtiyaçlarının neler olduğunu” sorar (Şekil 4).

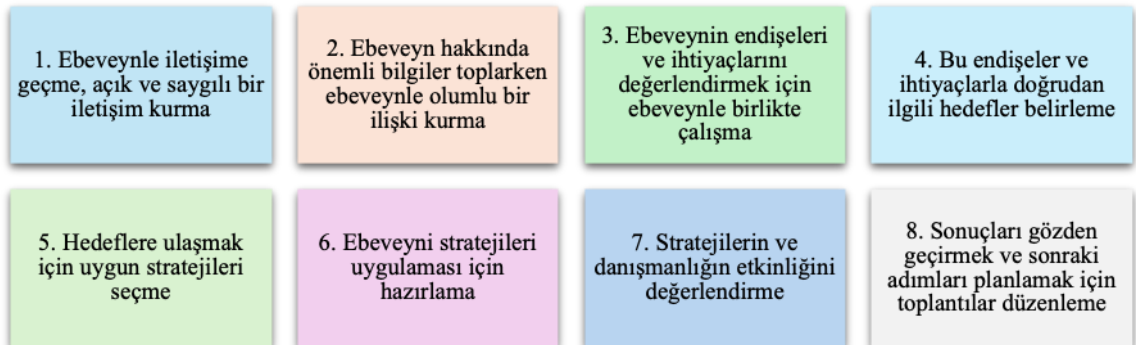




Şekil 4. İDU uygulama görseli

(Bu görsel üretken yapay zekâ ile oluşturulmuştur [Google Gemini, (2025)])

Erken müdahale uygulamalarında ebeveyn odaklı hizmetlerin yürütülmesinde uygulayıcıların rolü oldukça önemlidir. İDU ebeveynlere sağladığı olumlu katkıların yanı sıra uygulayıcılara da önemli katkılar sunmaktadır. İDU, uygulayıcıların yaklaşımlarında olumlu bir değişim sağlamak ve uygulamalar sırasında yaşadıkları güçlükleri anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır (Salisbury vd., 2009). Dolayısıyla uygulayıcıların bilgi ve becerilerinde değişiklik sağlaması açısından da İDU bir yenilik olarak kabul edilmektedir (Friend ve Cook, 2020; Rogers, 2003). Buyse ve Wesley, (2005) uygulamalar sırasında uygulayıcılara yol gösterici olan İDU bileşenlerini Şekil 5'teki gibi sıralamaktadır.



Şekil 5. Uygulayıcılar için İDU bileşenleri

Özetle İDU uygulayıcıların; ebeveynle iletişim becerileri, ebeveyn hakkında

bilgi toplama, endişeleri ve ihtiyaçları belirleme, ortak hedef belirleme, uygun stratejileri seçme, ebeveyni uygulama için hazırlama, gelişimi değerlendirme ve gelecek planları yapma konusunda becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca İDU, işbirlikçi yaklaşımı benimseyen ve hizmetleri koordine eden bir ***hizmet koordinatörü*** aracılığıyla sunulmaktadır.

2.4.2. Hizmet koordinatörü

Hizmet koordinatörü; IDEA kapsamında hizmet koordinatörü; gelişimsel gecikme veya yetersizliği olan 0-36 ay arası çocuklar ve aileleri için sunulan hizmetlerin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesinden sorumlu personel olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2020). Erken müdahale sistemlerinde hizmet koordinatörü, çocuğun ve ailenin gereksinimlerine göre farklı disiplinlerden gelen profesyonellerin hizmetlerini bütünleştiren, iletişimi kolaylaştıran ve sürecin sürekliliğini sağlayan kilit kişilerdir (Bruder, 2010; Dunst ve Trivette, 2014). Uygulamalar hizmet koordinatörü, uygulayıcılar, ebeveynler ve diğer aile üyeleri arasında çok yönlü bir etkileşime dayanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2005). Ancak hizmet koordinatörü, erken müdahalede yalnızca süreci ve paydaşları organize eden kişiler değildir, aynı zamanda ailenin güçlenmesini destekleyen kişilerdir. Dunst ve diğerleri (2001) hizmet koordinatörlerinin ailelerin bilgiye erişimini kolaylaştırmasının, ebeveynlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini belirtmektedir. İDU gibi bütüncül yaklaşımlar, erken müdahale hizmetlerinde aile katılımını, memnuniyetini ve sonuçların iyileşmesini sağlamaktadır (King vd., 2017; Bruder, 2016).

Sonuç olarak ebeveynler için bilgi desteği, psikolojik destek ve materyal desteği sağlayarak çocukların gelişimlerini destekleyen İDU, günümüzde erken müdahale hizmetlerinin önemli bir bileşeni olarak kabul görmektedir. Bu araştırmada odaklanılan İDU, RDY ve işitme yetersizliği alanlarına ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazına bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

2.5. İlgili Alanyazın

Ulusal ve uluslararası alanyazında işitme yetersizliğinde erken müdahale, RDY ve İDU ile ilgili alanlarda çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmalara izleyen

bölümlerde; a) işitme yetersizliğinde erken müdahale araştırmaları, b) RDY ile ilgili araştırmalar ve c) İDU ile ilgili araştırmalar başlıkları altında yer verilmiştir.

2.5.1. İşitme yetersizliğinde erken müdahale araştırmaları

Son yıllarda işitme yetersizliği olan çocuklarda erken müdahale uygulamalarını inceleyen uluslararası (Ching, 2015; DesJardin ve Eisenberg, 2007; Dirks ve Szarkowski, 2022; Hassanzadeh ve Nikkhoo, 2024) ve ulusal araştırmalar (Aydemir, 2023; Cesur ve Bıçakcı, 2018; Ertürk Mustul, 2015; Ertürk Mustul vd., 2025; Seçmen Daşçı, 2024; Turan vd., 2019); özellikle ebeveyn odaklı ve doğal ortamlardaki müdahalelerin işitme yetersizliği olan 0-36 aylık çocukların dil ve iletişim becerileri üzerindeki rolünü ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmaların çeşitli yöntemlerde desenlendiği görülmüştür. Bunlar nicel araştırmalar (Ching, 2015; DesJardin ve Eisenberg, 2007; Dirks ve Szarkowski, 2022; Hassanzadeh ve Nikkhoo, 2024), nitel araştırmalar (Aydemir, 2023; Ertürk Mustul, 2015; Ertürk Mustul vd., 2025; Seçmen Daşçı, 2024; Turan vd., 2019) ve tek denekli araştırmalar (Cesur ve Bıçakcı, 2018) olarak sıralanmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmalardan biri 0-3 yaş işitme yetersizliği alanında bir ÖERM’de yürütülen aile eğitimi çalışmalarını “öğretmenler için hizmet içi eğitim” programıyla iyileştirmeyi amaçlayan Ertürk Mustul ve meslektaşları (2025) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar kuruma dayalı erken müdahale uygulamalarının çeşitli yönlerini ortaya koymaktadır. Eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcıları farklı uzmanlık alanlarından uygulayıcılar, kurum yöneticisi, ebeveynler ve çocuklardan oluşmaktadır. Farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla elde edilen araştırma sonuçları; öğretmenlerin eğitimi planlama ve değerlendirme, çocukla etkileşim kurma, oyun oynama, eğitim materyali kullanma, dinleme ve dil becerilerini destekleme ve aileye rehberlik etme becerilerinde gelişim sağladıklarını göstermiştir. Elde edilen kazanımlar erken müdahale uygulamalarının çeşitli ve sürekli devam eden gereksinimlerine ışık tutmuştur. Ancak araştırmacılar kurumda görev yapan öğretmenlerin sık sık değişmesi nedeniyle programın sürdürülebilirliğinde sınırlılık yaşamıştır. Bu araştırmada elde edilen olumlu sonuçların yanı sıra yaşanan sınırlılıklara ilişkin yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

Erken müdahale uygulamalarında ebeveyn odaklı yaklaşımı temel alan ve deneysel desende yürütülen farklı bir araştırma sonuçları da erken müdahale

uygulamalarının rolünü açıklamakta oldukça önemlidir (Hassanzadeh ve Nikkhoo, 2024). Bu araştırmada, koklear implant kullanan, yaşları 8-24 ay arasındaki, 54 çocuğun iletişim becerilerini desteklemek üzere hem kurum hem de ev odaklı yürütülen “erken iletişim becerileri eğitimi”nin etkisi incelenmiştir. Çocukların anneleriyle birlikte dahil edildiği araştırmanın deney ve kontrol grubuna “işitsel sözel yaklaşım” uygulanırken; deney grubuna erken iletişim becerileri programı uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ebeveyn odaklı erken iletişim becerileri eğitimi programıyla; çocukların ortak dikkat, jest ve mimik kullanımı, ses çıkarma ve taklit, sözcük kullanımı ve anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler görülmüştür. Araştırmada eğitim alan anneler çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmayı öğrenmiştir ve çocukların erken dönemdeki dil becerilerinde gelişim sağlanmıştır. Bu sonuç, işitme yetersizliği alanında kullanılan ebeveyn odaklı yaklaşımların oldukça kritik olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Türkiye’de de erken müdahale uygulamalarına sıkça dahil edilen “Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı” çerçevesinde bir ebeveynin işitme yetersizliği olan çocuğuyla etkileşimini ve çocuğun söz öncesi iletişim becerilerini desteklemek üzere ebeveyn odaklı bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir (Seçmen Daşçı, 2024). Araştırmada, annenin etkileşim davranışlarının; çocuğun ortak dikkat, etkileşimi başlatma ve sürdürme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu sonuç ebeveyn katılımını teşvik eden uygulamaların işitme yetersizliği erken müdahale programları için bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Ancak 0-3 yaş işitme yetersizliğine sahip sekiz ebeveyne ve 13 uygulayıcıya (on öğretmen, üç odyolog) erken müdahale sürecindeki deneyimleri sorulduğunda; öğretmenlerin ve odyologların eğitimi doğrudan çocukla sürdürme veya aile eğitimi olarak sürdürme şeklinde uygulama farklılıkları olduğunu belirtmiştir (Aydemir, 2023). Bu sonuç, 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların erken müdahale uygulamalarında öncel olarak çocuk odaklı müdahalelerin yer aldığını göstermektedir.

İşitme yetersizliği olan 0-48 aylık çocuğa sahip 24 ebeveyn çiftine odaklanan başka bir araştırma, ebeveynlerin öz yeterliliklerini, erken müdahaleye katılım düzeylerini ve algıladıkları profesyonel destekleri nicel araştırma yöntemiyle incelenmiştir (Dirks ve Szarkowski, 2022). Bulgular, her iki ebeveyn grubunun da yüksek düzeyde öz yeterlilik bildirdiğini; ancak annelerin müdahale süreçlerine daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca babaların öz yeterlilik düzeyi arttıkça müdahaleye katılım ve algılanan desteğin de anlamlı biçimde yükseldiği görülmüştür. Bu sonuçlar, erken müdahale uygulamalarının tüm aileyi kapsayan bütüncül bir yaklaşımla sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Cesur ve Bıçakcı’nın

(2018) araştırmaları da işitme yetersizliği olan beş aylık bir bebeğe Guralnick tarafından geliştirilen “gelişimsel sistem yaklaşımı” ve Greenspan tarafından geliştirilen “gelişimsel, bireysel farklılıklar ve ilişki temelli yaklaşım”ların temel alındığı bir erken müdahale programı uygulamıştır. Bu araştırmada tek denekli deneysel desen kullanılarak, birincil bakım verenin aktif katılımıyla yrtlen programın bebeğin gelişim düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, erken müdahale programlarının çocuğun çevresiyle olan etkileşimleri temelinde ve doğal ortamlarda uygulandığında daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Turan ve arkadaşlarının (2019) eylem araştırması deseninde gerçekleştirdiği kurum odaklı araştırmasında 14 aylık işitme yetersizliği bulunan bir çocuğun erken müdahale uygulamalarında “aile eğitimi” süreci temel alınmıştır. Alanyazındaki diğer ebeveyn odaklı araştırma sonuçlarıyla benzer bulgulara Turan ve diğerlerinin (2019) araştırmalarında da rastlanmıştır. Oyunlar aracılığıyla araştırmacı/eğitimci, annenin on seanslık eğitime aktif katılımını sağlamaya çalışmış ve çocuğun dil gelişimini desteklemeye yönelik stratejileri anneye öğretmiştir. Srec sonunda anne, çocuğunun gelişimini destekleyen davranışlarda artış göstermiş, çocuğun dil becerileri gelişmiş ve eğitimcinin aile eğitimi uygulamalarında iyileşme gözlenmiştir. Erken müdahale uygulamalarının işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan nitel araştırmalar yanı sıra uzun dönemli etkisini gösteren boylamsal araştırma sonuçları da incelenmiştir (Ching, 2015). Erken tanı ve cihazlandırma ile erken müdahale süreçlerinde kullanılan iletişim yöntemlerinin, çocukların ileriki yaşlarda dil performanslarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ching, Avustralya’da yrtlen “Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment” adlı geniş ölçekli ve uzun süreli bir araştırmanın bulgularını özetlemiştir. Bu araştırmada 2002–2007 yılları arasında doğan 451 işitme yetersizliğine sahip ocuk izlenmiştir. Bulgular; erken cihazlandırma, erken müdahale, ebeveyn eğitimi ve kullanılan iletişim yönteminin (sözel iletişim gibi) ocukların dil gelişimi üzerinde belirgin olumlu etkiler oluşturduğunu kanıtlamaktadır.

Ertürk Mustul’un (2015) eylem araştırması, çok ileri derecede işitme kaybı olan bir çocuğun annesinin etkileşim davranışlarını aile eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Sekiz oturumdan oluşan aile eğitimi sürecinde, anne-ocuk etkileşimleri video kayıtları, görüşmeler ve araştırmacı gnlkleriyle analiz edilmiştir. Bulgular, aile eğitimi sürecinin annenin etkileşim davranışlarında olumlu değişimler yarattığını, olumsuz etkileşimlerin azaldığını ve iletişimi destekleyici davranışların arttığını

göstermiştir. Sonuç olarak, aile merkezli ve etkileşim temelli yaklaşımların işitme kayıplı çocukların aile eğitiminde etkili olduğu vurgulanmıştır. DesJardin ve Eisenberg (2007) ise, koklear implantlı 30–86 ay arası çocuklarda annelerin katılım düzeyi, öz yeterlilik algısı ve dilsel girdileri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 32 annenin çocuklarıyla serbest oyun ve hikâye okuma etkinlikleri sırasındaki kaydedilen video analizleri; ebeveynlerin etkileşimli temelli iletişimlerinin, çocukların dil becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin öz yeterlilik düzeyleri ve çocuğun eğitime aktif katılımları, çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde dolaylı bir olumlu etki oluşturmuştur.

Özetle işitme yetersizliğinde erken müdahale uygulamalarına odaklanan bu araştırmaların, ebeveynlerin çocukların dil ve iletişim gelişiminde aktif paydaşlar olduğunu ve ebeveyn becerilerinin desteklemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca işitme yetersizliği olan 0-3 yaş arasındaki çocuklarda erken müdahale uygulamalarının etkililiğinin; erken tanı, erken cihazlandırma ve ebeveynin odaklı müdahalelerin kullanılması ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bir sonraki başlıkta RDY ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.2. RDY ile ilgili araştırmalar

RDY doğal öğrenme ortamlarını ve günlük rutinleri merkeze alan yapısıyla, hem ulusal (Ertürk Mustul vd., 2025; Küçük Karahan, 2024; Öz, 2023; Turan vd., 2019; Yıldırım Parlak, 2024) hem de uluslararası alanyazında (Boavida vd., 2016; McWilliam vd., 2020; Hwang vd., 2013; Hughes-Scholes vd., 2016; Woods vd., 2011) etkili bir model olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, çocukların öğrenme ve gelişiminin en işlevsel biçimde günlük rutinler içinde gerçekleştiğini ve günlük rutinlerin birer öğretim fırsatına dönüşebileceğini ortaya koymaktadır.

Bir önceki başlıkta sunulan Emel Ertürk Mustul ve arkadaşlarının (2025) yürüttüğü eylem araştırmasında, 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerinde günlük rutinlerin öğretim fırsatları olarak kullanıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ebeveyn katılımında ve çocukların iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler olmuştur. Bu araştırma işitme yetersizliği erken müdahalesinde rutinlerin öğretim amaçlı kullanılması açısından önemlidir. Ancak araştırmada McWilliam'ın (2010) tanımladığı RDY bileşenleri olan; RDG ve ev ziyaretlerine yer verilmediği görülmektedir. Türkiye'de yürütülen güncel araştırmalarda, RDY'nin bileşenlerini

doğrudan temel alan araştırmalara da rastlanmaktadır (Küçük Karahan, 2024; Yıldırım Parlak, 2024). Bu araştırmalarda, RDY bileşenleri işitme yetersizliğinden farklı gelişimsel yetersizlik alanlarında kullanılmıştır.

Örneğin Küçük Karahan (2024) karma yöntem deseninde yürüttüğü araştırmasının tek denekli araştırma deseni boyutunda OSB tanısı olan üç çocuğun desteklenmesine odaklanmıştır. Araştırmacı “Rutinlere Dayalı Erken Müdahale Programı”nı, ebeveynlerin koçluk modeli kapsamında fırsat öğretimini oyun rutinleri içerisinde etkili biçimde kullanmasını amaçlamıştır. Programın uygulanmasıyla birlikte çocukların oyun sırasında sergiledikleri sosyal iletişim davranışlarının sıklığında artış gözlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin, fırsat öğretimi yöntemini oyun rutini dışında farklı rutinlere de genelleyebildikleri görülmüştür. Yıldırım Parlak (2024) ise, 4-6 yaş arasında down sendromu tanısına sahip dört çocuğun gelişimlerini ebeveyn aracılı olarak ev ziyareti uygulamalarıyla desteklemiştir. Yıldırım Parlak’ın, gereksinim belirleme sürecinde RDG’yi temel aldığı görülmektedir. Böylece çocuğun günlük rutinlere katılımı, ebeveynle olan etkileşimleri ve aile önceliklerinin belirlenmesinin sağlandığı; ev ortamına dayalı veri toplamanın çocuk için seçilen hedeflerin işlevselliğini artırdığı vurgulanmıştır. Bu yönüyle söz konusu araştırmalar, RDY’nin doğal ortam ve ebeveyn odaklı yapısının müdahalelere anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir.

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara odaklanan araştırmaların yanı sıra Öz (2023), 48-60 ay aralığında tipik gelişim gösteren çocuklara ve ebeveynlerine odaklanmıştır. Karma yöntem deseninde gerçekleştirilen araştırmada “Rutinler İçin Hazırlık (ready 4 routines) Müdahale Programı”nın; çocukların yürütücü işlev becerilerinde ve rutinlere katılımında artış sağladığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, günlük rutinlerin farklı beceri ve davranışların (ör. dil ve iletişim, sosyal beceriler, günlük yaşam becerileri gibi) yanı sıra yürütücü işlevler açısından da güçlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen RDY araştırmalarının olumlu etkisi çocuklar ve ebeveynlerinin gereksinimlerini karşılamakta etkili olmuştur. Dünyada 10 farklı ülkede (ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada, Paraguay, Polonya, Portekiz, Singapur, İspanya ve Tayvan) RDY modelinin nasıl uygulandığını, katkılarını ve karşılaşılan zorlukları açıklamak üzere gerçekleştirilen araştırma sonuçları RDY’nin evrensel etkisini ortaya koymaktadır (McWilliam vd., 2020). Örneğin farklı ülkelerden aileler; RDY sürecinde rahatladıklarını ve uzmanların onları gerçekten dinlediğini

belirtmişlerdir. Ayrıca RDY sayesinde çocuk için belirlenen hedeflerin daha işlevsel olduğu görülmüştür. Katkıların yanı sıra karşılaşılan zorluklar şöyle sıralanmıştır; çoğu ülkede disiplin alanları (fizyoterapist, psikolog, öğretmen gibi) ayrı ayrı çalıştığı için “birincil hizmet sağlayıcı” yaklaşımına direnç gösterilmiştir. Ayrıca karar verme yetkisinin ebeveynlere devredilmesi de bazı kültürlerde uygulayıcılar için zorlayıcı olmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar, RDY modelinin uyarlanması gerektiğini, ancak bazı prensiplerin evrensel olduğunu vurgulamaktadır.

Günlük rutinlerin dil gelişimini destekleyici bir araç olarak yapılandırılmasına yer veren ve bir önceki başlıkta açıklanan Turan ve meslektaşlarının (2019) araştırmaları günlük rutinlerin oyunlaştırılması yoluyla annelerin çocuklarıyla günlük yaşam etkinlikleri sırasında dili daha işlevsel biçimde kullanmaları hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular, annelerin günlük rutinlerde çocuklarına daha fazla sözel uyaran sunduklarını ve çocukların alıcı-ifade edici dil becerilerinde ilerleme sağlandığını göstermiştir. Ancak bu araştırmada günlük rutinler öğretim fırsatı olarak kullanılmış olsa da, McWilliam tarafından geliştirilen RDY’nin bileşenlerine (eko-harita, [RDG], ev ziyaretleri) bütüncül olarak yer verilmediği görülmektedir. Nitekim RDY’nin tam anlamıyla uygulanabilmesi için uygulayıcıların bu yaklaşımın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda Boavida ve arkadaşları (2016) rutinlere dayalı erken müdahale prensiplerini temel alan ve Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planlarındaki (BAHP) hedef ve amaçların kalitesini artırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programının etkisini incelemiştir. Katılımcı sayısının 200’den fazla olduğu araştırmada uygulayıcılara öğrenme deneyimleri ve öz değerlendirme fırsatları sunulmuştur. Araştırma bulguları, RDG’nin işlevsel hedefler oluşturmadaki kritik rolünü doğrulamış ve uygulanan eğitim programı, uygulayıcıların işlevsel amaç yazma yetkinliklerini artırmakta etkili olmuştur.

Uygulayıcılara verilen RDY eğitimi yanı sıra modelin sahada nasıl uygulandığının değerlendirilmesi de önemlidir. Uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma uygulayıcıların eğitim öncesi ve sonrası becerileri ile ailelerin süreçteki deneyimleri incelenmiştir (Hughes-Scholes vd., 2016). Avustralya’daki erken çocukluk uygulayıcıları tarafından uygulanan “Rutin Temelli Erken Çocukluk Müdahale Modeli”; RDG, işlevsel hedefler, ev ziyaretleri ve toplum danışmanlığı olmak üzere dört temel bileşenlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları uygulayıcıların model hakkındaki bilgilerinin geliştiğini, modele güven duyduklarını ve ev ziyareti becerilerinin arttığını göstermiştir. Uygulayıcılar özellikle ailelerden

kapsamlı bilgi edinme aracı olarak RDG'nin etkinliğini vurgulamış ve modelin yaygınlaştırılmasını desteklemişlerdir. Ancak uygulayıcılar kreş veya okul gibi kurumları kapsayan toplum danışmanlığı becerilerinde, zaman ve ekonomik sınırlılıklar nedeniyle beklenen ilerlemeyi gösterememiştir.

RDY için uygulayıcıları hazırlayan ve uygulamaları değerlendiren araştırmaların yanı sıra RDY'nin çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini araştıran Hwang ve arkadaşları (2013) gelişimsel yetersizliği olan veya risk altındaki 5-30 ay arasında çocukları olan 31 aileyi rastgele RDY (n=15) veya geleneksel ev ziyaretleri grubuna (n=16) atamıştır. RDY ve geleneksel ev ziyaretlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmada her iki yöntem grubundaki çocukların gelişimsel alanlarında iyileşmeler sağlanmıştır. Ancak RDY, işlevsel hedeflere ulaşma ve günlük yaşam becerilerini destekleme konusunda geleneksel ev ziyareti yöntemine göre daha etkili bulunmuştur. RDY grubundaki çocuklar öz bakım ve sosyal beceriler alanlarında da geleneksel ev ziyaretlerinin kullanıldığı gruba göre daha hızlı bir gelişim göstermiştir. Hem uygulayıcılara hem de çocuklar ve ailelerine yönelik sunulan RDY uygulamaları farklı disiplin alanlarındaki çalışmalara da uyarlanmıştır. Woods ve arkadaşları (2011) dil ve iletişim yetersizliği olan çocuklara hizmet veren dil ve konuşma terapistlerinin rolünün doğrudan uygulayıcı olmaktan ziyade, ebeveynlere danışmanlık yapan bir rehber rolüne dönüşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma, ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirmek ve çocuğun doğal rutinler içerisindeki öğrenme fırsatlarını artırmak amacıyla dil ve konuşma terapistlerinin "işbirlikçi danışmanlık" stratejilerini kullanmalarını önermektedir. Bu yaklaşım, sadece dil ve konuşma terapistinin değil, ailelerin de müdahale sürecine aktif katılımını sağlayarak, öğrenmenin günlük yaşam rutinlerine yerleştirilmesini kolaylaştırmıştır.

Özetle RDY ile ilgili araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; rutinlere dayalı müdahalelerin çocukların iletişim, bilişsel düzenleme, bağımsızlık ve sosyal katılım becerilerini desteklediği; ebeveynlerin ise etkileşim, öğretim ve karar verme süreçlerine aktif katılımını güçlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte ulusal alanyazında günlük rutinlerin çoğunlukla öğretim fırsatı olarak kullanıldığı, ancak RDY'nin eko-harita, RDG ve ev ziyareti gibi bileşenlerinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Uygulayıcıların işbirlikçi danışman rolünü üstlendikleri araştırmalara bir sonraki başlıkta verilmiştir.

2.5.3. İDU ile ilgili araştırmalar

İDU, erken müdahalede ebeveynlerin ve uygulayıcıların güçlendirilmesini, çocukların öğrenme fırsatlarının doğal ortamlar içinde desteklenmesini ve çok paydaşlı bir hizmet sunumunu temel alan bir yaklaşım olarak ulusal (Arıkel, 2022; Bilmez, 2020; Çattık, 2019; Gıcı Vatansever, 2018; Gülboy, 2021; Küçük Karahan, 2024; Pektaş Karabekir, 2021; Tunç Paftalı, 2018) alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmalarda İDU'nun "ebeveyn koçluğu" olarak da kavramsallaştığı görölmektedir ve araştırmaların Türkiye'de tek denekli araştırma yöntemleriyle, OSB tanısı olan çocuklara yönelik olduğu görölmektedir. Uluslararası alanyazında da İDU temelli araştırmalara rastlanmaktadır (Boavida vd., 2020; Brown ve Woods, 2016; Fettig ve Barton, 2014; Friedman vd., 2012; Woods vd., 2011).

Küçük Karahan'ın (2024) araştırmasında OSB tanılı üç çocuğın gelişimini desteklemeye yönelik Rutinlere Dayalı Erken Müdahale Programı ebeveyn koçluğu ile uygulanmıştır. Program, ebeveynlerin fırsat öğretimini oyun rutinleri içine sistematik biçimde yerleştirmesini hedeflemiştir. Uygulama sonunda çocukların oyun sırasında sergiledikleri sosyal iletişim davranışlarının sıklığında belirgin artış gözlenmiştir. Ebeveynlerin ise edindikleri bu öğretim becerilerini oyun dışındaki günlük rutinelere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Bulgular, koçluk temelli yaklaşımların doğal bağlamlarda çocuk etkileşimini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgularla paralel olarak Arıkel (2022) OSB olan 48 aylık bir çocuğın annesine sunulan Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programı'nın söz öncesi milieu öğretilimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Davranışlar arası çoklu yoklama deseniyle yürütölen çalışmada, annenin hedeflenen tüm stratejileri doğru biçimde kullanma düzeyinin arttığı görölmüştür. Ayrıca izleme ve sosyal geçerlik bulguları, web tabanlı koçluğun ebeveyn tarafından kabul edilebilir ve sürdürölebilir bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, uzaktan ve dijital temelli koçluk uygulamalarının da ebeveyn yeterliğini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Koçluğun yalnızca ebeveynlerle değil, öğretmenlerle yürütöldüğünde de etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalardan biri Gülboy (2021) tarafından gerçekteştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak geliştirilen ve koçluk içeren mesleki gelişim programı sonucunda öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerilerinde gelişim görölmüştür. Uygulamalar sayesinde çocukların işlevsel iletişim

becerilerinin arttığı ve problem davranışlarının da azaldığı belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları ise öğretmenlerin koçluk uygulamalarını mesleki gelişim açısından faydalı bulduklarını göstermektedir (Gülboy, 2021).

Ebeveyn koçluğunun çocuk davranışları üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koyan bir diğer çalışma Pektaş Karabekir (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Annelerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile dört yaşındaki çocukların iletişim ve problem davranışlarındaki değişimi inceleyen araştırmada; ebeveyn koçluğunun annelerin uygulama becerisini edinme, sürdürme ve farklı bağlamlara genelleme üzerinde etkili olduğu göstermiştir. Anneler tarafından sunulan öğretimin ise çocukların hedef iletişim becerilerini kazanmalarında ve problem davranışlarının azalmasında anlamlı rol oynadığı tespit edilmiştir. İzleme ve sosyal geçerlik bulgularında, katılımcıların koçluğu kalıcı ve kabul edilebilir bir müdahale yöntemi olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilmez (2020) çalışmasında videoyla geri bildirim içeren koçluk uygulamasının, ebeveynlerin fırsat öğretimini etkili biçimde kullanmaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden çiftler (anne-çocuk) arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, annelerin fırsat öğretimini öğrenme, sürdürme ve farklı ortam, kişi ve rutinlere genelleme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Çocukların ise hedef iletişim becerilerini edinip kalıcı hale getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları koçluk ve fırsat öğretiminin yüksek düzeyde kabul gördüğünü ortaya koymaktadır.

Boavida ve diğerleri (2020) uygulayıcıların İDU üzerindeki algılarını ölçmek için “Profesyonellerin Erken Çocukluk Müdahalesinde İşbirlikçi Danışmanlık Hakkındaki Algıları (ProPerCECIS)” ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek, 427 uygulayıcı üzerinde uygulanmış ve bulgular ProPerCECIS’in özellikle rutinlere dayalı, ebeveyn odaklı ve transdisipliner bir erken müdahale modelinde İDU’yu değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araştırma, İDU’nun ölçülebilir ve izlenebilir bir uygulama modeli olduğunu desteklemektedir.

Koçluğun farklı öğretim yöntemleri üzerindeki etkisini inceleyen Çattık (2019) ebeveyn koçluğunun talep etme-model olmayla öğretim uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğretim basamaklarını doğru ve tutarlı biçimde uygulamayı öğrendikleri, bu becerileri korudukları ve farklı durumlara genelleyeabildikleri belirlenmiştir. Ebeveynler tarafından sunulan öğretimin çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme gibi sosyal iletişim becerilerini

anlamalı düzeyde geliştirdiği görölmüştür. Bu araştırmada da sosyal geçerlik bulguları koçluğun aileler tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Koçluk uygulamalarının erken sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisini ele alan Gıcı Vatansever (2018) ise, annelere sunulan koçluk uygulamalarının ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim basamaklarını kazandırmadaki etkililiğini araştırmıştır. Bulgular, annelerin hedef öğretim becerilerini yüksek doğrulukla edindiklerini; 4-7 yař arası OSB tanısı almış çocukların ise ortak dikkate tepki verme becerilerinde anlamalı artış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Annelerin sürecin başlangıcında kaygılı oldukları, ancak süreç sonunda kendileri ve çocukları ačíısından uygulamayı faydalı buldukları belirlenmiştir.

Son olarak ebeveynlerin yanı sıra öğretmenlere yönelik uzaktan koçluğu ele alan Tunç Paftalı (2018) uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulamasının dört okul öncesi öğretmeninin eşzamanlı ipucuyla öğretim basamaklarını edinmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını doğru biçimde sürdürebildiklerini ve 4-6 arasında değişen, OSB tanısı olan öğrencilerine yeni davranışlar öğretmek üzere davranışları genelleyebildikleri görölmüştür. Aynı zamanda OSB’li öğrencilerin hedeflenen davranışları kazandıkları, korudukları ve genelleyebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri ise diğer araştırmalarda göröldüğu gibi uzaktan koçluğun öğretmenler ačíısından yüksek düzeyde kabul görödüğünü ortaya koymuştur.

Brown ve Woods (2016) ebeveyn-uygulayıcı-çocuk arasındaki üçlü etkileşimi ayrıntılı biçimde incelemek üzere koçluk temelli erken iletişim müdahalelerine odaklanmıştır. Down sendromu, OSB ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla yürütölen ebeveyn uygulamalı iletişim müdahalelerinde; uygulayıcının koçluk stratejileri, ebeveynin strateji kullanımı ve çocuğun iletişim davranışları eşzamanlı olarak analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynin strateji kullanımı ve etkileşim davranışları ile çocuğun iletişim çıktıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca müdahalelerin yalnızca oyun bağlamıyla sınırlı kalmayıp günlük rutinelere de genellenebildiği görölmüştür. Bu sonuçlar, İDU’nun günlük rutinlerle bütünleştirildiğinde genelleme ve kalıcılığı güçlendiren bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin işlevsel değerlendirme (parent-implemented functional assessment) müdahalelerini inceleyen derlemede araştırmasında (Fettig ve Barton, 2014); İDU gibi koçluk uygulamalarının yer aldığı müdahalelerde çocukların problem davranışlarında azalma olduğu görölmüştür. Bu bulgu, ebeveyn koçluğunun erken

müdahalede yalnızca destekleyici bir unsur olarak değil aynı zamanda müdahalenin etkililiğini belirleyen bir bileşen olduğunu göstermektedir. Koçluğun erken müdahalede nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin bir başka çalışma Woods ve arkadaşları (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, iletişim eksikliği olan ya da risk altındaki bebekler ve küçük çocuklar için sunulan erken müdahale hizmetlerinde dil ve konuşma terapistlerinin ebeveynlerle (birincil bakıcılarla) yürüttüğü İDU incelenmiştir. Araştırma sonuçları, dil ve konuşma terapistlerinin İDU uygulamalarında ve çocukların iletişim becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir. Erken müdahalede ebeveynlere koçluk yapan uygulayıcılar için Friedman ve arkadaşları (2012) tarafından koçluk davranışlarının neler olduğu belirlenmiştir. Ev ziyaretlerinden elde edilen video kayıtları üzerinden yapılan analizler, koçluk davranışlarının uygulayıcılar arasında ayırt edilebilir olduğunu ve bu tanımların hem mesleki gelişim çalışmalarında hem de danışmanlık uygulamalarının izlenmesinde güvenilir biçimde kullanılabileceğini göstermiştir.

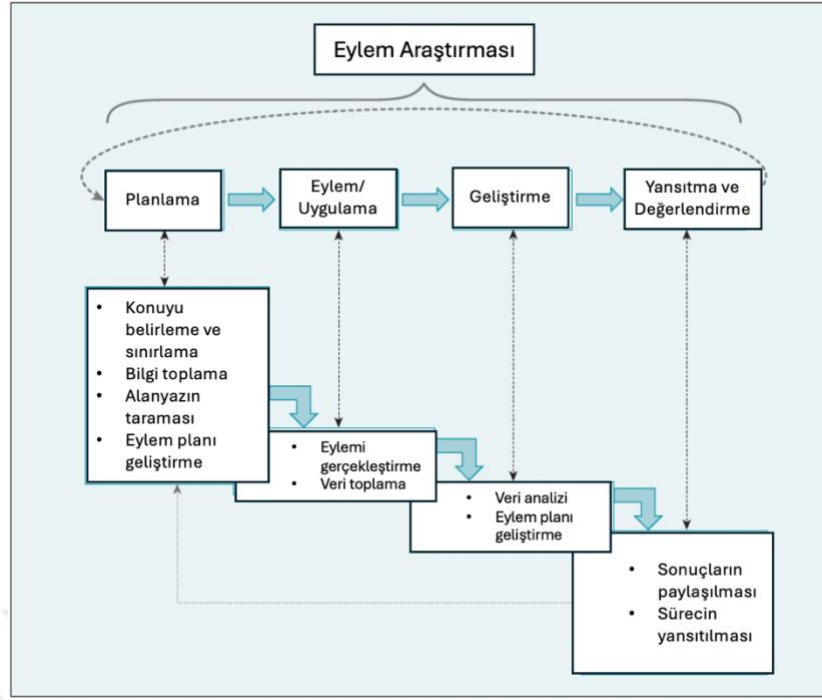
Sonuç olarak İDU alanyazındaki ulusal ve uluslararası araştırmalar bütüncül olarak ele alındığında; ebeveyn ve öğretmenlere sunulan İDU temelli (koçluk uygulamaları gibi) müdahalelerin öğretim yöntemlerinin kazandırılması ve uygulanmasında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveyn koçluğunun annelerin yeterliliğini güçlendirdiğini ve çocukların iletişim ve sosyal becerilerinde anlamlı ilerlemeler sağladığını ve problem davranışlarını azalttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlere yönelik koçluk uygulamalarının da sınıf içi öğretim niteliğini ve çocuk çıktılarını artırdığı görülmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, İDU'nun ebeveyn, öğretmen ve çocuk etkileşimini bütüncül biçimde destekleyen ve ölçülebilir sonuçlar sağlayan güçlü bir uygulama modeli sunulabilir.

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde; araştırma modeli, araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırma süreci aşamaları, inandırıcılık çalışmaları ve etik başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, işitme yetersizliği olan 0–36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının işbirlikçi danışmanlık ve rutinlere dayalı yaklaşımla iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, kuramsal bir çerçeve içinde tasarlanan uygulamaların, uygulayıcı-araştırmacı arasındaki iş birliğine dayalı biçimde gerçekleştirilmesi, iyileştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin uygulamalı yöntemlerinden biri olan “işbirlikçi eylem araştırması” deseniyle yürütülmüştür (Stringer, 2019). Ayrıca teori ve uygulama arasındaki boşluğu dolduran ve uygulamalardaki sorunlara iş birliği içinde çözüm geliştirmeyi sağlayan bir yöntem olması nedeniyle de işbirlikçi eylem araştırması deseni seçilmiştir (Johnson, 2008). Eylem araştırmaları uygulamada ortaya çıkan problemlerin sorgulanması ve öncelikli ihtiyaçların karşılanması noktasında planlama, uygulama, geliştirme, yansıtma ve değerlendirme süreçlerini döngüsel biçimde gerçekleştirmeye olanak tanımaktadır (Mertler, 2021). Mevcut araştırma ebeveyn ve çocuğun ihtiyaçlarının bireysel olması nedeniyle bireye özgü hazırlanmış programı gerektirmektedir. Araştırmacı, ortaya çıkan her problem ve ihtiyaç için eylem planını esnek biçimde hazırlayabilmektedir (Creswell, 2016). Eylem araştırmalarının sunmuş olduğu bu esneklik ve geriye dönülebilirlik özelliği uygulamaları daha iyiye taşımaktadır (Mills, 2018; Schoen ve Nolen, 2004). Araştırmada temel alınan Mertler’in (2021) eylem araştırması modeli Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Eylem araştırması modeli (Mertler, 2020)

Şekil 6’da sunulan döngüsel model (Mertler, 2021) bu araştırmanın bileşenleri olan RDY ve İDU basamaklarını gerçekleştirmeye olanak tanımaktadır. RDY, eko harita, RDG, işlevsel amaçların belirlenmesi, ev ziyaretleri, müdahale sürecinin rutinler içinde planlaması, aile ve çocuk için çıktıların ortaya konulması süreçlerini izlemektedir (McWilliam, 2010). İDU ise ebeveynle iletişim becerileri, ebeveyn hakkında bilgi toplama, endişeleri ve ihtiyaçları belirleme, ortak hedef belirleme, uygun stratejileri seçme, ebeveyni uygulama için hazırlama, gelişimi değerlendirme ve gelecek planları yapma konusunda uygulayıcıların yeterliliklerini güçlendirmektedir (Buysse ve Wesley, 2004). Eylem araştırmasındaki döngüsel ve esnek süreç bu bileşenlerin tümünü iç içe ve eşzamanlı olarak planlamak, uygulamak, geliştirmek, yansıtmak ve değerlendirmek için fırsatlar sunar (Coghlan ve Brannick, 2019). Ayrıca İDU ve RDY sistematik veri toplama ve analiz süreçlerini gerektirdiğinden eylem araştırmasının sürekli veri toplama ve analiz etme özelliği bu iki yaklaşımın kullanımını kolaylaştırmıştır (Creswell, 2016).

3.2. Araştırma Ortamı

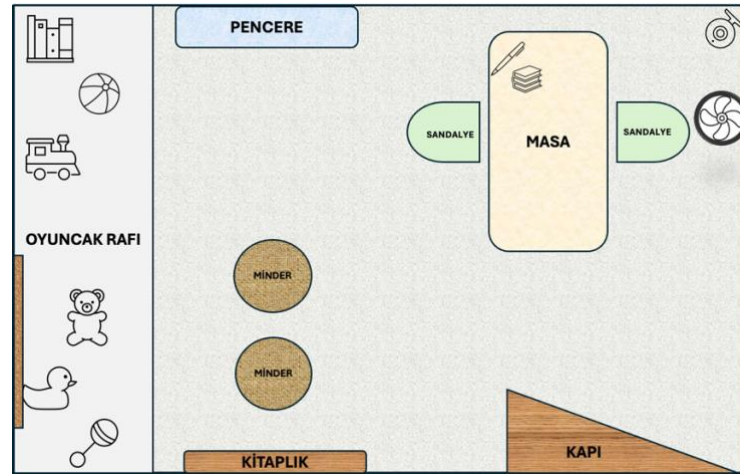
Araştırma Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehirde hizmet veren MEB’e bağlı bir ÖERM’de gerçekleştirilmiştir. Merkez 2018 yılından itibaren özel

gereksinimli çocuklara ve ailelerine hizmet vermektedir. 2022 yılında merkezin yeri değişmiş ve fiziksel imkânlar açısından daha kapsamlı dört katlı bir binaya geçilmiştir. Merkezde 14 bireysel eğitim sınıfı, iki grup eğitimi sınıfı bulunmaktadır. Eğitim sınıfları dışında duyu bütünleme odası, işitme testi odası ve müzik odası bulunmaktadır. Merkezde farklı lisans programlarından (sınıf, okul öncesi öğretmenliği, psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, odyoloji) mezun 15 personel görev yapmaktadır. Merkezde, işitme yetersizliği, dil ve konuşma bozuklukları, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve öğrenme güçlüğü tanıları bulunan 210 özel gereksinimli çocuk destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Merkezde 0-3 yaş arasında işitme yetersizliği olan çocuk oranı yaklaşık %20'dir. Merkezin fiziksel özellikleri yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında düzenli olarak personele hizmet içi eğitim sunulduğu, seminer, sempozyum ve konferans gibi etkinliklerle personelin mesleki olarak güçlendirildiği bir ÖERM olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 7. Ortam görüntüleri

Araştırma sürecinde kullanılan bireysel sınıf binanın ikinci katında yer almaktadır. Sınıfta bir çalışma masası ve iki sandalye bulunmaktadır. Ayrıca duvara monte edilmiş kitaplık ve pano yer almaktadır. Oyuncakların konulduğu iki kapaklı bir dolap ile dolabın devamında üç katlı açık raflar vardır. Zemin halı ile tamamen kapatılmıştır. Zeminde iki adet minder bulunmaktadır. İki camlı pencere bulunmaktadır ve açılan pencere yatay parmaklıklar ile kapatılmıştır. Sınıf duvarına vantilatör monte edilmiştir ve ayrıca tavan köşesinde kamera bulunmaktadır. Sınıf ortamına ilişkin görsel Şekil 8'deki gibidir.



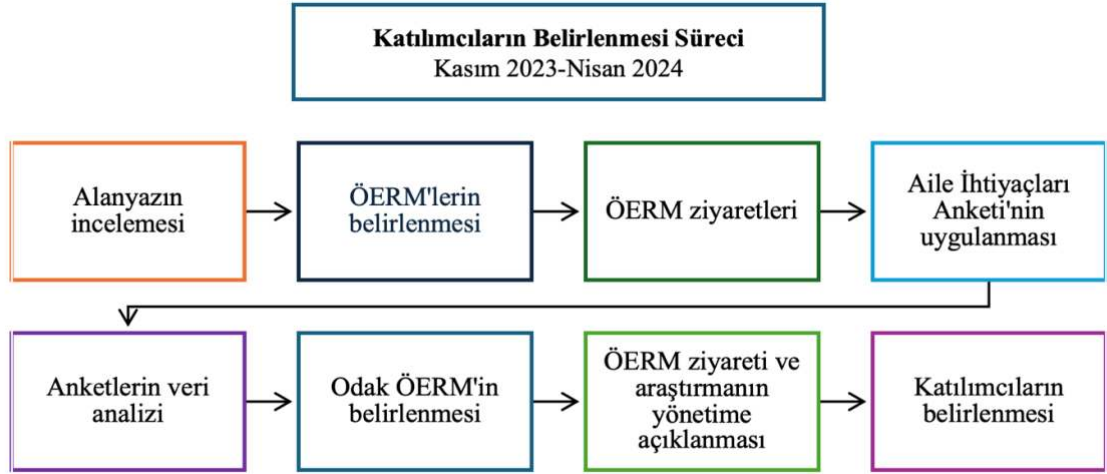
Şekil 8. Bireysel eğitim sınıfı krokisi

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinmek ve zengin veri elde etmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde araştırmanın amacına ulaşmak için katılımcılar için belirlenen ölçütler dikkate alınmıştır. Çocuk katılımcının belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler; a) Sağlık Kurulu raporu ile işitme yetersizliği tanısına sahip, b) 0-36 ay arasında, c) Bir ÖERM'den destek eğitim hizmeti alıyor olmak olarak belirlenmiştir. Ebeveyn katılımcı ölçütleri; a) 0-36 ay arası işitme yetersizliği olan çocuğa sahip olmak, b) destek (bilgi, psikolojik, materyal) gereksinimlerinin bulunması, c) araştırmaya gönüllü katılmayı kabul ediyor olmasıdır. Ölçütler doğrultusunda belirlenen katılımcılar; 0-36 ay arasında işitme yetersizliği olan bir çocuk, çocuğun annesi ve öğretmeninden oluşmaktadır. Çocuk odağında belirlenen katılımcıların yanı sıra bu araştırmada psikolog, araştırmacı, tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyeleri de katılımcılar olarak yer almıştır. Çocuk-ebeveyn çiftinin belirlenmesi süreci bir sonraki başlık altında detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Katılımcıların belirlenmesi

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecinde takip edilen basamaklar Şekil 9'da verilmiştir.



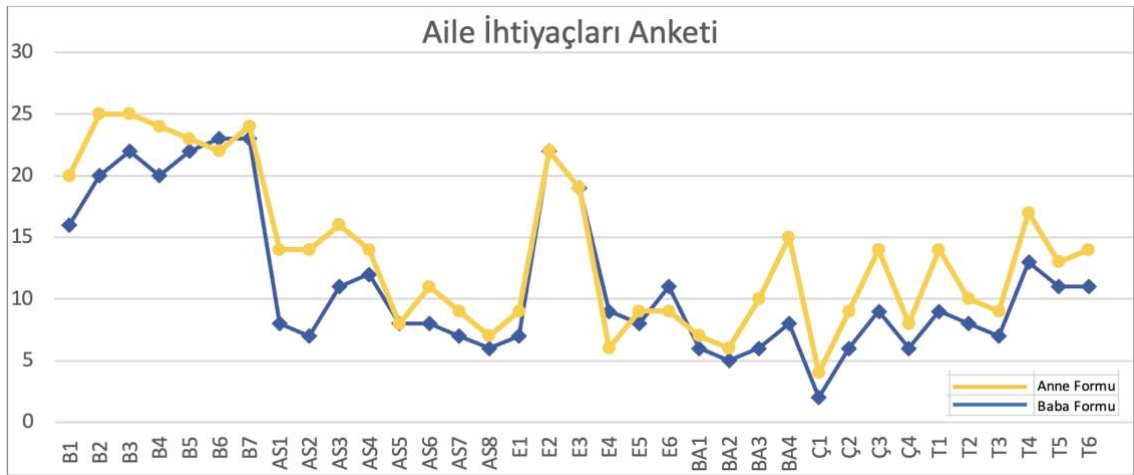
Şekil 9. Katılımcıları belirleme süreci

Araştırmanın ilk basamağında, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehirde işitme yetersizliği olan 0-3 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece ilde yer alan ÖERM'lerin toplam sayılarına ulaşılarak hangi ÖERM'lerin işitme yetersizliği alanında aktif hizmet verdiği saptanmaya çalışılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 08.11.2023, s.3). Elde edilen bilgiler doğrultusunda iki merkez ilçede toplam 73 ÖERM bulunduğu ve bu merkezlerden altısının işitme yetersizliği alanında çocuklara ve ebeveynlere aktif hizmet sunduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen kurum ziyaretlerinde 0-36 ay arası işitme yetersizliği tanısı olan çocuklara sahip ebeveynlerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla altı alt boyutu olan (1. Bilgi edinme, 2. Aile ve Sosyal Destek, 3. Ekonomik konular, 4. Başkalarına açıklama yapma, 5. Çocuk bakımı, 6. Toplum Hizmetleri) Aile İhtiyaçları Anketini (Özaydın vd., 2021) yanıtlamaları istenmiştir (Araştırmacı günlüğü, 5-6.12.2023, s.4). Şekil 10'da görüldüğü gibi iki merkez ilçede 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların hizmet aldığı altı ÖERM'deki 67 anne-baba çiftine anketler yanıtlamaları için verilmiştir.



Şekil 10. İl geneli ÖERM sayı dağılımları ve ulaştırılan anket sayıları

Aile İhtiyaçları Anketine 29 anne, 26 baba katılım göstermiştir. Katılımcıların 48'i anne-baba çiftlerinden oluşurken; iki çocuk için sadece babalar, beş çocuk için ise sadece anneler ankete yanıt vermiştir. Anne ve babaların ankete verdiği yanıtlar Şekil 11'de çizgi grafikte sunulmuştur.



B: Bilgi edinme, AS: Aile ve sosyal Destek, E: Ekonomik konular, BA: Başkalarına açıklama yapma, Ç: Çocuk bakımı, T: Toplum hizmetleri

Şekil 11. 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçları

Aile İhtiyaçları Anketi'nden elde edilen yanıtlar incelendiğinde ebeveynlerin en yoğun ihtiyaçlarının bilgi edinme boyutunda olduğu görülmüştür. Annelerin aile ve sosyal destek, başkalarına açıklama yapma ve çocuk bakımı konularında babalara oranla daha yoğun ihtiyaç bildirdikleri tespit edilmiştir. Ekonomik konular alt boyutunda hem anneler hem de babaların ihtiyaçlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Anne ve babaların ihtiyaçlarının benzer konularda olduğu görülmekle birlikte annelerin daha fazla yoğunlukta ihtiyaç bildirdikleri dikkat çekmektedir. Ön çalışma niteliği taşıyan anket

verileri, 0-3 yaş arasında işitme yetersizliği tanısı olan çocukların ebeveynlerinin bilgi edinme ve maddi destek konularında ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

İhtiyaç bildiren ebeveynlerin çocuklarının doğum tarihleri dikkate alınarak 0-18 ay aralığında (uygulama sürecinde çocuğun üç yaşını geçmemesi için iki yaşından küçük olmasına dikkat edilmiştir) olan çocuklara odaklanılmıştır. Daha sonra 0-18 ay arasında çocuğa sahip ve yoğun ihtiyaç bildiren ebeveynlerin bulunduğu kurum idarecisi ile görüşülmüştür. İdareci kurumlarında özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin çalışmadığını bildirmiştir. Bu nedenle araştırmanın katılımcı öğretmenlerinde özel eğitim alanı dışından mezun olan öğretmenlerle devam edilmesi kararı alınmıştır (19.03.2024, Danışman-Araştırmacı Toplantısı [DAT]).

İdareci ile yapılan görüşmede araştırmanın amacı, yöntemi ve süreci araştırmacı tarafından sunu ile idareciye açıklanmıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği kurumun idari ve eğitim yöneticileri araştırmanın yürütülmesinden memnun olacaklarını bildirmiştir. İdarecilerle yapılan ön görüşme sonrası araştırma için uygun olduğu düşünülen ve ön görüşme için gönüllü olan iki ebeveyn ile bireysel görüşmeler, iki öğretmenle ise odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda iki ebeveyn ve iki öğretmen araştırmaya gönüllü katılım göstermeyi kabul etmişlerdir (Araştırmacı günlüğü, 04.04.2024, s.16-17). Daha yoğun ihtiyaç bildiren ebeveyn-çocuk çifti ve öğretmen araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılım sağlamayı kabul eden diğer ebeveyn ve öğretmen ile de pilot çalışmaların yapılması ve sürecin eş zamanlı olarak yürütülmesi kararı alınmıştır. Böylece katılımcı kaybı yaşanması riskine karşı önlem alınması amaçlanmıştır.

3.3.2. Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları; 0-36 ay arasında işitme yetersizliği olan bir çocuk, çocuğun annesi ve öğretmeni, psikolog, araştırmacı, tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyelerinden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'te gösterilmiştir. Katılımcılar için kod isimler kullanılmıştır.

3.3.2.1. Katılımcı öğretmen

Araştırmanın öğretmen katılımcısına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen demografik bilgileri

Kod Adı	Zeynep öğretmen
Yaş	31
Mesleki kıdem	5 yıl
Mezun olduğu program	Sosyoloji/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Mezuniyet yılı	2015
Çalıştığı özel gereksinimli bireylerin yaş aralığı	0-33
0-36 ay işitme yetersizliğine yönelik eğitime katılım durumu	0-36 ay işitme yetersizliği olan çocukların aile eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitimlere katılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarından Zeynep öğretmen 2015 yılı Sosyoloji Programı’ndan mezun olmuştur. Aynı yıl Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında pedagojik formasyon eğitimini tamamlamıştır. 2016 yılında işitme yetersizliği alanında hizmet veren bir ÖERM’de öğretmen olarak göreve başlamıştır. İşitme yetersizliği olan 0-33 yaş arasındaki bireylerin bireysel ve grup eğitimlerinde görev almaktadır. Görev süresince ağırlıklı olarak 0-36 ay işitme yetersizliği olan çocukların aile eğitimi süreçlerini planlamakta ve yürütmektedir. Erken dönemde işitme yetersizliğine sahip çocukların ebeveynlerine rehberlik etmek konusunda deneyimleri bulunmaktadır. Ayrıca 2016 yılından itibaren işitme yetersizliği, odyolojik değerlendirme, işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimleri, aile eğitimleri, dil ve iletişim becerileri ve güncel yaklaşımlara yönelik birçok hizmetiçi eğitime katılmıştır. Günümüzde hala yoğun olarak işitme yetersizliği olan çocukların eğitim aldığı bir ÖERM’de öğretmen olarak çalışmaya devam etmektedir.

3.3.2.2. Katılımcı ebeveyn

Araştırmanın ebeveyn katılımcısına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ebeveyn demografik bilgileri

Kod adı	Feyza Hanım
Yaş	24
Eğitim durumu	Lise
Sahip olunan çocuk sayısı	3
Çalışma durumu	Ev hanımı

Katılımcı ebeveyn Feyza Hanım yaşları sırasıyla dört, iki buçuk ve bir buçuk olan üç erkek çocuğa sahiptir. Feyza Hanım lise mezunudur ve ev hanımıdır. Eşiyle ve çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Daha önce çalışma deneyiminin bulunmadığını belirtmiştir. Büyük çocuğu tipik gelişim göstermektedir. Ortanca çocuğu gelişimsel geriliği olan bir çocuktur. Araştırmada odaklanılan küçük çocuk ise her iki kulağında da çok ileri derece işitme yetersizliği olan bir çocuktur. Feyza Hanım, sosyo-ekonomik düzeyini iyi seviye olarak tanımlamaktadır.

3.3.2.3. İşitme yetersizliği olan çocuk

Araştırmanın çocuk katılımcısına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çocuk demografik bilgileri

Kod adı	Mert
Doğum tarihi	05.01.2023
Doğum sırası	3
Tıbbi tanısı	İşitme yetersizliği
Tanı yaşı	Yenidoğan dönemi
Kullandığı cihaz	Bilateral koklear implant
Cihazlanma yaşı	İşitme cihazı kullanma yaşı: 5 aylık Bilateral koklear implant kullanma yaşı: 13 aylık
Eğitime başlama yaşı	5 aylık

Araştırmanın odaklandığı işitme yetersizliği olan Mert, 05.01.2023 yılında doğmuştur ve bu araştırma başladığında 18 aylıktır. Mert yeni doğan işitme taraması programında her iki kulağı için de çok ileri derece işitme yetersizliği tanısı almıştır. 5 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlayan Mert aynı ayda destek eğitim hizmetlerine Zeynep öğretmenle birlikte başlamıştır. Mert 13 aylıkken bilateral koklear implant kullanmaya başlamıştır. Destek eğitim sürecinde aile eğitimi çalışmaları temelinde eğitimler almış; dinleme, dil ve iletişim becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Mert her iki kulağı için de başarılı bir koklear implant uygulaması geçirmiş ve cihaz kullanımında sürekliliği sağlamıştır. Mert'in bilinen başka bir sağlık sorunu veya özel gereksinimi bulunmamaktadır. Mert, dil ve iletişim becerilerinde ve öğrenmeye hazırlık becerilerinde yoğun gereksinimleri bulunan bir çocuk olarak araştırma sürecine

katılmıştır (04.04.2024 ve 25.04.2024 tarihli yarı yapılandırılmış görüşmeler, 06.06.2024, DBS DİBKOL, ve 09.05.2024 tarihli gözlem oturumu).

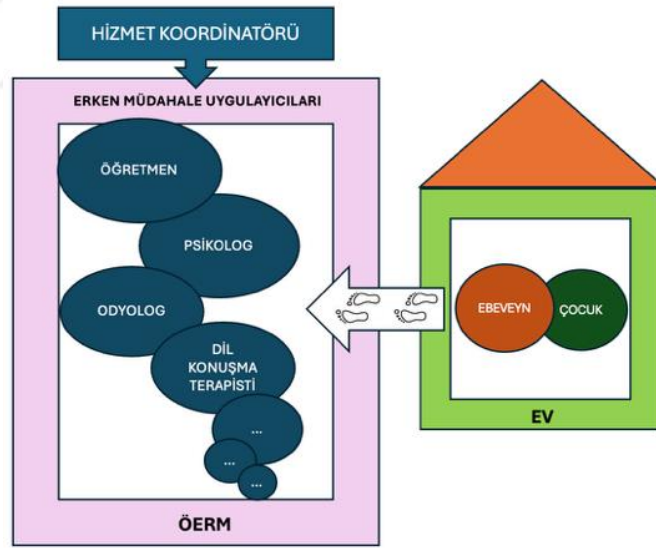
3.3.2.4. Psikolog, araştırmacı, tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyeleri

Psikolog; Araştırma sürecine ebeveyn için psikolojik destek sağlamak amacıyla katılan Sevgi Hanım, 2024 yılında psikoloji programından mezun olmuştur. İki yıl mesleki deneyimi bulunan Sevgi Hanım, yetişkinlerin psikolojik danışmanlık süreçlerinde çalışmalarını yürütmektedir. Lisans eğitimi süresince çocuk psikolojisi, aile psikolojisi, kişilerarası iletişim becerileri, görüşme teknikleri ve psikolojide saha çalışmaları gibi çeşitli teorik ve uygulamalı dersleri almıştır. Sevgi Hanım mesleki bilgi ve becerileri doğrultusunda Feyza Hanım’a yönelik bireysel psikolojik danışmanlık sürecini yürütmüştür.

Araştırmacı; Lisans eğitimimi 2016 yılında okul öncesi öğretmenliği programında tamamlayarak MEB’e bağlı bir ÖERM’de işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi üzerine üç yıl görev yaptım. Görev süresince 0-36 ay işitme yetersizliği olan çocukların aile eğitimi çalışmalarını yürüttüm. İşitme yetersizliği, erken müdahale ve aile eğitimi konulu hizmet içi eğitimlere katıldım. 2018-2021 yılları arasında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Programı’nda tezli yüksek lisans eğitimini tamamladım. Yüksek lisans tezimde Prof. Dr. Nilay Kayhan danışmanlığında erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği üzerine nitel bir araştırma gerçekleştirdim. 2021 yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Programı’nda doktora eğitimine başladım. Yüksek lisans ve doktora eğitiminin ders dönemlerinde nitel araştırma yöntemleri derslerini alarak bu dersleri başarıyla tamamladım. Doktora eğitimi sürecinde 0-36 ay özel gereksinimli bir çocuğun ebeveyni için RDY ile TÜBİTAK 2209 projesinin danışmanı olarak görev aldım. Ayrıca doktora tez danışmanım Prof. Dr. Latife Özeydın’la birlikte işitme yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin günlük rutinlerine ilişkin nitel bir araştırmanın (Demiröz ve Özeydın, 2019) ve İDU araştırmalarının sistematik incelemesi üzerine yapılan bir araştırmanın (Demiröz ve Özeydın, 2023) sonuçlarını alana özgü bir ulusal kongrede sözlü bildiri olarak sunduk. 2022-2023 yılından itibaren tez danışmanının mentörlüğünde lisans programında “İşitme ve Görme Yetersizliği”, “Türk İşaret Dili”, İşitme Yetersizliğinde İletişim Becerilerinin Desteklenmesi” derslerini yürütmekteyim. 2019 yılı Ocak ayından itibaren

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmekteyim.

Araştırmadaki rolü; Bu araştırmada kuruma ilk ziyaretimle birlikte tam katılımcı gözlemci olarak katıldım ve araştırmadaki rolümü de tam katılımcı gözlemci rolüyle yerine getirdim. Araştırma ortamına düzenli katılmak, katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olmak, sürecin bir parçası olmak ve durumları, olguları deneyimlemek eylem araştırması yürüten araştırmacıların önemli rollerindendir (Glesne, 2013). Ayrıca bu araştırmada benimsenen İDU, işbirlikçi yaklaşımı temel alan ve hizmetleri koordine eden bir hizmet koordinatörü aracılığıyla sunulmaktadır. IDEA kapsamında hizmet koordinatörü; gelişimsel gecikme veya yetersizliği olan 0-36 ay arası çocuklar ve aileleri için sunulan hizmetlerin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesinden sorumlu personel olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2020). Uygulamalar hizmet koordinatörü, uygulayıcılar, ebeveynler ve diğer aile üyeleri arasında çok yönlü bir etkileşime dayanmaktadır (Buyse ve Wesley, 2005). Bu doğrultuda araştırmadaki rolüm “**hizmet koordinatörü**” olarak biçimlenmiştir.



Şekil 12. Hizmet koordinatörü rolü

Araştırma süresince hizmet koordinatörü olarak rol aldığım alanlar Şekil 12’de betimlenmeye çalışılmış ve aşağıda sıralanmıştır;

- Eylem planlarını hazırlamak, inandırıcılık komitesiyle paylaşmak,
- Yetişkin eğitimi materyallerini hazırlamak (sunu, bilgi notu, broşür, uygulama videosu),

- Çocuğun eğitiminde gereksinim duyulan materyalleri hazırlamak,
- Öğretmen eğitimlerini planlamak ve gerçekleştirmek,
- Öğretmen ve ebeveyn uygulamaları için hizmetleri koordine etmek ve geribildirimler sunmak,
- Uygulamaların video kayıtlarını almak,
- Çocuktaki gelişim alanlarını izlemek,
- Verileri organize etmek ve analiz etmek,
- Eylem planlarının bulgularını yansıtma ve değerlendirmeye hazır hale getirmek.

İnandırıcılık Komitesi Üyeleri; Eylem araştırmaları süresince veri toplama ve analizlerin geçerli ve güvenilir olduğunu doğrulamak için alan uzmanlarının görüşlerine ve tavsiyelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Johnson, 2008). Bu ihtiyacın karşılanması için Tez İzleme Komitesi ve İnandırıcılık Komitesi olmak üzere iki farklı komite üyeleri bu araştırmanın inandırıcılık çalışmalarına katkı sağlamıştır. Tez İzleme Komitesi; Prof. Dr. Latife Özaydın (tez danışmanı), Doç. Dr. Aysun Çolak ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Erden'den oluşmaktadır. Üyeler altı aylık süreyle araştırmanın geçmiş ve gelecek eylemleri üzerinde tartışarak araştırmacının uygulamalarını değerlendirmiş ve yönlendirmiştir. İnandırıcılık Komitesi Üyeleri ise; Prof. Dr. Latife Özaydın, Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul ve Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Yıldırım Parlak'tan oluşmaktadır. İnandırıcılık komitesi üyeleri her eylem döngüsü sürecinde iki veya üç kez toplantılara katılarak eylem planlarını değerlendirmiş ve geribildirim sunmuştur. Eylemler sırasında ortaya çıkan sorunları değerlendirerek çözüm yolları üretmiştir. Ayrıca toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğuna dair denetimleri gerçekleştirmiştir. Üyelere ilişkin bilgiler şöyledir;

Prof. Dr. Latife Özaydın; Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesidir. Erken çocukluk özel eğitimi, erken müdahale, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileri, özel gereksinimli çocukların aileleri ve RDY alanlarında çalışmalar yürütmektedir. Özaydın doktora tezi olarak yürütülen bu araştırmanın danışmanı, tez izleme komitesi üyesi ve inandırıcılık komitesi üyesi olarak görev almıştır. Eylem araştırmasının problem durumunu belirlemeden raporlaştırma sürecine kadar her aşamasında danışman rolünü üstlenerek katkı sunmuştur. Araştırmacının uygulamalarını planlama, eyleme geçirme ve değerlendirme süreçlerinin tümünde araştırmacıya rehberlik etmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, yansıtılması süreçlerinde yol gösterici olmuştur. Ayrıca kuramsal, yöntemsel ve raporlaştırma süreçlerine rehberlik etmek için araştırmacıyla birebir toplantılar

düzenlemiştir ve geribildirim sunmuştur. Vermiş olduğu teorik dersler ve paylaştığı kaynaklarla erken müdahale hizmetleri, iletişim becerileri, İDU ve RDY konularında araştırmacının teorik ve uygulama bilgi birikimine önemli katkılar sunmuştur.

Doç. Dr. Aysun Çolak; Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Tez İzleme Komitesi üyesi Çolak, araştırmanın özellikle yönetsel boyutuna önemli katkılar sunmuştur. Araştırmacının doktora eğitimi sürecinde katıldığı eylem araştırmaları dersini yürütmüştür. Altı ayda bir gerçekleştirilen toplantılarda eylem araştırmasının planlanması ve yürütülmesi süreçlerinde geribildirimler sunmuş ve araştırmacıyı yönlendirmiştir. Eylem araştırmalarının ilkelerine ve doğasına uygun olması konularındaki yönlendirmeleriyle yapılan uygulamaların basamaklarını ve işleyişini değerlendirmiş ve yansıtmıştır. Ayrıca araştırmanın raporlaştırma sürecine ilişkin de önemli katkıları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen kontrol listelerine uzman görüşü sunmuştur.

Dr. Öğr. Üyesi Emine Erden; Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Erden, bu araştırmanın Tez İzleme Komitesi'nde yer almaktadır. Araştırmanın kuramsal boyutunda katkılar sunarak ulusal ve uluslararası uygulamaların örneklerini paylaşmış ve RDY ile İDU'ya dair önemli bilgileri araştırmacıyla paylaşmıştır. Toplantılarda katılımcıların rolü, araştırmacının bakış açısı ve uygulamaları noktasında tez çalışmasının geliştirilmesinde katkıları olmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen kontrol listelerine uzman görüşü sunmuştur.

Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul; Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Araştırmanın İnanırcılık Komitesi üyesidir. Ertürk Mustul, işitme yetersizliği alanındaki deneyimleriyle bu araştırmanın odaklandığı hedef kitle ve araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar için önemli bir yere sahiptir. Özellikle çalışma yaşamında ve akademik çalışmalarında 0-36 ay işitme yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde aile eğitimi çalışmalarında bulunması nedeniyle bu araştırmaya en önemli katkısı öğretmen ve ebeveynin gelişimindeki payına yöneliktir. Ertürk Mustul, inanırcılık toplantılarında; uygulamaların video kayıtlarını izlemiş, geribildirimlerini sözlü ve yazılı olarak paylaşmış, etkinlik planlarını ve materyalleri yönlendirmiş, çocuktaki gelişimi takip ederek geri dönütlerini paylaşmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen kontrol listelerine uzman görüşü sunmuştur.

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Yıldırım Parlak; Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Araştırmanın İnanırcılık Komitesi üyesi olarak bu araştırmaya katkı sunmuştur. Araştırma ortamına katılım sağlamış, DBS'de ortamda doğrudan gözlemci

olarak bulunmuş ve önemli ihtiyaçları belirlemek noktasında katkılar sunmuştur. Eylem araştırmasının döngüsel sürecine ilişkin geribildirimlerini paylaşmış ve yönlendirici olmuştur. Ayrıca araştırmada yürütülen aile eğitimi temelindeki çalışmalara ve ev ziyareti çalışmalarına deneyimleri doğrultusunda önemli katkıları bulunmaktadır. Bu araştırmanın kontrol listeleri, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri, gözlem formlarına ilişkin inandırıcılık çalışmalarını yürütmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen kontrol listelerine uzman görüşü sunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmaları inandırıcılık açısından veri toplama yöntemlerinde çeşitliliği esas almaktadır (Creswell, 2016). Nitekim bu araştırmanın verileri de pek çok farklı veri toplama aracı vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, saha notları, belgeler, fotoğraflar, video kayıtları, kontrol listeleri, anket, ölçek, araştırmacı günlüğü ve yansıtma toplantıları kullanılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin olarak veri toplama araçlarının kullanımını açıklayan matris Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırma soruları ve veri toplama araçları matrisi

ARAŞTIRMA SÜRECİ	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI																			
	ARAŞTIRMA SORULARI	DBS Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Yapılandırılmamış Görüşmeler	Gözlem Formu	Video Kayıtları	Araştırmacı Günlüğü	Saha Notları	Kelime Listesi	Aile İhtiyaçları Anketi (katılımcı belirlemek için)	Aile Yılmazlık Ölçeği	ÖDKOL	EDKOL	DİBKOL	Yansıtma Toplantıları	RDG ve Eko Harita Kontrol Listesi	Fotoğraflar	Etkinlik Planları	Rutinlere Dayalı Görüşme Formu	Eko Harita Görüşme Formu	Uygulamanın Değerlendirilmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
1. DURUM BELİRLEME SÜRECİ	1.1. Öğretmen, 0-36 ay arası işitme yetersizliği olan çocuğun erken müdahale hizmetlerini nasıl yürütmektedir?	X	X	X	X	X	X													
	1.2. İşitme yetersizliği olan çocuğun günlük rutinler sırasında etkileşim, katılım ve bağımsız davranışları nasıldır?	X	X	X	X	X	X													
	1.3. Öğretmenin, ebeveynin ve işitme yetersizliği olan çocuğun erken müdahale kapsamındaki ihtiyaçları nelerdir?	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X						
2. UYGULAMA SÜRECİ	Erken müdahale uygulamalarında;		X	X	X	X	X				X			X	X	X	X			
	2.1. Öğretmenin gelişimi nasıl desteklenmiştir?																			
	2.2. Ebeveynin gelişimi nasıl desteklenmiştir?		X	X	X	X	X					X		X		X	X	X	X	
	2.3. İşitme yetersizliği olan çocuğun gelişimi nasıl desteklenmiştir?		X	X	X	X	X	X					X	X						
3. UYGULAMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE İZLENMESİ	3.1. Öğretmenin uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?		X	X	X	X	X				X			X						
	3.2. Ebeveynin uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?		X	X	X	X	X			X		X		X						
	3.3. İşitme yetersizliği olan çocuğun uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?		X	X	X	X	X	X					X	X						
	3.4. Araştırmacının uygulama süreci sonundaki gelişimi nasıldır?		X			X								X						X
	3.5. Katılımcıların uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?		X			X														X

1. Görüşmeler: Araştırmanın verilerinin toplanılmasında kullanılan araçlardan biri görüşmelerdir. Görüşmeler yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak ayrılmıştır.

- **DBS yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu** (Ek 1); yedi demografik ve 10 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk basamağında mevcut durumun belirlenmesinde öğretmenle gerçekleştirilen ilk görüşmede kullanılmıştır.
- **DBS yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu** (Ek 2); ebeveyn için altı, çocuk için 11 demografik bilgi sorusundan ve 10 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama basamağından önce durumun belirlenmesinde ebeveynle gerçekleştirilen ilk görüşmede araştırmacı tarafından kullanılmıştır.
- **Uygulamanın değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu** (Ek 3); 11 görüşme sorusundan oluşmakta ve uygulamanın değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından öğretmenin değerlendirmelerini belirlemek üzere kullanılmıştır.
- **Uygulamanın değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu** (Ek 4); 13 görüşme sorusundan oluşmakta ve ebeveynin değerlendirmelerini belirlemek üzere uygulama sonrasında kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları üç farklı alan uzmanının (inandırıcılık komitesi üyeleri) görüşüne sunularak revize edilmiştir.
- **Yapılandırılmamış görüşmeler;** ebeveyn-öğretmen, ebeveyn-araştırmacı ve öğretmen-araştırmacı arasında gerçekleştirilen görüşmeleri kapsamaktadır.

2. Eko Harita ve RDG: Öğretmenin ebeveynle birinci eylem döngüsünde gerçekleştirdiği görüşmede kullandığı yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Formlar orijinal halinden (McWilliam, 2010) Türkçe'ye çevrilmiş ve beş farklı alan uzmanının (tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyeleri) görüşüne sunularak revize edilmiştir.

- **Eko Harita (Ek 5);** 15 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Ebeveynin destek ve stres kaynaklarını belirlemek üzere çevresindeki kişilerle olan ilişkilerini görsel bir diyagrama dayandırarak betimlemeye yarayan bir görüşme formudur. RDG'nin ön görüşme soruları niteliğindedir.

- **RDG (Ek 6);** 23 görüşme sorusu ve günlük rutinler tablosundan oluşmaktadır. Ebeveynin günün hangi rutininde ve hangi beceriler doğrultusunda çocuğunu desteklemeyi istediğini belirlemek amacıyla bir gün içerisinde yer alan günlük rutinlerin belirlenmesi; bu rutinlerde mutlu eden/kaygılandıran unsurların ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır. Çocuğun günlük rutinler içinde etkileşim, katılım ve bağımsız davranışları hakkında bilgi sunmaktadır. Böylece çocuk için işlevsel amaçların belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

- 3. Gözlem formu (Ek 7):** Öğretmen ve ebeveynin uygulamalarını kaydetmek ve katılımcıların gelişimlerini değerlendirebilmek amacıyla gözlem formları kullanılmıştır. Gözlemler sırasında etkinliklerde gerçekleşen becerilere, ebeveyn-çocuk etkileşimine ve öğretmenin yaklaşımlarına odaklanılması ve gözlem formuna aktarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada eğitim oturumlarının 15'inde gözlem formuyla uygulamalar kayıt altına alınmıştır.
- 4. Video kayıtları:** Araştırma sürecinde ortaya çıkan ebeveyn-çocuk ve öğretmen-ebeveyn etkileşimleri eğitim oturumlarının 21'inde video kaydına alınmıştır. Katılımcıların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve inandırıcılık çalışmalarının yürütülebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından eğitim ortamında çekilen video kayıtlarını içermektedir. Araştırmacı kendi telefonuyla ve tripod kullanarak videoları kaydetmiş ve harici bellekte depolamıştır. Araştırma süresince toplam 372 dk 55 sn video kaydı alınmıştır.
- 5. Etkinlik planları (Ek 8):** Öğretmenin uygulamalarını planlamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve inandırıcılık komitesi üyelerinin geribildirimleriyle revize edilmiştir. Etkinlik planları; etkinliği, materyalleri, ebeveynin, öğretmenin ve çocuğun davranışlarını, hedefleri ve yansıtma notlarını içerecek şekilde hazırlanmıştır. Bu araştırmada toplam sekiz etkinlik planı hazırlanmıştır.
- 6. Araştırmacı günlüğü (Ek 9):** Araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacının süreçler ve gerçekleşen olaylar doğrultusunda görüşleri yansıtması amacıyla kullanılmıştır. Bilgisayar ortamında bir Word belgesi oluşturularak günlük tutulmuştur. Ayrıca Google Drive uygulaması ile inandırıcılık komitesi üyeleriyle paylaşarak araştırma süreçlerinin eş zamanlı olarak takip edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüğü toplam 45 sayfadan oluşmaktadır; Times New Roman yazı karakteri, 12 punto ve 1,5 satır aralığı kullanılmıştır.

7. **Saha notları (Ek 10):** Öğretmenin ve araştırmacının bilgi notları, hatırlatmalar, geribildirimler ve çalışmalarına yönelik yazılı olarak kullandığı kısa notları içermektedir.
8. **Kelime listesi (Ek 11):** ÖERM’ de kullanılan kelime listesi formudur. Yansıma sesler, çevredeki nesneler, kişiler, hayvanlar ve soru kelimelerinden oluşan üç sayfalık kapsamlı bir listedir. Çocuğun kelime sayısını belirlemek için öğretmen ebeveynle birlikte doldurmuştur.
9. **Kontrol listeleri:** Araştırmada kullanılan Eko harita ve RDG’nin kullanımını değerlendirmek üzere iki ayrı kontrol listesi hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenin ve ebeveynin davranışlarını, çocuğun dil ve iletişim becerilerini değerlendirmek ve izlemek için ise üç ayrı kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listeleri araştırmacı tarafından alanyazın doğrultusunda hazırlanmış ve beş alan uzmanının görüşleri sonrasında revize edilmiştir.
- **RDG kontrol listesi (Ek 12);** 20 maddeden oluşmaktadır. “Açıklandığı gibi gözlenmiştir, kısmen gözlenmiştir, gözlenmemiş veya yanlış olduğu gözlemlenmiştir” şeklinde puanlanmaktadır. Araştırmacı öğretmenin uygulamasını değerlendirmek üzere kullanmıştır.
 - **Eko harita kontrol listesi (Ek 13);** 23 maddeden oluşmaktadır. “Açıklandığı gibi gözlenmiştir, kısmen gözlenmiştir, gözlenmemiş veya yanlış olduğu gözlemlenmiştir” şeklinde puanlanmaktadır. Araştırmacı öğretmenin uygulamasını değerlendirmek üzere kullanmıştır.
 - **Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi (ÖDKOL) (Ek 14);** 31 maddeden oluşmaktadır. “Hiçbir zaman (0), bazen (1), sıklıkla (2), her zaman (3)” şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenin davranışlarını değerlendirmek ve izlemek üzere kullanmıştır.
 - **Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi (EDKOL) (Ek 15);** 19 maddeden oluşmaktadır. “Hiçbir zaman (0), bazen (1), sıklıkla (2), her zaman (3)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretmen, ebeveynin davranışlarını değerlendirmek ve izlemek üzere kullanmıştır.
 - **Dil ve İletişim Becerileri Kontrol Listesi (DİBKOL) (Ek 16);** 38 maddeden oluşmaktadır. “Hiçbir zaman (0), bazen (1), sıklıkla (2), her zaman (3)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretmen, çocuğun dil ve iletişim becerilerini değerlendirmek ve izlemek üzere kullanmıştır.

10. Aile İhtiyaçları Anketi: Katılımcı belirleme sürecinde ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Anket; anne ve babanın; bilgi edinme, ekonomik konular, çocuk bakımı, aile ve sosyal destek, başkalarına açıklama yapma ve toplum hizmetlerini kapsayan altı boyut, 36 maddeden oluşmaktadır. Bailey ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen anketin Türkçe uyarlaması Özaydın ve diğerleri (2021) tarafından yapılmış ve özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin gereksinimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

11. Aile Yılmazlık Ölçeği: Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 37 madde ve mücadelelilik-meydan okuma, öz-yetkinlik, yaşama bağlılık, kontrol olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ebeveynin yılmazlık becerilerini ölçmek ve sunulan psikolojik ve sosyal desteklerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

12. Yansıtma toplantıları: Katılımcılar, danışman, inandırıcılık komitesi ve tez izleme komitesiyle düzenli olarak eylem planı geliştirme, uygulama, yansıtma ve değerlendirme aşamaları için toplantılar gerçekleştirmiştir. Toplantılar yüz yüze ve Zoom uygulaması aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Pilot çalışmalar

Bu araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulama süreçlerinde farklı zamanlarda çeşitli pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 04.03.2024, s. 14). Pilot çalışmalara araştırmanın katılımcıları dışında iki farklı öğretmen ve iki farklı ebeveyn katılmıştır. Pilot çalışmalara ilişkin bilgiler ve pilot katılımcıların bilgileri aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Pilot çalışmalara ilişkin bilgiler

No	Pilot çalışmanın amacı	Pilot çalışma yapılan katılımcı	Tarih	Süre	Ortam
1	DBS yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun pilot görüşmesi	Ela öğretmen (33 yaşında, okul öncesi lisans mezunu, 10 yıllık mesleki deneyimi var.)	15.03.2024	27 dk 7 sn	ÖERM bireysel eğitim sınıfı
2	DBS yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formunun pilot görüşmesi	Reyhan Hanım (28 yaşında, bir işitme yetersizliği olan erkek çocuğa sahip, 1,5 yıldır özel eğitime katılıyor, ev hanımı)	18.04.2024	16 dk 52 sn	ÖERM bireysel eğitim sınıfı

3	Birinci eylem döngüsü eko harita ve RDG görüşmesinin pilot çalışmaları	Yaren Hanım (34 yaşında, bir yaşında kız ve dört yaşında erkek olan iki iştirme yetersizliği olan çocuğa sahip, üç yıldır özel eğitime katılıyor, ev hanımı)	01.06.2024 01.06.2024	11 dk 14 sn 20 dk 51 sn	ÖERM bireysel eğitim sınıfı
4	İkinci eylem döngüsü uygulamalarının pilot çalışmaları	Yaren Hanım ve Şeyma öğretmen (27 yaşında, odyoloji lisans mezunu, beş yıllık mesleki deneyimi var.)	11.07.2024 29.08.2024 29.08.2024	20 dk 28 sn 10 dk 17 sn 7 dk 51 sn	ÖERM bireysel eğitim sınıfı

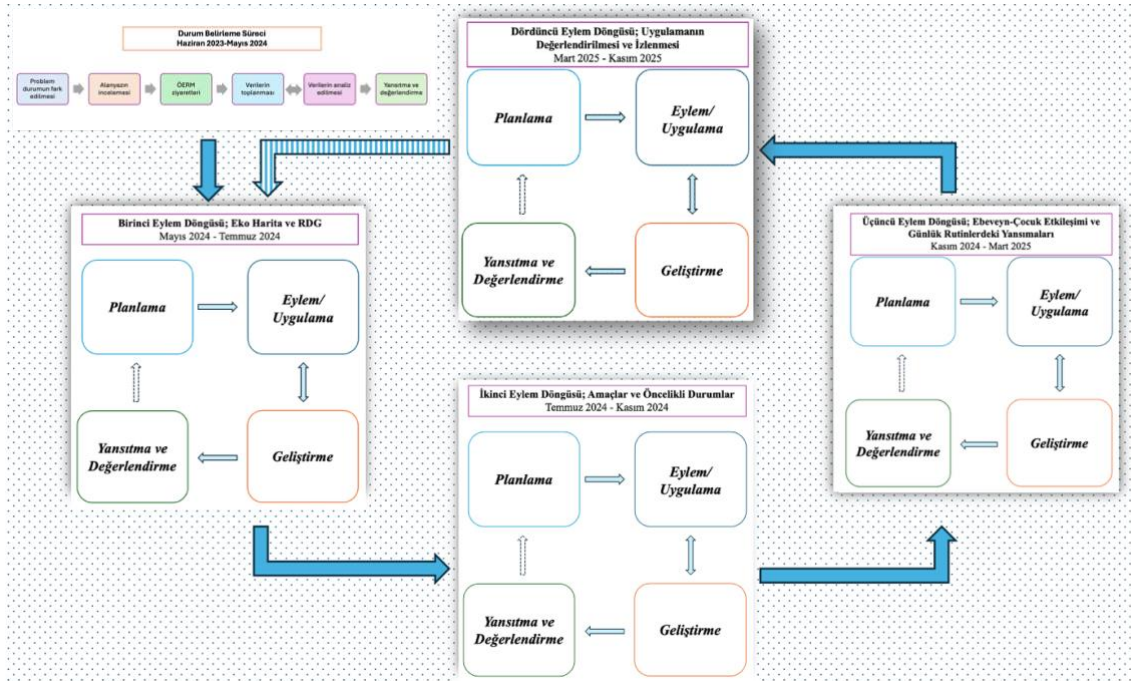
3.5. Verilerin Analizi

Araştırma süreci birbirini izleyen eylem döngülerinden oluşmaktadır. Bir sonraki eylem döngüsünün planlanabilmesi için önceki verilerin analiz edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın veri toplama ve analiz süreci eş zamanlı olarak döngüsel biçimde gerçekleştirilmiştir (Johnson, 2008). Araştırmada veri toplama aracı ve yöntemi olarak farklı yollara başvurulmuştur. Eylem araştırmalarının geçerli ve güvenilir bir zeminde gerçekleşmesi için gereken çeşitlenmeler veri analizlerine de yansımaktadır (Mertler, 2020). Dolayısıyla toplanan verilerin analizlerinde farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ebeveynlerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik uygulanan nicel veri toplama aracı (Aile İhtiyaçları Anketi ve Aile Yılmazlık Ölçeği) ve kontrol listeleri (ÖDKOL, EDKOL, DİBKOL) bulguları frekans olarak değerlendirilmiş ve grafiksel analizle gösterilmiştir. Görüşme, gözlem, günlük, saha notları ve toplantılardan elde edilen veriler içerik analizi; RDG ile Eko Harita verileri ise betimsel analizle analiz edilmiştir (Creswell ve Creswell, 2018). Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı ile görüşmeler ses kaydına alınmış, ses kayıtları transkript edilerek Word belgesinde yazıya dönüştürülmüş ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. Görüşmeler İçerik Analizi Formuna aktarılmıştır (Ek 17). Formlarda; Times New Roman yazı karakteri, 12 punto ve 1,5 satır aralığı kullanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen 315 dk 24 sn süren toplam görüşmelerin yazıya dökümlerinden elde edilen toplam sayfa sayısı ise 214'tür.

Eylem döngülerinin her birinde veri doygunluğuna ulaşıldığında ulaşılan tüm verilerin tümevarımsal analizlerini gerçekleştirilerek kavramlar kodlarla sınıflandırılmıştır. Ulaşılan kodlardan, alt temalar ve alt temalardan ise ana temalar elde edilmiştir. İnandırıcılık komitesi üyeleri kodları, alt temaları ve ana temaları inceleyerek değerlendirmiş ve araştırmacıya geribildirim sunmuştur.

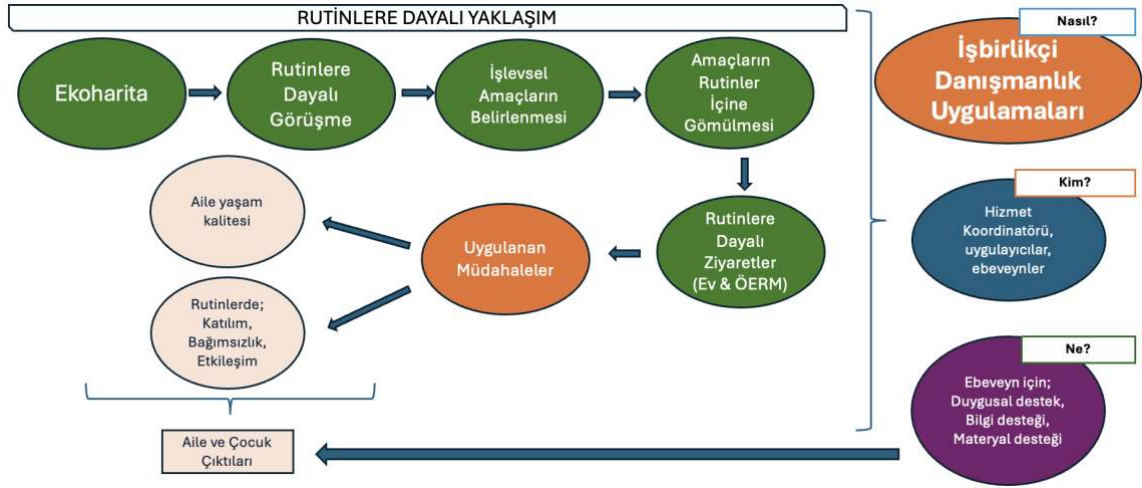
3.6. Araştırma Süreci Aşamaları

Araştırma Haziran 2023- Temmuz 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir ve farklı tarihlerde gerçekleştirilen dört eylem döngüsünden oluşmaktadır. Eylem döngüleri kendi içinde döngüsel bir süreç izlerken; araştırmanın bulgularının incelenmesinde ise tüm aşamaları arasında döngüsel bir yapı bulunmaktadır. Araştırma süreci; katılımcıların belirlenmesi, DBS, uygulama süreci ve uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın eylem deseninde gerçekleştirilen döngüsel yapısı Şekil 13'te sunulmuştur. Her basamakta gerçekleştirilen çalışmalara ise izleyen kısımlarda yer verilmiştir.



Şekil 13. Araştırma süreci aşamaları

Bu araştırmada yöntemsel aşamaların yanı sıra kuramsal aşamalar da göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma İDU ve RDY'nin entegre edildiği farklı uygulamaları barındırmaktadır. Bu uygulamaların kendi içindeki aşamaları ve bileşenleri ise Şekil 14'te açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 14. İDU ve RDY dayalı araştırma süreci aşamaları

RDY; Eko harita, RDG, işlevsel amaçların belirlenmesi, amaçların rutinler içine gömülmesi, ev ziyaretleri, müdahale ve aile-çocuk çıktıları süreçlerinden oluşmaktadır. Araştırmada RDY'nin bu sıralaması eylem döngüsü içine yerleştirilmiş ve uygulamalarda İDU esas alınmıştır. İDU; gelişimsel yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için farklı disiplinlerden gelen uygulayıcıları ve aile üyelerini bir araya getirerek etkileşime dayalı, bütünsel ve sistematik bir destek sunmayı hedefleyen uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Buysse ve Wesley, 2004). Ebeveynler için bilgi desteği, sosyal-duygusal destek ve materyal desteği sağlayarak çocukların gelişimlerini destekleyen İDU, günümüzde erken müdahale hizmetlerinin önemli bir bileşeni olarak kabul görmektedir (Dunst vd., 2001). Bu araştırmanın eylem döngülerinde İDU temel alınmıştır. Bu anlamda araştırmanın aşamaları Şekil 13 ve Şekil 14'te gösterildiği gibi aşamalı ve döngüsel bir yapıda İDU ve RDY kapsamında tamamlanmıştır. Araştırmanın aşamalarına ilişkin yapılan çalışmalar ise başlıklar altında açıklanmıştır.

3.6.1. Durum belirleme süreci

DBS; Haziran 2023-Mayıs 2024 tarihleri arasında 11 aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Problem durumun fark edilmesi, alan yazın incelemesi, ÖERM ziyaretleri, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yansıtma ve değerlendirme süreçlerinden oluşan uzun bir zaman aralığındaki çalışmaların yer aldığı aşamadır. Bu aşamada tez danışmanı ve inandırıcılık komitesi üyeleriyle çeşitli toplantılar yapılmış

ve katılımcılarla ilk görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 12.06.2023-25.04.2024, s.1-4). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ve kaydedilen gözlem notları araştırmacıya mevcut durumdaki ihtiyaçların neler olduğunu belirlemesinde ön bir çalışma niteliği taşımaktadır. Gerçekleştirilen görüşme kayıtlarının tarihi, süresi, ortamı ve yazıya çevrilen dokümanın sayfa sayısına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir;

Tablo 6. DBS görüşmelere ilişkin bilgiler

No	Görüşme	Tarih	Süre	Ortam	Sayfa Sayısı
1	DBS yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi	04.04.2024	20 dk 58 sn	Bireysel eğitim odası	19 sayfa
2	DBS yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşmesi	25.04.2024	19 dk 46 sn	Bireysel eğitim odası	16 sayfa

DBS’de uygulamaların değerlendirilmesi ve eylem planlarının geliştirilmesi için çeşitli yansıtma toplantıları yapılmıştır. Yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler ise şöyledir;

Tablo 7. DBS yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

Durum Belirleme Süreci TİK-1 Toplantısı				
No	Tarih/Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	26.12.2023 1 sa. 5 dk.	Çevrim İçi	Doç Dr, Dr Öğr Üyesi, Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmenle görüşmelerin gerçekleştirilmesi, 2. Kurum yöneticileri ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi, 3. Ebeveynle bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesi, 4. Katılımcı sayısının bir veya iki katılımcı çifti olarak belirlenmesi, 5. Bağımlı değişken olarak; RDY’nin tüm boyutlarını kapsayan çocuk ihtiyaçları doğrultusunda genel bir ifade kullanılması, 6. Aile ihtiyaçları anket sonuçlarının değerlendirilmesi ve belirlenen anne ile görüşmelerin yapılması.
Durum Belirleme Süreci İKT				
No	Tarih/Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	27.02.2024 45 dk.	GAÜN Ofis	Dr Öğr Üyesi ve Araştırmacı	1. Doğal işitsel sözel yaklaşım odağında bir araştırma planlanması, 2. Başlıkta beceri ve davranış yerine dil ve iletişim becerileri ifadesinin kullanılması, 3. Bir ya da iki katılımcı çiftiyle çalışılması, 4. Öğretmenin iş yükünü artıran uygulamalar nedeniyle katılımcı kaybını önlemek için gönüllü ve çalışan öğretmenlerin belirlenmesi, 5. Elde edilen verilerin eş zamanlı özetlenmesi, 6. Araştırmacı günlüğünün düzenli biçimde yazılması ve komite üyeleriyle paylaşılması, 7. Ortam fotoğraflarının çekilmesi, 8. Araştırma yapılan kurum hakkında bilgi edinilmesi.
2	22.04.2024 1 sa. 11 dk.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. RDY ve İDU bileşenlerinin tanıtılması, 2. Durum belirleme sürecinde veri toplama aracı ve analizlerinin incelenmesi, 3. Eylem döngüsünün incelenmesi, 4. İnandırıcılık çalışmalarının yapılması,

				5. Eylem planlarına karar verilmesi, 6. Çalışma takviminin incelenmesi.
3	20.05.2024 58 dk.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. RDY ve İDU bileşenlerinin gözden geçirilmesi, 2. Katılımcıların tanıtılması, 3. Durum belirleme sürecinden elde edilen verilerin paylaşılması, 4. Aile yılmazlık ölçeği sonuçlarının paylaşılması, 5. Bulguların değerlendirilmesi, 6. Yılmazlık ölçeğinin ebeveyne uygulanması, 7. Birinci eylem döngüsünün belirlenmesi.

Durum Belirleme Süreci DAT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	12.10.2023 1 sa.	ÖZEUAM Ofis	Danışman ve Araştırmacı	İDU
2	09.11.2023 1 sa. 30 dk.	ÖZEUAM Toplantı odası	Danışman ve Araştırmacı	Katılımcıların belirlenmesi ve araştırma sorularının düzenlenmesi
3	15.12.2023 1 sa. 30 dk	ÖZEUAM Ofis	Danışman ve Araştırmacı	Katılımcıların belirlenmesi, İDU ve RDY'nin bileşenlerinin incelenmesi
4	21.12.2023 1 sa.	ÖZEUAM Toplantı odası	Danışman ve Araştırmacı	TİK 1 hazırlık, işbirlikçi danışmanlıkta hizmet koordinatörü rolünün belirlenmesi
5	13.02.2024 2 sa.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	Bireysel görüşme sorularının yenilenmesi
6	20.02.2024 2 sa.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	Araştırma takviminin oluşturulması, etik kurul formunun tamamlanması
7	27.02.2024 1 sa.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	İDU ve RDY, Aile çıktılarının neler olduğu ve görüşme sorularının tamamlanması
8	19.03.2024 1 sa.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	Pilot görüşmenin değerlendirilmesi, katılımcıların belirlenmesi
9	18.04.2024 1 sa.	ÖZEUAM Toplantı odası	Danışman ve Araştırmacı	Yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi, eylem döngü modelinin belirlenmesi
10	22.04.2024 1 sa. 30 dk.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	Öğretmen ve ebeveynle görüşmelerin tamamlanması ve analiz edilmesi. Eylem döngüsünün ilk aşaması olan eko harita ve RDG'nin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi

*TİK: Tez İzleme Komitesi, İKT: İnanırcılık Komitesi Toplantısı, DAT: Danışman-Araştırmacı

Toplantısı

3.6.2. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci, Mayıs 2024 - Mart 2025 tarihleri arasında üç eylem döngüsü şeklinde 10 aylık sürede gerçekleştirilmiştir; birinci eylem döngüsü: eko harita ve RDG, ikinci eylem döngüsü: amaçlar ve öncelikli durumlar, üçüncü eylem döngüsü: ebeveyn-çocuk etkileşimi ve günlük rutinlerdeki yansımalarıdır. Aşağıdaki başlıklarda eylem döngülerine ilişkin çalışmalar ve verilere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.6.2.1. Birinci eylem döngüsü

Birinci eylem döngüsü Mayıs 2024 - Temmuz 2024 tarihleri arasında iki aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin ve araştırmacının ebeveyne ev ziyareti ve

öğretmenin ebeveynle eko harita ve RDG'yi gerçekleştirmesi süreçlerini içermektedir (Araştırmacı günlüğü, 03.06.2024, s.25). Bu aşamada öğretmen eko harita ve RDG hakkında araştırmacıdan eğitimler alarak eko harita ve RDG'nin uygulayıcısı olmuştur. Sürece ilişkin detaylı açıklamalar “Bulgular” başlığında sunulmuştur. Birinci eylem döngüsüne yapılan görüşmelere ve yansıtma tablolarına ilişkin bilgiler Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Birinci eylem döngüsü görüşmelere ilişkin bilgiler

No	Görüşme	Tarih	Süre	Ortam	Sayfa Sayısı
1	Eko Harita yarı yapılandırılmış görüşme	03.06.2024	30 dk 46 sn	Ebeveynin evi	16 sayfa
2	RDG yarı yapılandırılmış görüşme	03.06.2024	1 sa. 7 sn	Ebeveynin evi	22 sayfa

Tablo 9. Birinci eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

Birinci Eylem Döngüsü TİK-2 Toplantısı				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	13.06.2024 1 sa. 15 dk.	Çevrim İçi	Doç Dr, Dr Öğr Üyesi, Danışman ve Araştırmacı	1. İnandırıcılık komitesi toplantılarının ayda 2-3 kez olacak şekilde planlanması, 2. Kurum ziyaretlerinin haftada iki gün olacak şekilde gerçekleştirmesi, 3. Eylem döngüsünün görsel basamaklandırılması üzerinde çalışılması, 4. Bir sonraki TİK raporunun tez yazım kılavuzu doğrultusunda daha detaylı hazırlanması, 5. Ebeveyn ve çocuk ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sonraki eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması.
Birinci Eylem Döngüsü İKT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	20.05.2024 1 sa.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmene Eko harita ve RDG için eğitim sunumu gerçekleştirilmesi, 2. Eko harita ve RDG için örnek uygulamalı video çekilmesi, 3. Çekilen videonun öğretmen ile paylaşılması, 4. Eko harita ve RDG'yi anlatan broşür hazırlanması ve öğretmenle paylaşılması, 5. Ev ziyareti ile eko harita ve RDG gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve paylaşılması.
2	28.06.2024	E posta yazışmaları	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. Eko harita ve RDG sonuçlarının paylaşılması, 2. Toplantı tarihinin kararlaştırılması (Temmuz ayında seyahat planları nedeniyle çevrim içi toplantı yapılamamıştır.) 3. İkinci eylem döngüsü hakkında sürecin paylaşılması.
Birinci Eylem Döngüsü DAT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	10.05.2024 1 sa. 30 dk.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	1. İhtiyaç analizlerinin tamamlanması, 2. Yılmazlık ölçeğinin tamamlanması, 3 Durum belirleme sürecinin veri toplama aşamasının gözden geçirilmesi, 4. Eko harita ve RDG için gönüllü bir ebeveynle uygulama videosunun çekilmesi.
2	20.05.2024 30 dk.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	1. Tik 2 için yapılması gerekenlerin belirlenmesi, 2. Eylem döngüsünün sarmal olarak gerçekleştirilmesi üzerinde çalışılması, 3. RDG ve eko harita için uygulama videosunun çekilmesi.

3	31.05.2024 30 dk.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman Araştırmacı	ve	1. Uygulama videolarının izlenmesi ve geribildirim verilmesi, 2. RDG kontrol listesinin incelenmesi
4	13.06.2024 45 dk.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman Araştırmacı	ve	1. Tik 2'd alınan kararların değerlendirilmesi, 2. Birinci eylem döngüsünden elde edilen veriler doğrultusunda ikinci eylem döngüsünün hazırlanması.

*TİK: Tez İzleme Komitesi, İKT: İnanırcılık Komitesi Toplantısı, DAT: Danışman-Araştırmacı

Toplantısı

3.6.2.2. İkinci eylem döngüsü

Araştırmanın ikinci eylem döngüsü Temmuz 2024 - Kasım 2024 tarihleri arasında dört ayda tamamlanmış, bu döngüde amaçlar ve öncelikli durumlar üzerinde çalışılmıştır. Özellikle çocuğun öğrenmeye hazırlık becerileri ve ebeveynin psikolojik destek ihtiyacı ikinci eylem döngüsünde ortaya çıkan öncelikli durumlar olarak öne çıkmıştır. Öğretmen eğitimleri, ebeveyn uygulamaları ve değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu eylem döngüsünde gerçekleştirilen görüşmeler, video kayıtları ve yansıtma toplantılarına ilişkin bilgilere Tablo 10 ve Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 10. İkinci eylem döngüsü görüşmeler ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler

No	Görüşme	Tarih	Süre	Ortam	Sayfa Sayısı
1	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	15.08.2024	10 dk 20 sn	Bireysel eğitim odası	14 sayfa
2	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	29.08.2024	4 dk 27 sn	Bireysel eğitim odası	22 sayfa
3	Öğretmen yapılandırılmamış görüşme	19.09.2024	16 dk 19 sn	Bireysel eğitim odası	23 sayfa
4	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	31.10.2024	13 dk 59 sn	Bireysel eğitim odası	10 sayfa
No	Video Kayıtları	Tarih	Süre	Ortam	
1	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	22.08.2024	16 dk 8 sn	Bireysel eğitim odası	
2	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	05.09.2024	8 dk 50 sn	Bireysel eğitim odası	
3	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	26.09.2024	3 dk 49 sn	Bireysel eğitim odası	
4	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	03.10.2024	8 dk 01 sn	Bireysel eğitim odası	
5	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	17.10.2024	21 dk 9 sn	Bireysel eğitim odası	
6	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	24.10.2024	31 dk 38 sn	Bireysel eğitim odası	
7	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	03.10.2024	15 dk 23 sn	Bireysel eğitim odası	
8	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	10.10.2024	28 dk 02 sn	Bireysel eğitim odası	
9	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	31.10.2024	11 dk 53 sn	Bireysel eğitim odası	

Tablo 11. İkinci eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

İkinci Eylem Döngüsü İKT

No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	20.08.2024 40 dk.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (1), Araştırmacı	1. Araştırma kapsamının sınırlandırılması, 2.Yetişkinlerin etkileşim davranışlarının video kayıtlarına alınması ve incelenmesi, 3. Öğrenmeye hazırlık becerilerinin ve dil becerilerinin desteklenmesi, 4. Öğretmen eğitimlerinin planlanması, 5. Günlük rutinlerin öğretimsel amaçlı planlanması.
2	01.10.2024 1 sa. 15 dk.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. Yetişkinlerin davranışlarını düzenlemek için eğitim oturumlarının planlanması, 2. Öğretmenle birlikte ders planlarının oluşturulması, 3. Ev ortamından video kayıtlarının talep edilmesi, 4. Öğretmen, ebeveyn ve çocuk için kontrol listelerinin oluşturulması.

İkinci Eylem Döngüsü DAT

No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	05.07.2024 45 dk.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Öğrenmeye hazırlık becerilerine yönelik eylem döngüsü hazırlama, 2. Öğretmen ve ebeveyn için kullanılacak eğitim materyallerini belirleme, 3. Ebeveyne psikolojik destek sunulması için ekibe bir psikoloğun dahil edilmesi.
2	20.09.2024 1 sa.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmen ve ebeveyn davranışlarının gözden geçirilmesi, 2. Öğretmen, ebeveyn ve çocuk için kontrol listelerinin hazırlanması.
3	26.09.2024 1 sa. 30 dk.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmen, ebeveyn ve çocuk için hazırlanan kontrol listelerinin incelenmesi, 2. İnandırıcılık toplantısında sunulacak verilerin incelenmesi ve toplantı sunumunun hazırlanması.
4	16.10.2024 1 sa.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmen ve ebeveyn için hazırlanan kontrol listelerinin incelenmesi

* İKT: İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, DAT: Danışman-Araştırmacı Toplantısı

3.6.2.3. Üçüncü eylem döngüsü

Araştırmanın üçüncü eylem döngüsü Kasım 2024 - Mart 2025 tarihleri arasında dört ayda gerçekleştirilmiştir. Üçüncü eylem döngüsünde ebeveyn-çocuk etkileşimi ve günlük rutinlerdeki yansımalarına odaklanılmıştır. Bir önceki döngüdeki öncelikli durumların iyileştirilmesinden sonra geçilen uygulamalara dönük bir eylem döngüsüdür. Öğretmen ve ebeveyn için çeşitli uygulamalar ve materyalleri içermektedir. Çocuğun dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi noktasındaki çalışmalar üçüncü eylem döngüsünde yoğunlaşmıştır. Bu aşamadaki eylemlerin neler olduğu, uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği ve sonuçları “Bulgular” başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır. Üçüncü eylem döngüsünde yapılan görüşmelere ve video kayıtlarına ait bilgiler Tablo 12’de; yansıtma toplantılarına ait bilgiler ise Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12. Üçüncü eylem döngüsü görüşmelere ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler

No	Görüşme	Tarih	Süre	Ortam	Sayfa Sayısı
1	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	14.11.2024	8 dk 58 sn	Bireysel eğitim odası	5 sayfa
2	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	28.11.2024	9 dk 32 sn	Bireysel eğitim odası	5 sayfa
3	Öğretmen yapılandırılmamış görüşme	09.12.2024	2 dk 27 sn	Telefon görüşmesi	1 sayfa
4	Öğretmen yapılandırılmamış görüşme	12.12.2024	11 dk 7 sn	Bireysel eğitim odası	8 sayfa
5	Ebeveyn yapılandırılmamış görüşme	20.02.2025	23 dk 27 sn	Müzik odası	22 sayfa
No	Video Kayıtları	Tarih	Süre	Ortam	
1	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	14.11.2024	21 dk 20 sn	Bireysel eğitim odası	
2	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	28.11.2024	28 dk 42 sn	Bireysel eğitim odası	
3	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	05.12.2024	53 dk 38 sn	Bireysel eğitim odası	
4	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	26.12.2024	9 dk 48 sn	Bireysel eğitim odası	
5	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	16.01.2025	8 dk 38 sn	Bireysel eğitim odası	
6	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	30.01.2025	6 dk 44 sn	Bireysel eğitim odası	
7	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	12.02.2025	22 dk 38 sn	Bireysel eğitim odası	
8	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamalar	20.02.2025	27 dk 23 sn	Bireysel eğitim odası	

Tablo 13. Üçüncü eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

Üçüncü Eylem Döngüsü TİK-3 Toplantısı				
No	Tarih/Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	23.12.2024 1 sa. 15 dk.	Çevrim İçi	Doç Dr, Dr Öğr Üyesi, Danışman ve Araştırmacı	1. Kontrol listelerinin TİK üyeleriyle paylaşarak uzman görüşlerine sunulması, 2. Katılımcıların görüşleri ve yansıtılmalarının sunulması, 3. Eylem döngülerinin geçişlerindeki ölçütlerin ve kararların raporda yansıtılması, 4. Yapılandırılmamış görüşme verilerinin bulgulara sunulması.
Üçüncü Eylem Döngüsü İKT				
No	Tarih/Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	09.12.2024 1 sa.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. Ebeveyn için eş zamanlı geri bildirim sunulması, 2. Ebeveynin olumlu davranışlarına anında cevap verilmesi ve böylece pekiştirilerek motive edilmesi, 2. Ebeveynle arkadaşça iletişim kurulması, 3. Ebeveynin soru ve sorunlarına yönelik görüşmelerin gerçekleştirilmesi, 4. Ebeveyn için sosyal destek olanaklarının geliştirilmesi, kahve saati yapılması, 5. Ev ortamında ziyaret sırasında materyal desteği ve evdeki oyuncakların organize edilmesine yönelik çalışma yapılması.
2	19.02.2025 1 sa.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi (2), Danışman ve Araştırmacı	1. Ebeveynin sosyal destek ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerçekleştirilen eylemlerin sunulması, 2. Ebeveynine sunulan eş zamanlı geribildirimlerin etkililiğinin gözlemlenmesi, 3. Araştırmanın tam katılımcı rolünün raporlanması, 4. Kurumdaki diğer ebeveynlerle ebeveynin bir araya getirilmesine yönelik organizasyonların düzenlenmesi,

				5. Verilerde doygunluğa ulaşılması nedeniyle izleme oturumlarına geçilmesi, 6. Kurum ziyaretlerinin seyreltilerek azaltılarak sonlandırılması, 7. Ebeveyn ve öğretmen yansıtmalarına zaman ayrılması.
Üçüncü Eylem Döngüsü DAT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	06.11.2024 1 sa. 30 dk.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Öğretmen ve ebeveyn için hazırlanan kontrol listelerine son halinin verilmesi, 2. TÜBİTAK-1002 (DR araştırması) proje başvuru formunun hazırlanması.
2	04.12.2024 1 sa. 30 dk	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Eylem araştırma döngüsünün kontrol edilmesi, 2. TİK-3 için sunum ve rapor hazırlıklarının yapılması.
3	13.01.2025 1 sa. 15 dk.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Ebeveyne sunulması planlanan sosyal desteklerin belirlenmesi, 2. TİK-3 te alınan kararların gözden geçirilmesi ve verilerin nasıl raporlanacağını planlanması.
4	16.02.2025 1 sa. 30 dk.	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	1. TÜBİTAK-1002 başvuru formunun incelenmesi, 2. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin verilerin analizi ve raporlanması hakkında planlama.

* İKT: İnanırlılık Komitesi Toplantısı, DAT: Danışman-Araştırmacı Toplantısı

3.6.3. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi

Araştırmanın uygulamalarının değerlendirilmesi ve izlenmesi aşaması Mart 2025- Kasım 2025 tarihleri arasında sekiz aylık sürede gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada önceki eylem döngülerinden elde edilen veriler tümevarımsal olarak incelenmiş, katılımcıların uygulama sonrası görüşleri dinlenmiş ve kontrol listelerinin veri analizleri tamamlanmıştır. Ayrıca dört oturumluk izleme verileri bu aşamada toplanmıştır. İzleme oturumlarına ilişkin takvim Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. İzleme oturumlarının gerçekleştirilme tarihleri

Araştırmanın uygulamalarının tamamlanmasının ardından izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Dördüncü izleme oturumu son izleme oturumundan yaklaşık beş ay sonra gerçekleştirilmiştir. Son izleme oturumunda video kaydı alınmamıştır. Oturumda uygulamalar gözlemlenmiş, saha notları tutulmuş, ebeveyn ve öğretmenle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların devam eden etkileri yansıtılmıştır.

Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi sürecinde gerçekleştirilen görüşmelere ve video kayıtlarına Tablo 14’te, yansıtma toplantılarına ise Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi eylem döngüsü görüşmelere ve video kayıtlarına ilişkin bilgiler

No	Görüşme	Tarih	Süre	Ortam	Sayfa Sayısı
1	Ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme	20.03.2025	36 dk 38 sn	Müzik odası	7 sayfa
2	Ebeveyn yarı yapılandırılmış görüşme	02.07.2025	31 dk 45 sn	Müzik odası	26 sayfa
3	Öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme	02.07.2025	15 dk 58 sn	Bireysel eğitim odası	13 sayfa
4	Öğretmen ve ebeveynle yapılandırılmamış görüşme	01.11.2025	15 dk	Bireysel eğitim odası	10 sayfa
No	Video Kayıtları	Tarih	Süre	Ortam	
1	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamaların izlenmesi	20.03.2025	16 dk 46 sn	Bireysel eğitim odası	
2	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamaların izlenmesi	04.06.2025	27 dk 10 sn	Bireysel eğitim odası	
3	Öğretmen-ebeveyn-çocuk arasındaki uygulamaların izlenmesi	18.06.2025	5 dk 15 sn	Bireysel eğitim odası	

Tablo 15. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi eylem döngüsü yansıtma toplantılarına ilişkin bilgiler

Dördüncü Eylem Döngüsü TİK-4 Toplantısı				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	24.10.2025 1 sa.	Çevrim İçi	Doç Dr, Dr Öğr Üyesi, Danışman ve Araştırmacı	1. Araştırma sürecinin paylaşılması, 2. Eylem döngülerinin sonuçlarının değerlendirilmesi, 3. Sosyal desteğin ve ebeveyn çalışmalarının tartışılması, 4. Son izleme oturumunun gerçekleştirilmesi, 5. Raporlama sürecine ilişkin önerilerin paylaşılması.
Dördüncü Eylem Döngüsü İKT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	18.06.2025 1 sa.	Çevrim İçi	Dr Öğr Üyesi, Danışman ve Araştırmacı	1. Uygulamanın değerlendirilmesi, 2. Geribildirimlerin sunulması, 3. Uygulama oturumlarının sonlandırılması, 4. İzleme oturumlarının değerlendirilmesi.
Dördüncü Eylem Döngüsü DAT				
No	Tarih/ Süre	Yer	Katılımcılar	Konu
1	14.03.2025 1 sa.	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Kontrol listelerinin değerlendirilmesi, 2. Ebeveyn ve öğretmen için davranış değişikliklerinin gözden geçirilmesi
2	09.05.2025 1 sa. 30 dk	Eğitim Fakültesi Dekanlık	Danışman ve Araştırmacı	1. Ebeveyne sunulan sosyal desteklerin değerlendirilmesi, 2. Katılımcılara sunulan geribildirimlerin değerlendirilmesi.
3	05.06.2025 45 dk	Eğitim Fakültesi Ofis	Danışman ve Araştırmacı	1. Çocuğun davranışlarına ilişkin kontrol listesinin değerlendirilmesi, 2. Verilerin raporlanması sürecinin

				belirlenmesi
4	22.07.2025 1 sa.	Gösteri Sanat Merkezi	Danışman ve Araştırmacı	1. Eylem döngüsünün gözden geçirilmesi, 2. Araştırmanın raporlanması için çalışmalar.

* İKT: İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, DAT: Danışman-Araştırmacı Toplantısı

Sonuç olarak bu araştırma Haziran 2023- Kasım 2025 tarihleri arasında (2 yıl 5 ay) öğretmen, ebeveyn, araştırmacı, danışman ve inandırıcılık komitesi üyelerinin ekip çalışmalarıyla tamamlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesi, DBS'nin tamamlanmasının ardından uygulama süreci gerçekleştirilmiş ve uygulamaların değerlendirilmesi ve izlenmesiyle sonlandırılmıştır. Süreçteki müdahaleler ve süreç sonucunda elde edilen iyileşmeler ve devam eden gereksinimler “Bulgular” başlığı altında açıklanmaktadır. Bir sonraki başlık araştırmanın inandırıcılık çalışmaları hakkında bilgi vermektedir.

3.7. İnandırıcılık Çalışmaları

Nitel araştırmalarda verilerin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymak için dikkate alınması gereken önemli noktalar vardır (Brantlinger vd., 2005; Uzuner, 2005). Bu eylem araştırmasında geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık kavramı kullanılmıştır (Johnson, 2008; Mills, 2018). Bu araştırmada inandırıcılık niteliklerini yerine getirmek üzere çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılık niteliklerini sağlayan önlemler şöyledir;

- Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırma ortamında uzun süreli etkileşim kurulmuştur. Uygulama sürecinde bir kez ev ziyareti gerçekleştirilmiş ve 23 kez kurum ziyareti gerçekleştirilmiştir.
- Veriler derinlik odaklı toplanmaya çalışılmıştır.
- Veriler nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak çeşitlendirilmiştir.
- Veriler tutarlık incelemelerini yürütmesi için uzman incelemesine sunulmuştur ve katılımcıların teyitlerine yer verilmiştir. Bu araştırmada kontrol listelerinin (EDKOL, ÖDKOL ve DİBKOL) gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. (Araştırmacı Günlüğü, 20.06.2025, s. 44). Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Çalışma özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış ve bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapan ve bu araştırmanın inandırıcılık komitesi üyesi olan bir

uzmanla gerçekleştirilmiştir. EDKOL için görüş birliği %93; ÖDKOL için görüş birliği %89 ve DİBKOL için görüş birliği %94 olarak hesaplanmıştır.

- Teyit incelemesinin tekrarlanması gereken durumlara karşı araştırmanın ham verileri bilgisayar, telefon, harici bellek ve Google Drive üzerinde kopyalanarak arşivlenmiştir.
- Düzenli olarak saha notları ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.
- Ortam fotoğrafları ve video kayıtları çekilmiştir.
- ÖERM işleyişi hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak için ÖERM’de bulunan değerlendirme araçları ve materyaller incelenmiştir. Böylece araştırmacı planlama süreçlerinde mevcut kaynaklar hakkında ön bilgi edinmiştir.
- Görüşmeler yansıtıcı dinleme tekniğiyle gerçekleştirilmiş, katılımcıları yönlendirmekten kaçınılmıştır.
- Uygulayıcıların yaklaşımlarında olumlu bir değişim sağlamak ve uygulamalar sırasında yaşadıkları güçlükleri anlamlandırmalarını kolaylaştırmak üzere araştırmacı işbirlikçi danışman rolüne sadık kalmıştır (Salisbury vd., 2009).
- Araştırmacı eylem araştırmalarına yönelik nitel araştırma yöntemleri dersini almış ve eylem araştırması modelinde proje danışmanlığı yürüterek deneyimlerinden yararlanmıştır.
- Sonuçların benzer ortamlara aktarılabilmesi için veriler detaylı olarak betimlenmiştir.
- Verilerden ortaya çıkan kodlar düzenlenmiş ve yorumsuz şekilde aktarılmaya çalışılmıştır.
- Katılımcıların seçimlerinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, böylece araştırmanın amacına ulaşmak için katılımcıların belirlenmesinde ölçütler belirlenmiştir.
- Araştırmadaki değişimlerin tutarlı biçimde yansıtılması için (Yıldırım ve Şimşek, 2018) tez danışmanı ile tez izleme ve inandırıcılık komitesi üyeleriyle yüz yüze veya çevrim içi ortamda düzenli toplantılar gerçekleştirmiştir.

3.8. Etik

Araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesi için uygulama sürecinden önce gerekli izinler alınmıştır. Doktora tezi kapsamında yürütülen araştırmanın etik

onayı Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu tarafından alınmıştır (Toplantı tarihi: 14.03.2024, Toplantı No:2024-13, Sayı: E-97105791-050.04-53999). Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'in kurum idarecisinden izin alınmıştır ve katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiklerine dair onayları sözlü ve yazılı olarak alınmıştır (Ek 18).

Bu araştırma kapsamında dikkat edilen etik ilkeler aşağıda sıralanmaktadır; Araştırma sürecinin başında ÖERM idarecilerine ve tüm katılımcılara araştırmanın amacı, önemi, yöntemi ve süreci açıklamıştır. Bu aşamada sürecin daha iyi anlaşılması için araştırmacı tarafından araştırma sürecini açıklayan bir sunum gerçekleştirilmiştir (Ek 19) (Araştırmacı günlüğü, 04.04.2024, s.16-17).

- Araştırmanın katılımcılarında gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılma hakları saklı tutulmuştur.
- Video, fotoğraf ve ses kayıtları için katılımcıların onayları alınmıştır.
- Araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'in ismi gizli tutulmuştur.
- Katılımcılara kod isim verilmiştir.
- Katılımcıların özel hayatlarına, iş/ev sorumluluklarına ve kişisel tercihlerine saygı duyulmuştur.
- Araştırmanın yürütüldüğü ÖERM'de görev yapan diğer öğretmenler için de fayda sağlaması amacıyla İDU ve RDY hakkında eğitim verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 26.05.2025).

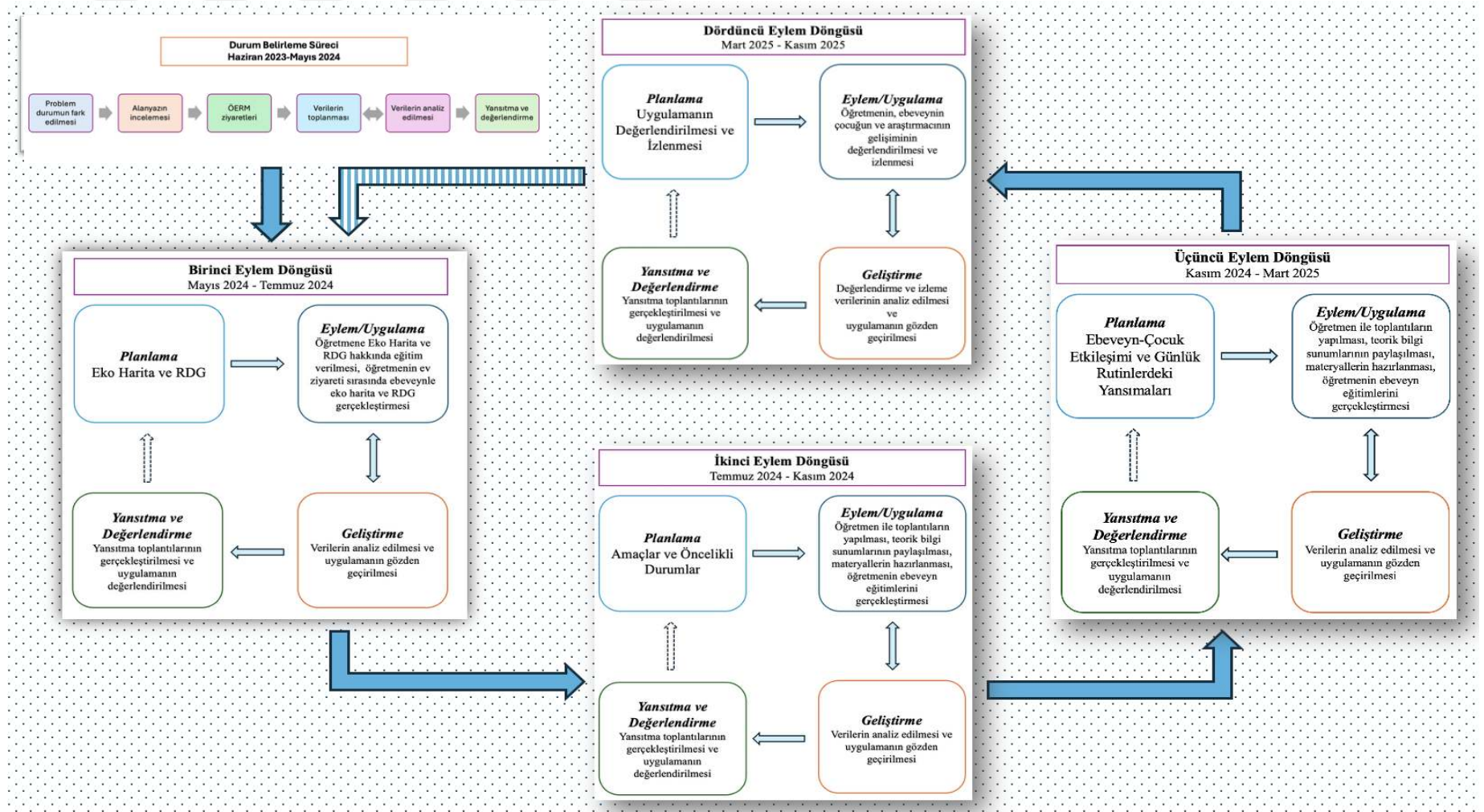
4. BULGULAR

Bu araştırma ile 0-36 ay arası işitme yetersizliği olan bir çocuğun erken müdahale uygulamalarının ebeveyn odaklı olarak RDY ve İDU'yla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının hizmet koordinatörü rolüyle işitme yetersizliği olan çocuğun dil ve iletişim becerilerini RDY bağlamında geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan eylem araştırmasının bulguları araştırma soruları doğrultusunda verilmiştir. Araştırma bulguları DBS, birinci, ikinci ve üçüncü eylem döngüleri ile uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi süreçlerinden oluşmaktadır. İlk olarak araştırmanın planlanması, mevcut durumun belirlenmesi sürecindeki bulgular; daha sonra uygulama sürecinde araştırmacının, öğretmenin, ebeveynin uygulamalarından ve çocuğun gelişim sürecinden elde edilen bulgular; üçüncü olarak uygulamanın değerlendirilmesi

aşamasında elde edilen bulgular ve izleme oturumlarından elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Araştırma sürecinin tümüyle ve kronolojik olarak yansıtıldığı Şekil 16'daki doğrusal ve döngüsel eylemlerden elde edilen bulgulara, örnekler ve alıntılar doğrultusunda detaylı olarak izleyen başlıklarda yer verilmiştir. Ayrıca Şekil 16'da sunulan her bir döngüye ait planlama, eylem/uygulama, geliştirme, yansıtma ve değerlendirme evreleri ilgili bölümlerde detaylandırılarak verilmiştir.





Şekil 16. Eylem araştırması uygulama süreci

4.1. Durum Belirleme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk basamağı olan DBS Şekil 16’da gösterildiği gibi problem durumun fark edilmesi, alanyazın incelemesi, ÖERM ziyaretleri, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yansıtma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. DBS’de; yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, gözlem, video kayıtları, araştırmacı günlüğü, saha notları, Aile Yılmazlık Ölçeği, ÖDKOL, EDKOL, DİBKOL, yansıtma toplantılarından elde edilen bulgular izleyen bölümde açıklanmıştır.



Şekil 17. Durum ve katılımcı belirleme süreci

4.1.1. Durum belirleme sürecinde öğretmen bulguları

DBS’de öğretmen bulgularını oluşturan ana temalar Tablo 16’da yer aldığı gibi; a) eğitim sürecinin işleyişi, b) günlük rutinlerde çocuk ve ebeveyni, c) ebeveynlerin ve çocukların gereksinimleridir.

Tablo 16. DBS’de öğretmene ilişkin elde edilen temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
A. Eğitim Sürecinin İşleyişi	a.1. Eğitim sürecinin işleyişi a.2. Karşılaşılan güçlükler
B. Günlük Rutinlerde Çocuk ve Ebeveyni	b.1. Günlük rutinelere çocuğun katılımı ve etkileşimi b.2. Günlük rutinlerde çocuğun bağımsızlık becerileri
C. Ebeveynin ve Çocuğun Gereksinimleri	c.1. Çocuğun kazanması beklenen beceri ve davranışlar c.2. Ebeveynin kazanması beklenen beceri ve davranışlar

A. Eğitim Sürecinin İşleyişi

Eğitim sürecinin işleyişi teması altında iki alt tema yer almaktadır. Öğretmenin mevcut eğitim işleyişini yansıtan bulgular izleyen başlıklar altında açıklanmıştır.

a.1. Eğitim sürecinin işleyişi

Öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Zeynep öğretmenin küçük yaşlardaki çocukların eğitiminde aile eğitimi çalışmalarını önemseddiği anlaşılmıştır. Eğitim yaklaşımını anlatırken; “Aile eğitimi temelli ilerliyoruz. Çocuklarda önceliğimiz anne ve babanın seans içerisinde eğitime uyum sağlaması, gidişat hakkında bilgilendirilmesidir.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.1, 15-16) demiştir. Öğretmenin hem aile eğitimi önemsemesini hem de günlük rutinleri eğitimin bir parçası haline getirdiğini anlamış ve araştırmacı günlüğünde şöyle yer vermiştir;

“Aslında sorduğum sorularda öğretmenin günlük rutinelere ilişkin bilgi düzeylerinin ve uygulamalarının çok kötü olmadığını düşündüm... Günlük rutinlerin önemi ve de kurumda gerçekleştirilen uygulamaların evde devam etmesi gerektiği konusunda öğretmenle ortak görüşte olmak beni mutlu etti.” (Araştırmacı günlüğü, 04.04.2024, s. 16-18)

Günlük rutinlerde çocuğu desteklemeye yönelik ebeveyni bilgilendirme sürecinde öğretmen ebeveyne çocukla nasıl konuşulacak, nasıl davranılacak, yemek yerken ne yapılacak, nasıl oyun oynanacak konularında ayrıntılı bilgilendirme yaptığını belirtmiştir. Günlük rutinleri eğitim amaçlı kullandığında çocuğun gelişiminin olumlu etkilendiğini ise Zeynep öğretmen şöyle ifade etmiştir: “Daha hızlı ilerlediğini de gözlemliyoruz. Yani geri dönüt olarak, ses olarak, davranışın o rutinde oturması olarak daha hızlı ilerleme gözlemliyoruz.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.13, 391-393)

Eğitim sürecinin gözlemlendiği ilk oturumda gözlem formuna yansıtılan veriler eğitimi sürecini yansıtmaktadır;

“Anneyle ve Mert’le sınıfa girdik. Zeynep hoca nöbetçi öğretmendi sınıfa 10:03’te geldi. Materyallerini hazırladı. Anne Mert’le halı kaplı yere oturdu. Öğretmen nasıl geçti haftanız diye sordu. Anne kapı sesine üçüncüde tepki verdi dedi. Bu aralar sesleri çok arttı dedi. Öğretmen kurallara çalıştınız mı diye sordu ve eşiyile birlikte aynı kuralları uygulayıp uygulamadıklarını sordu...” (09.05.2024, gözlem formu, s. 1)

Gerçekleştirilen 09.05.2024 tarihli gözlem oturumunda öğretmenin, çocuğun ev ortamına ilişkin bilgi edinmeye çalıştığı görülmüştür. Ancak öğretmenin ebeveyni kendi

kaynakları doğrultusunda güçlendirmeye olanak sağlayan daha fazla bilgiye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Öğretmen eğitim sürecinde değerlendirme yaptıklarını ve buna ilişkin çocuğun düzeyinin belirlendiğini ifade etmiştir. Çocuğun gelişimini değerlendirmek için kurumda kullanılan testlerden yararlandığını ve üç ayda bir bu testleri uyguladığını belirtmiştir. Testler çocuğun işitme düzeyini, dinleme becerilerini ve kelime dağarcığını ölçen testler olarak tanımlanmıştır. Öğretmenin çocuğu değerlendirmek için kullandığı formal araçlar (Ek 20) olduğu görülmüştür ancak ebeveynin değerlendirildiği bir araç olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan bu testlerin çocuğun sadece işitme performansını ölçerek sınırlı bilgi sunması nedeniyle çocuk için işlevsel amaçları ve rutinleri kapsamadığı görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 23.05.2024, s. 23-24) . Ebeveynin değerlendirme ve amaçları belirleme süreçlerine dâhil edilmediği fark edilmiştir. Öğretmenin çocuk için işlevsel amaçları belirleyen, günlük rutinleri öğretim amaçlı kullanmayı hedefleyen, ebeveynin gelişimini izlemeye yarayan değerlendirme yöntem ve araçlarına gereksinimi olduğu anlaşılmıştır.

a.2. Karşılaşılan güçlükler

Öğretmen görüşlerine göre, karşılaşılan güçlükler arasında ebeveynin eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz olduğu, katıldıkları takdirde ise çocuğun davranışlarını düzenlemenin güçleştiği anlaşılmıştır. Zeynep öğretmen DBS’de gözlemlenen oturumda hem aile eğitimi çalışmalarını yürütmekte hem de çocuğun davranışlarını düzenlemekte güçlük yaşamaktadır (06.06.2024, DBS ÖDKOL, video kayıtları). Hatta ebeveynin derse aktif olarak dâhil olmak yerine sınıf dışında beklemeyi tercih ettiğini dile getirmiştir.

“Aileler açıkçası çok istekli değil, çünkü hani anne ya da baba olunca çocuk bir tık daha ona kayıyor, yapmak istemiyor daha kural dışı davranışlar gösteriyor. Anne de bunu öne sürerek lütfen ben çıkayım siz ders yapın diyor. Yani açıkçası katmakta zorlanıyorum.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s. 8, 231-234)

Öğretmen, ebeveynlerin derse katılımının erken yaştaki çocukların gelişimi için önemli olduğunu düşünse de zaman zaman zorlandığını ifade etmiştir:

“Daha bir buçuk yaşında değil mesela birkaç öğrencim. Acaba tek mi alsanız, durmuyor bakın konuşmalarıyla da çok karşılaşıyorum. Ama tabii ki birlikte amacımız sonuçta anneyi eğitip evde eğitimi sürdürmesi olduğu için çok fazla izin vermiyoruz. Ama tek aldığımız noktalarda oluyor çocuğu... Bu süreçte de çocuk zaten gelişmiyor. Karşılığını bu şekilde alıyoruz. Aileyi katamamak, eğitime katamamak. Ailenin destek

olmaması yani sadece sınırlı bir şekilde okulda yaptığımızla kalmamız bizim için çok büyük bir problem.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.11, 348-350)

Karşılaşılan bu güçlükler ebeveynlerin bilgi gereksinimleri olduğunu ancak bunu karşılamak için öğretmenin de bilgi ve uygulama alanında gereksinimlerinin olduğunu göstermektedir. Erken müdahale hizmetlerinde ebeveyn odaklı bir eğitimi sürdürebilmek için hem ebeveyn hem de öğretmenin bilgi ihtiyacının karşılanması ön plana çıkmaktadır.

B. Günlük Rutinlere İlişkin Bilgiler

b.1. Günlük rutinlere çocuğun katılımı ve etkileşimi

Zeynep öğretmen günlük rutinlere çocuğun katılımı ve rutin sırasında çocuğun etkileşimlerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Rutinler sırasında çocukların yalnız olduğunu kendi başına oynadıklarını veya ekran başında zaman geçirdiklerini belirtmiştir (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.12, 361-365). Günlük rutinler sırasında çocukların katılım ve etkileşimlerine yönelik öğretmenin görüşleri şöyledir;

“Çocuklar rutinlerde yoklar, yani gözlemlediğimizde çoğu yok, çünkü çocuklar kendi başına oyun oynamıyor. Annenin amacı o an yemek yapmak ve kahvaltı hazırlamak... Etkileşim az oluyor. Zaten etkileşimi az olan çocuğun dikkat süresi kısıtlı oluyor, çünkü o an onu hızlıca yapan bir anne, keyif almayan bir anne olduğu için çocuğun bu sefer oyununda da bunu görüyoruz.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.17, 522-525)

Zeynep öğretmen günlük rutinler sırasında öğretim amacıyla çocuklarıyla iletişim kurmalarının rutinlerde doğal öğretim fırsatlarını değerlendirmek konusunda bir engel olduğunu belirtmiştir.

“Doğal yaklaşımda aileler şu yüzden zorlanıyor; öğretme amacı güdüyorlar. Çocuğu günlük rutine değil amacı o an çocuğa banyo yaparken neyi kullandığını öğretmek olduğu için doğal yaklaşımı sağlamakta zaten en çok aileler zorlanıyor ve bu ailelerin aslında bilgi düzeyleri ile de alakalı değil. Çok bilgi düzeyi yüksek aileler de geliyor... Amaçları öğretme olduğu için doğal yaklaşımı uygulayamıyor.” (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.14, 417-422)

Ayrıca katılımcı öğretmene göre aile özellikleri de günlük rutinlerde çocukların katılım ve etkileşimlerini etkilemektedir;

“Daha fazla çocuğu varsa, sorunlu bir evliliği, eşi varsa direkt rutinleri hiç görmüyoruz yani hiç uygulayamıyorlar. Burada bizzat da söylüyorlar. Sadece tek

çocuğum bu değil, uğraşamadım yapamadım. Bu geri dönüşle çok karşılaşıyoruz.”
(04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.17, 532-536)

Sonuç olarak öğretmen görüşleri çocukların günlük rutinlerde katılım ve etkileşimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

b.2. Günlük rutinlerde çocuğun bağımsızlık becerileri

Zeynep öğretmen, eğitim süreçlerinde yer aldığı çocukların genelinde günlük rutinler sırasında yeterince bağımsız davranmadıklarını belirtmektedir. Bu noktada ebeveynlerin çocukların bağımsızlık becerilerini desteklemediklerini ifade etmektedir;

“Öz bakım becerileri de çok geri oluyor. Yani üstünü giyme, ayakkabısını giyme yok, direkt anne yapıyor, çünkü sınıftan alıyor, sınıfa koyup bir yerlere yetiştiriyor ya. Hemen kendi alıp giydiriyor, kucakta çok taşıyorlar. Öz bakımda da çok geriler.”
(04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.18, 561-565)

Öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı üzere genel olarak ebeveynlerin, günlük rutinler sırasında çocuklarının özbakım becerileri, günlük yaşam aktiviteleri konularında nasıl daha bağımsız davranacaklarına ilişkin desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

C. Ebeveynin ve Çocuğun Gereksinimleri

c.1. Çocuğun kazanması beklenen beceri ve davranışlar

Zeynep öğretmen Mert’in en öncelikli gereksiniminin dikkatinin ve odağının artması ve daha uzun süreli oyun oynaması olduğunu belirtmiştir (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s. 7, 197-198). Ayrıca öğretmen Mert’in ürettiği seslerin sınırlı olduğunu söylemiştir. Gözlem formunda öğretmenin görüşleriyle örtüşen bulgular yer almaktadır:

“Öğretmen bebeği bana ver dedi ve Mert’ten bebeği vermesini isteyip yönlendirdi. Bebeği kutuya bıraktı. Kurutma makinesini ver vuuuuu dedi. Mert verdi, öğretmen kutuya koydu. Tekrar etmesi için bekledi ama etmedi... Daha çok ses beklerdim Mert’ten, daha fazla ses çıkarabilirdi dedi. Evde nasıl diye sordu. Evde sesleri daha çok dedi anne.” (09.05.2024, gözlem formu, s. 2)

Ayrıca video kaydına alınan oturumda çocuğun ilgisini nesne ve kişiler üzerinde sürdürmekte zorlandığı görülmüştür (06.06.2024, DBS DİBKOL, video kayıtları). Bunun nedeni olarak çevresel düzenleme ve yetişkin davranışlarının etkisinin incelenmesi gerektiğine yönelik karar alınmıştır. Çocuğun ilgisini sürdürebilmesi için yetişkin eğitimi ve çevre düzenlemesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (İKT, 20.08.2024).

c.2. Ebeveynin kazanması beklenen beceri ve davranışlar

Öğretmene göre ebeveynin bilgi ve psikolojik destek boyutunda yoğun ihtiyaçları bulunmaktadır. Günlük rutinlerde ebeveynin çocuğunu doğal biçimde desteklemesi gerektiğini savunmaktadır (04.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.14, 429-433). Ebeveynin gereksinimlerine yönelik olarak öğretmen, annenin biraz daha çabalaması gerektiğini ve çocuğunu destekleme konusunda annenin yoğun ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir (Araştırmacı günlüğü, 09.05.2024, s. 22). Özellikle eğitim oturumlarında ebeveynin isteksiz oluşu ve öğretmenin önemli gördüğü geribildirimleri ebeveynin uygulama noktasında sınırlı kaldığı öğretmenin dile getirdiği bir diğer ihtiyaç alanıdır (Araştırmacı günlüğü, 16.05.2024, s. 23).

Gözlem sırasında elde edilen video kayıtlarının incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular ebeveynin etkileşim becerilerine yönelik sınırlılıklarını doğrulamaktadır. Buna göre Feyza Hanım oyunda aktif olma, ses tonunu ilgi çekici ayarlama, çocuğun ilgisini takip etme gibi etkileşim davranışları konusunda sınırlılık göstermektedir (06.06.2024, DBS EDKOL, video kayıtları).

Sonuç olarak öğretmen; kendi uygulamalarına, ebeveynin bilgi ve psikolojik destek ihtiyacına ve çocuğun öğrenmeye hazırlık becerileri ile dil gelişimine yönelik çeşitli gereksinimlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu gereksinimleri karşılamak için sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve davranışları hakkında ÖDKOL sonuçları da bilgi vermektedir. Zeynep öğretmen mevcut uygulamaları değerlendirmek için uygulanan ÖDKOL'dan 23 puan almıştır (toplam puan: 93). Kontrol listesinin maddeleri incelendiğinde öğretmenin; ebeveynle iletişimde beklenen iletişim davranışlarını sergilemekte, ebeveynin ihtiyaçlarını belirlemekte ve uygun desteği sunmakta, ebeveyn-çocuk etkileşimini artıracak şekilde çevreyi düzenlemekte, ebeveynin çocuğuyla etkileşimini artırmak amacıyla stratejileri öğretmekte ve günlük rutinlerde çocukla yapılacak etkinlikleri ebeveynle birlikte planlamakta gereksinimleri olduğu görülmüştür. (06.06.2024, DBS ÖDKOL, video kayıtları)

4.1.2. Durum belirleme sürecinde ebeveyn ve çocuk bulguları

DBS'de ebeveynle yapılan görüşme sonucunda; d) eğitim sürecinin işleyişi, e) günlük rutinelere ilişkin bilgiler, f) çocuğun beceri ve davranışlarına yönelik

gereksinimleri, g) ebeveynin gereksinimleri şeklinde dört ana temaya ulaşılmıştır. Temalara ilişkin bilgiler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. DBS’de ebeveyn ve çocuğa ilişkin elde edilen temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
D. Eğitim Sürecinin İşleyişi	d.1. Aile eğitimi sürecine katılım
E. Günlük Rutinlere İlişkin Bilgiler	e.1. Günlük rutinlerde çocuğun katılım ve etkileşim davranışları e.2. Günlük rutinlerde çocuğun bağımsızlık becerileri e.3. Günlük rutinlerde ortaya çıkan zorlayıcı durumlar
F. Çocuğun Davranışlarına Gereksinimler	f.1. Çocuğun gelişim alanlarına yönelik gereksinimler f.2. Çocuğun davranışlarına yönelik gereksinimler
G. Gereksinimleri	g.1. Ebeveynin çocuğunun gelişimi doğrultusundaki gereksinimleri g.2. Ebeveynin kendisine yönelik gereksinimleri

D. Eğitim Sürecinin İşleyişi

d.1. Aile eğitimi sürecine katılım

Ebeveyn ile yapılan görüşmelerden elde edilen çocuğunun eğitim sürecine katılımı ile ilgili bulgular; kurumda aile temelli bir eğitimin yürütüldüğünü, annenin çocuğun eğitimine katıldığını, öğretmeni model aldığını ve geribildirimleri uygulamaya çalıştığını göstermektedir. Buna yönelik ebeveyn; “Evde Zeynep hocanın yaptıklarını tekrarlayarak, yani daha çok onun söyledikleriyle yola çıkarak ilerliyorum. Gözlemliyorum, gözlemlediklerim ile ona bir şeyler katmaya çalışıyorum.” demiştir. (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.2, 48-50)

Gerçekleştirilen gözlem oturumlarında da ebeveynin eğitim sürecine aktif olarak dahil edildiği gözlemlenmiştir. Bir eğitim oturumu 40 dakika olarak gerçekleşmekte ve ilk olarak öğretmen çocukla dinleme çalışmaları (davul-zil sesi ayırt etme, şarkı kartı ayırt etme, ling seslerine tepki vb.) yapmaktadır. Daha sonra önceden hazırlanan oyun kutusu (bebek yıkama, alışveriş yapma, kamyonla kum taşıma, bulaşık yıkama vs.) anneye verilerek çocukla oyun oynaması istenilmektedir. Sonra öğretmen geribildirimlerini ebeveynle paylaşıp daha sonra kendisi oynamaktadır. Standart bir aile

eğitim sürecinin böyle gerçekleştiğini ebeveyn ve öğretmen aktarmıştır. Bir oturumun başlangıcına yönelik alınan gözlem notları ise şöyledir;

“Öğretmen materyallerini hazırladı. Anne Mert’le halı kaplı yere oturdu... Önce topla oynamaya başladılar ve Mert’ten topu isteyince topu gidip getirdi. Daha sonra davul ve zil getirdi Zeynep Hoca ve zil sesini çalarak dinletti ve yansıma sesini sundu.” (09.05.2024, gözlem formu, s.1.)

Aile eğitimi sürecinin kurumda küçük yaş çocuklarla bu şekilde ilerlediğini belirten anne ve öğretmen Mert’in davranışlarını zorlayıcı olarak tanımlamakta ve bu nedenle aile eğitim sürecinin aksayabildiğini söylemektedir (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.12, 557-361; 09.05.2024, gözlem formu, s. 2-3).

Elde edilen bulgular aile eğitimi sürecinin nasıl yapılandırılacağına ilişkin bilgi vermekte, öğretmen ve ebeveyn ihtiyaçlarına dikkat çekmektedir. Bir sonraki tema çocuğun günlük rutinleri hakkında bilgi vermektedir.

E. Günlük Rutinlere İlişkin Bilgiler

e.1. Günlük rutinlerde çocuğun katılım ve etkileşim davranışları

Ebeveyn ile gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre anne günlük rutinler sırasında çocuğunun gelişimini desteklemeye çalıştığını belirtmiştir. Günlük ev işlerini çocuğuyla birlikte yaptığını ve o sırada bol bol konuşmaya çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca anne üç küçük çocuğa sahip olduğu için Mert’le çok oyun oynayarak zaman geçiremediğini belirtmiştir; “Başka çocuklarım da olduğu için çok oyun oynayamıyoruz, fırsat olmuyor. Başka bir abisi daha evde olduğu için beraber oluyoruz.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.6, 161-165) Ebeveyn çocuğuyla kendisi bire bir oyun oynayamasa da diğer çocuklarıyla Mert’in etkileşiminin iyi olduğunu ve abileriyle oynamaktan keyif aldığını belirtmiştir;

“Abileriyle oynamayı çok seviyor. Onlara da ben sürekli diyorum, abisine sen de konuş sen de bol bol ilgilen diye. Onlarla oynamayı daha çok seviyor. Daha çok tercih ediyor onlarla oynamayı.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.7, 187-190)

Anne Feyza Hanım evde kız kardeşiyle birlikte yaşadıklarını ve Mert’in teyzesiyle etkileşimlerinin iyi olduğunu belirtmiştir; “Kız kardeşim de bende kalıyor. Köyde yaşadıkları için dershaneye gidiyor. Şehirde oturuyoruz ...’te. Teyzesiyle de arası çok iyi. İlgileniyor o da baya.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.7, 212-215)

Feyza Hanım aile büyüklerinin köyde yaşadığını belirterek sık sık köylerine gittiklerini ve Mert’in köyde doğal ortamda zaman geçirme fırsatı olduğunu belirtmiştir;

“Sürekli köye de gittiğimiz için yani köy ortamında da çok kalıyoruz. İşte hayvanlarla, annemin inekleri falan da var. Köpek, kedi yani biraz şanslı o konuda.” Ebeveynin paylaşımlarından köyde çocuğun etkileşim kurduğu kişi ve nesne sayısının arttığı ve çeşitlendiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca Mert’in mizaç olarak da etkileşiminin yüksek bir çocuk olduğundan annesi şöyle bahsetmiştir; “Mert çok şey yani çok güler yüzlü, çok oynamayı seven, yani her şeye ayak uyduran bir bebek. Diğer çocuklarıma göre bayağı iyi.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.11, 338-340)

Sonuç olarak ebeveyn günlük rutinelere çocuğun katılım ve etkileşim davranışlarına örnekler sunsa da katılım ve etkileşim davranışlarının niteliğini ve niceliğini daha iyi anlamak için ebeveynle RDG gerçekleştirme ihtiyacı belirmiştir. Ayrıca ebeveynin yaşamında yer alan sosyal destek kaynaklarını belirlemek üzere çevresinde destek veya stres kaynağı olan kişilerin ve durumların da saptanması amacıyla eko harita gerçekleştirilmesi gerekmektedir (20.05.2024, İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, [İKT]). Böylece Mert’in günün her saatinde katılım ve etkileşim davranışlarının kimlerle ve ne şekilde ortaya çıktığı daha iyi anlaşılacak işlevsel amaçlar belirlenmektedir.

e.2. Günlük rutinlerde çocuğun bağımsızlık becerileri

Günlük rutinler sırasında çocuğun bağımsızlık becerilerinin sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Çocuğun yaşı henüz küçük olması nedeniyle bağımsızlık becerilerine yönelik ebeveyn beklentisi de düşüktür. Yemek rutinlerinde yeme davranışına yönelik bağımsız davranmaya ilişkin davranışları olduğundan anne şöyle bahsetmiştir;

“Kahvaltı yaparken de kendi almak istiyor, kendi yiyor. Konuşuyorum da zaten hani yumurta... isteyince yumurta ver falan yapıyorum. Yani o esnada başka şeylerle ilgilenmiyor.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.10, 290-294)

Ebeveyn görüşlerinden, çocuğun bağımsızlık becerilerine sahip olduğu ancak bu becerilerin çocuğun öğrenme sürecini destekleyecek şekilde yeterince kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ebeveynin gelecekte Mert’in bağımsız bir birey olabilmesinden kaygılandığını ifade etmesi (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2024, s. 20-21) söz konusu becerilerin amaçlı olarak desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

e.3. Günlük rutinlerde ortaya çıkan zorlayıcı durumlar

Feyza Hanım, Mert’in gündüz ve gece uykularında zorluk yaşadığını, günlük rutinler sırasında en zorlayıcı durumun uyku rutinlerinde olduğunu belirtmiştir;

“Biraz gece de zorlanıyorum, çok uyanıyor. Hem uykusuz kalıyorum bugün mesela yine öyle... sallayarak uyutuyorum. Kendi uyumuyor daha. Biraz zorlanıyorum uyku konusunda.” (25.04.2024 yarı yapılandırılmış görüşme, s.10, 311-312)

Ebeveynin günlük rutinler arasından en çok uyku rutininde zorluk çektiği, bu durumun kendi uyku düzenini bozduğu anlaşılmaktadır. Annenin diğer rutinlere ilişkin zorluklardan bahsetmemesi dikkat çekicidir ve RDG gerçekleştirilerek işlevsel amaçların belirlenmesi konusunda ebeveynin rutinler sırasında yaşadığı güçlüklerin derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca ev rutinlerine ilişkin daha kesin bilgileri edinmek için ev ziyaretlerinin ve ev ortamından çekilen video kayıtlarının önemli olduğuna karar verilmiştir (20.05.2024, İKT); *“Aslında evdeki uygulamalardan video örnekleri görebilmek ya da ev ziyaretleri gerçekleştirmek, gözlemler yapmak aile eğitimini planlamak ve değerlendirmekte daha etkili olacaktır.”* (Araştırmacı günlüğü, 23.05.2024, s. 23-24)

F. Çocuğun Beceri ve Davranışlarına Yönelik Gereksinimler

f.1. Çocuğun gelişim alanlarına yönelik gereksinimler

Ebeveyn çocuğunun gelişim alanlarından dil gelişimi alanına yönelik gereksinimleri bulunduğunu söylemiştir. Çocuğun kelime dağarcığının bulunmadığı ve yalnızca sınırlı sayıda ses üretebildiği belirtmiştir. 15 aylık olan oğlu Mert’in dil seviyesinin yeterli olmadığını düşünmekte ancak çocuğunun gelişim sürecindeki gereksinimlerini kavrayamadığı görülmüştür. Çocuğunun dil gelişimi için Feyza Hanım şöyle demiştir; *“...artık bence yani biraz sesleri olması lazım. Daha erken mi konuşmaya bilmiyorum yani öyle bir ses çıkarma şeyi yok...”* (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.12, 380-381)

Görüşmelerden elde edilen bulguların yanı sıra video kaydına alınarak DİBKOL ile gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları da Mert’in dil ve iletişim becerilerine ilişkin gereksinimlerini ortaya koymaktadır. DBS’de Mert, bir uygulama oturumunda toplam puanın 114 olduğu DİBKOL’dan 11 puan almıştır. Kontrol listesinin maddeleri incelendiğinde çocuğun; oyunda sıra alma, etkileşimi başlatma ve sürdürme, kendinden beklenen becerileri bağımsız yapma, yansıma sesleri ve sözcükleri taklit etme, yansıma sesleri ve sözcükler üretme, adı söylenen materyali işaret etme, tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirme, 5N 1K soruları sorma ve cevaplama davranışlarında gereksinimleri olduğu görülmüştür. (06.06.2024, DBS DİBKOL, video kayıtları).

Feyza Hanım çocuğunun gelecekte bağımsız olabilmesi ve işitme yetersizliğine bağlı zorluklardan etkilenmemesini istediğini belirtmiştir;

“Ben böyle çok öz güvenli bir çocuk olmasını istiyorum. Yani onun o işitme sorununun ona engel olmamasını istiyorum. Yani onu kendine sıkıntı etmemesini istiyorum. Etrafımda da olduğu için onlar gibi olmasın diyorum.” (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.13, 391-395)

Feyza Hanım bu düşüncelerini paylaşırken ağladığı için görüşmeye ara verilmiştir. Çocuğunun işitme yetersizliğinden gelecekte nasıl etkileneceğini ve gereksinimlerini tam olarak nasıl karşılayacağını bilemediği için yoğun kaygı yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle ebeveyne bilgi desteği ve psikolojik destek sunularak çocuğunun gelişimini desteklemeye hazır hale gelmesine karar verilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2024, s. 20-21).

f.2. Çocuğun davranışlarına yönelik gereksinimler

Feyza Hanım çocuğunun davranışlarına ilişkin zorlayıcı durumlarla karşılaştığını belirtmiştir. Hem eğitim oturumlarında hem de doğal ortamlarda günlük rutinler sırasında çocuğun uygun olmayan davranışlarının bulunduğunu ifade etmiştir. Çocuğun sergilediği bu davranışların, ebeveyni olumsuz etkilediği ve çocuğun gelişimini destekleme konusundaki motivasyonuna engel oluşturduğu anlaşılmaktadır. Mert'in davranışlarına ilişkin Feyza Hanım şöyle demiştir;

“Biraz kuralda sıkıntımız var. Yani oturtamıyorum, her şeyi keşfetmek istiyor, her şeyi ellemek, ağzına almak istiyor. Bazen ayakkabılığın içine bile giriyor yani o derece. Biraz o konuda sorumlu bir bebek olmasını isterim.” (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2024, s. 20)

Ebeveynin bu görüşleri, yetişkinlerin çocuğun davranışlarını nasıl yönlendireceği ve öğrenmeye hazırlık becerilerini nasıl öğreteceği konusundaki gereksinimlerini ortaya koymakta; bu bağlamda ebeveynlerin hem pratik hem de teorik açıdan bilgilendirilmelerinin önemini vurgulamaktadır. Davranışların sıklığını ve işlevini anlamaya yönelik gerçekleştirilen gözlem oturumlarında şu notlar alınmıştır;

“... şarkı bitti deyip şarkı kartına bay bay yaptılar ama Mert şarkı kartını alıp ayağa kalktı ve uzaklaştı. Şarkı kartını öğretmen almak isteyince Mert ağladı ve vurmaya başladı ama öğretmen bitti deyip kartı aldı.” (09.05.2024, gözlem formu, s. 2)

“Yaklaşık iki dakika Mert biberon ve bebekle oynadı. Kendi ağzına almak istedi anne engel oldu. Daha sonra öğretmen Mert'le etkileşim kurup bebeği aldı ve çok tatlı bir bebek deyip cici cici diye sevdi. Mert kalktı ve gitmek istedi öğretmen hayır deyip oturmasını istedi ama sınıftaki açık raflarda bulunan diğer oyuncakları almak istedi. Öğretmen izin vermeyip oyuna yönlendirdi.” (09.05.2024, gözlem formu, s. 2).

“Mert oyuncak kutusuyla annesinin başına vurdu. Öğretmen kutuyu arkasına koydu ve sadece su şişesini önüne aldı. O sırada Mert’in kulağına kutunun kapağı çarptı ve Mert ağlamaya başladı. Öğretmen anneye kucagina alıp sakinleştirin dedi ama Mert ağlamaya devam etti. İki dakika boyunca ağladı.” (09.05.2024, gözlem formu, s. 3).

“Mert şişe kapağını isteyip ağlamaya başladı. Öğretmen tekrar bebeğe yönlendirdi. Suya şıp şıp diye elleriyle vurdu. Biraz oynadıktan sonra Mert suyu yalamak istedi. Öğretmen izin vermedi ağlamaya başladı ve öğretmen oyuncak küveti arkasına koydu.” (09.05.2024, gözlem formu, s. 3).

Eğitim oturumlarında gözlemlenen bu davranış örüntüleri hem yetişkinlerin (ebeveyn-öğretmen) hem de çocuğun gereksinimleri konusunda belirleyici olmuştur. Bu davranışlar yetişkinlerin planlama ve uygulamalarını zorlaştırmakta, çocuğun öğrenmelerini geciktirmektedir. Davranışlar karşısında yetişkinlerin ne yapması gerektiği konusu öncelikli bir konu olarak belirlenmiş ve araştırmacı günlüğümde şöyle yer bulmuştur; *“Özellikle davranış yönetimi konusunda hemen hemen her gözlem ve görüşmemde bir şeylerle karşılaşmak bu konudaki ihtiyaca daha da yönelmeme neden oluyor.”* (Araştırmacı günlüğü, 16.05.2024, s. 23)

G. Ebeveynin Gereksinimleri

g.1. Ebeveynin çocuğunun gelişimi doğrultusundaki gereksinimleri

Ebeveynle gerçekleştirilen ilk görüşmede ve gözlem oturumlarında ebeveynin çocuğun dil gelişimini ve öğrenmeye hazırlık becerilerini (annenin çocuğu için tanımladığı zorlayıcı davranışlar: ağlama, vurma, atma) nasıl destekleyeceği konusunda bilgi gereksinimi bulunduğu anlaşılmıştır. Ebeveyn görüşlerinde çocuğunun gelişimi ve işitme yetersizliğinin getirdikleri hakkında sınırlı görüş bildirmiştir. Ayrıca yemek yeme, uyku zamanı gibi günlük rutinlerde çocuğunun bağımsızlık becerilerini nasıl desteklemesi gerektiğine yönelik destek ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Çocuğun davranışlarını kontrol etme ve zorlayıcı olarak tanımladığı davranışları ortadan kaldırmak için ne yapacağına yönelik anne yönlendirmelere ihtiyaç duymaktadır. Çocuğunun özbakım becerileri, sosyal-duygusal beceriler, dil becerileri ve sorumluluk duygusu gibi bağımsızlık becerilerini kazanamayışı ebeveynde çocuğunun geleceği için kaygı oluşturmaktadır, bu nedenle Feyza Hanım Mert’in daha bağımsız hareket edebilmesi için desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.13, 391-395).

DBS’de ebeveynin çocuğun gelişim sürecini destekleme noktasındaki gereksinimleri video kaydının incelenmesiyle EDKOL sonuçlarına da yansımıştır. Bir uygulama oturumunda toplam puanın 57 olduğu EDKOL’dan Feyza Hanım altı puan almıştır. Kontrol listesinin maddeleri incelendiğinde ebeveynin; çocukla etkileşimini artıracak şekilde çevreyi düzenleme, ses tonunu sevecen, eğlenceli ve ilgi çekici biçimde kullanma, göz teması kurma, oyunda çocuğun liderliğini takip ederek etkileşim kurma, farklı öğretim stratejileri kullanma, çocuğun dil becerilerini destekleme ve çocuğun uygun davranışlarını pekiştirme konularında gereksinimleri olduğu görülmüştür. (06.06.2024, DBS EDKOL, video kayıtları)

g.2. Ebeveynin kendisine yönelik gereksinimleri

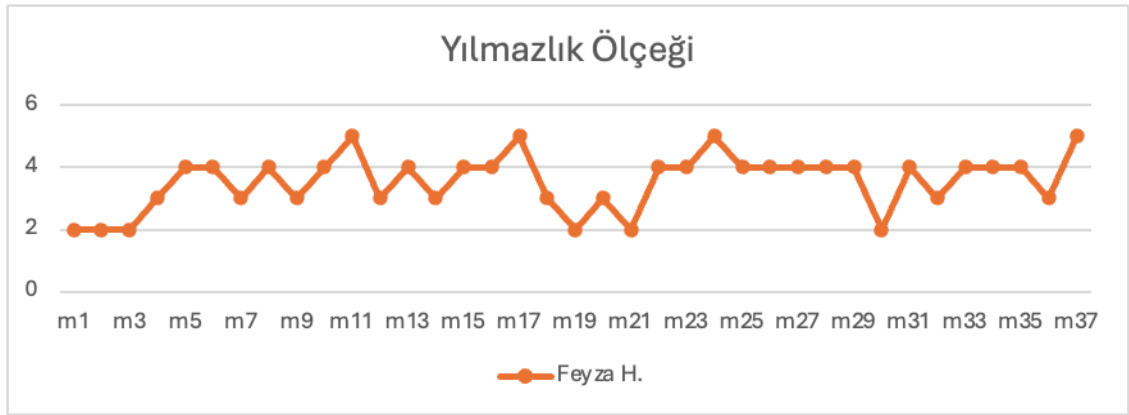
Ebeveyn, çocuğuna zaman ayırma ve onunla etkileşimleri sırasında doğru desteği sunma konularında ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Kendisini yetersiz hissettiğini ve Mert’e daha fazla sabır göstererek daha fazla zaman ayırması gerektiğini düşündüğünü ifade etmiştir;

“... Yani yapıyorum ama yine de kendimi yetersiz hissediyorum. Ne kadar iyi bilersen de hep bir yanın acaba biraz daha mı şey mi olmalıyım hep bir eksiklik hissediyorsun...Biraz ona karşı daha çok sabır göstermem lazım. Daha fazla ilgilenmem lazım, yani üç çocuk olduğu için bazen sıkıntı yaşıyorum.” (25.04.2024, yarı yapılandırılmış görüşme, s.4, 108-113)

Görüşme sırasında ebeveynin kaygılarının olduğu ve bu kaygıların ebeveyni olumsuz etkilediği düşünülmüş ve bu durum araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır;

“Anne oldukça stresliydi, görüşme yaparken oğlu için beklentileri kısmında kendini tutamayıp ağladı. Bir süre sessizce beklemek durumunda kaldım. Görüşmenin dışına çıkıp biraz motive etmeye çalıştım. Annemizin psikolojik desteğe ihtiyacı var gibi duruyor ve kendisi için daha sabırlı olmayı diliyor.” (Araştırmacı günlüğü, 25.04.2024, s. 21)

Ebeveynin psikolojik destek ihtiyacı gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlem oturumunda fark edilmiştir. Psikolojik destek ihtiyacının boyutlarını daha iyi anlamak için gerçekleştirilen İKT’lerde ebeveyne, Kaner ve Bayraklı (2011) tarafından geliştirilen Aile Yılmazlık Ölçeği’nin uygulanmasına karar verilmiştir (20.05.2024, İKT). Aile Yılmazlık Ölçeği’nden (Kaner ve Bayraklı, 2011) ebeveyn 131 puan (maksimum puan:185) almıştır (03.05.2024, ölçek uygulaması). Uygulama öncesi ölçekten elde edilen ebeveyn yanıtları Şekil 18’de çizgi grafikte sunulmuştur.



Şekil 18. Uygulama öncesi aile yılmazlık ölçeği ebeveyn yanıtları

Beşli likert tipli ölçekten yüksek puan almak yılmazlığın yüksek olduğunu ifade etmektedir (beni çok iyi tanımlıyor; 5 puan, beni hiç tanımlamıyor; 1 puan). Ebeveynin biraz tanımlıyor (2 puan) derecesinde işaretleme yaptığı maddeler (1, 2, 3, 19, 21 ve 30); güçlükler karşısında mücadele etme, zor şeylerin üstesinden gelme, hedeflerinin olması, aktif ve enerjik olma, yaşamı ilginç ve heyecan verici bulma ve üzüldüğü durumlar karşısında durumu tartışmadır. Ölçekten elde edilen sonuçlar, görüşme sorularından elde edilen bulgularla paralel olarak ebeveynin psikolojik desteğe gereksinim duyduğu sonucunu desteklemiştir. Sonuç olarak ebeveynin bilgi ve psikolojik destek ihtiyacı, çocuğun ise öğrenmeye hazırlık becerileri ile dil becerilerine ilişkin ihtiyaçları öne çıkmaktadır.

4.1.3. Durum belirleme sürecinde yansıtma ve değerlendirme

DBS'yi yansıtmak ve değerlendirmek üzere gerçekleştirilen toplantılar sonucunda;

- Araştırma probleminin belirlenmesi ve araştırma sorularının hazırlanması,
- Veri toplama araçlarının belirlenmesi,
- Veri analiz yöntemlerine karar verilmesi,
- En uygun eylem döngüsünün geliştirilmesi,
- Katılımcıların belirlenmesi,
- Katılımcıların DBS'deki ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Eylem planları hazırlıklarının yapılması gibi birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda birinci eylem döngüsüne geçilmesine karar verilmiştir

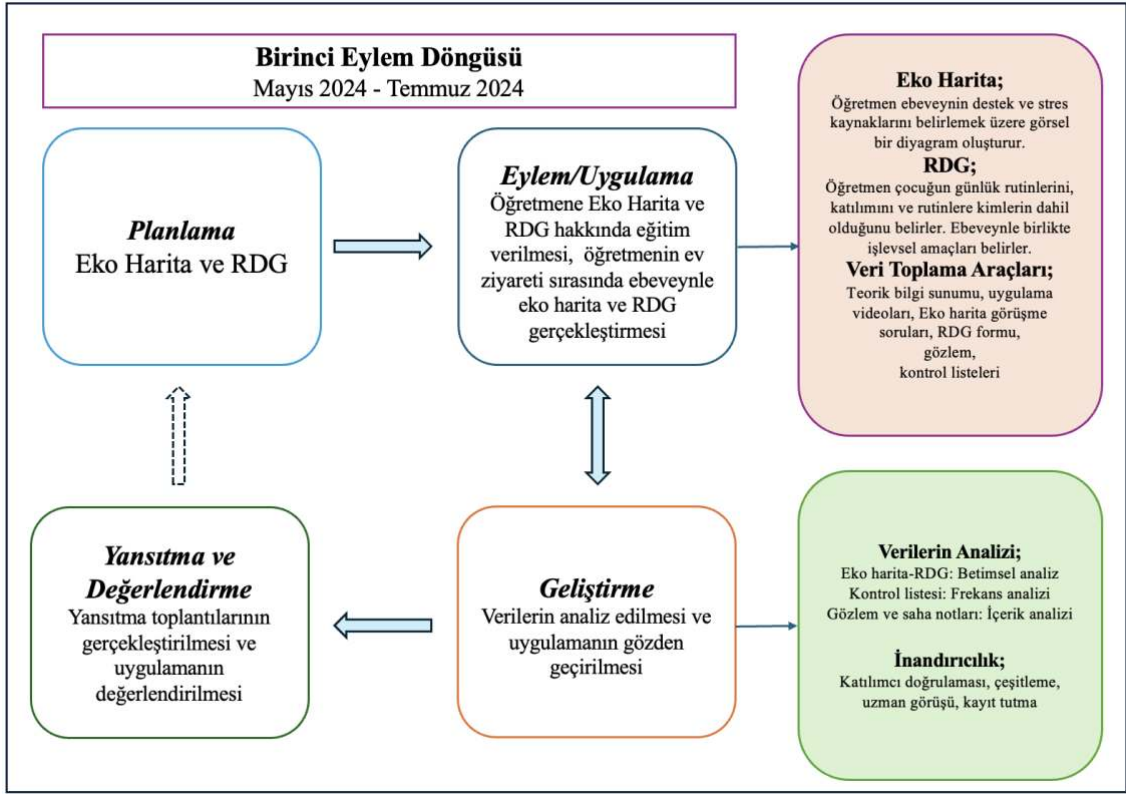
(20.05.2024, İKT). Uygulama sürecine ilişkin bilgilere ve gerçekleştirilen eylem döngülerine ilerleyen başlıklarda yer verilmiştir.

4.2. Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın durum ve katılımcı belirleme sürecinden sonra öğretmen, ebeveyn ve çocuk hakkında bilgiler toplanmış, gereksinimler belirlenmiştir. İnandırıcılık toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci; 1. Eylem Döngüsü: Eko Harita ve RDG, 2. Eylem Döngüsü: Amaçlar ve Öncelikli Durumlar, 3. Eylem Döngüsü: Öğretmen ve Ebeveyn Davranışları ile Günlük Rutinlerdeki Yansımaları süreçlerinden oluşmaktadır. Uygulama sürecindeki bulgular; yapılandırılmamış görüşmeler, gözlem formu, video kayıtları, araştırmacı günlüğü, saha notları, kelime listesi, ÖDKOL, EDKOL, DİBKOL, yansıtma toplantıları, RDG ve eko harita kontrol listesi, fotoğraflar, etkinlik planları, RDG formu, eko harita görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Gerçekleştirilen üç eylem döngüsü ilerleyen kısımlarda sırasıyla ve ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.2.1. Birinci eylem döngüsü: eko harita ve RDG

DBS'den elde edilen bulgular sonucu öğretmenin eko harita ve RDG uygulamalarını tanımadığı ve ebeveyn-çocuk için öncelikli gereksinimleri belirleme ve günlük rutinler bağlamında müdahale etme konusunda gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda uygulama sürecinin ilk eylem döngüsü Eko harita ve RDG olarak kararlaştırılmıştır. Şekil 19'da birinci eylem döngüsünün planlanması, uygulanması, geliştirilmesi, yansıtılması ve değerlendirilmesi süreçleri döngüsel olarak yer almaktadır.



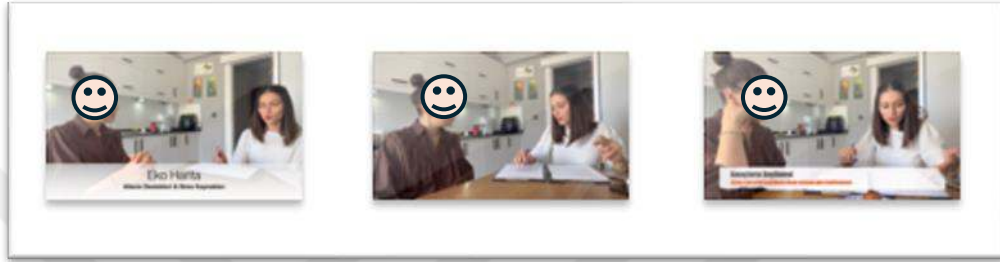
Şekil 19. Birinci eylem döngüsü

4.2.1.1. Planlama: birinci eylem döngüsü

Eko Harita ve RDG için görüşme sorularının hazırlanması, görüşmeler için kontrol listelerinin hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, revize edilmesi, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, eğitim videolarının hazırlanması, öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, ev ziyaretinin planlanması ve eylemin gerçekleştirilmesi aşamaları belirlenmiştir (31.05.2024, DAT).

Öğretmenin eğitim sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından üç kısımdan oluşan eğitim videoları hazırlanmıştır. Videolar, araştırmacının gönüllü bir katılımcıyla (Ayşe Hanım) eko harita ve RDG gerçekleştirilmesi ve kayda alınmasıyla hazırlanmıştır. Ayşe Hanım üç yaşında tipik gelişim gösteren bir kız çocuğuna sahiptir. Araştırmacının sorularını kendi yaşamı, çevresi ve çocuğu üzerinden yanıtlamaya çalışmıştır. Video kayıtlarından birincisi eko harita görüşmesini içermekte ve Ayşe Hanım'ın eko haritasının görsel diyagramını içermektedir. Eko harita eğitim videosu 24 dakika 8 saniye sürmektedir. İkinci video kaydı araştırmacının RDG sorularını Ayşe Hanım'a yöneltmesi ve cevaplarını kaydetmesini içermektedir. Ayşe Hanım tüm sorulara doğal ve içten yanıtlar vererek çocuğu ve ailesi hakkındaki bilgileri paylaşmıştır. RDG eğitim videosu 36 dakika 58 saniye sürmektedir. Son olarak üçüncü

eğitim videosu eko harita ve RDG sonucu çocuk için işlevsel amaçları ebeveyn ile birlikte belirlemek hakkındadır. Üçüncü video kaydı 10 dakika 54 saniye sürmektedir. Buna göre Ayşe Hanım çocuğu için öncelikli amaçları video kaydında önem sırasına göre belirtmektedir. Araştırmacı tarafından öğretmen eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanan bu eğitim videoları uygulamanın yeni olması ve kaynaklarda Türkçe uygulanmış örneklere rastlanmadığı için önemli görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2024, s. 23). Eğitim videolarına ilişkin görsel Şekil 20’de sunulmuştur.



Şekil 20. Öğretmen için eko harita ve RDG eğitim videoları

4.2.1.2. Eylem/uygulama: birinci eylem döngüsü

Eylem döngüsünün açıklanması ve uygulanması için öğretmen ile üç farklı eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimlerine ilişkin bilgiler Tablo 18’de verilmiştir;

Tablo 18. Birinci eylem döngüsü öğretmen eğitimleri

Öğretmen Eğitimleri		
Tarih	Süre	Konu
16.05.2024	1 s.	Eko harita nedir ve nasıl uygulanır?
23.05.2024	1 s. 30 dk	Eko harita ve RDG Sorularının İncelenmesi
30.05.2024	1 s. 30 dk	Eko harita ve RDG Uygulama Videolarının İzlenmesi ve Açıklanması

Öğretmen eğitimleri teorik bilgi sunumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. 16.05.2024 tarihli eğitim oturumunda öğretmenle bilgi sunumu üzerinden gerçekleştirilen eğitim içeriği Ek 19’da sunulmuştur.

İkinci eğitim oturumunda öğretmenin ebeveynle gerçekleştireceği görüşme soruları öğretmenle paylaşılmış ve sorular üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen bu oturumda görüşme sorularını incelemiş ve anlaşılmayan bir soru varsa açıklanmıştır. 23.05.2024 tarihli ikinci eğitim oturumuna ilişkin araştırmacı günlüğü notları şöyledir;

“Gözlem oturumu sonrası öğretmenle bir araya geldik ve eko harita ve RDG hakkında 1,5 saatlik bir eğitim oturumu gerçekleştirdik. Burada görüşme sorularını birlikte inceledik ve öğretmenin sorularını açıklamaya çalıştım. Öğretmenin öğle aralarını ayırarak bu oturumlara gönüllü şekilde katılım sağlaması benim için oldukça önemli. Uygulamalı videoları bir sonraki eğitim oturumunda öğretmenle paylaşmayı hedefliyorum.” (Araştırmacı günlüğü, 23.05.2024, s. 23-24)

Üçüncü eğitim oturumunda videolardaki uygulamaların öğretmenle birlikte izlenmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen üç kısımdan oluşan eğitim videolarını araştırmacıyla birlikte izleyerek kendisinin ebeveynle nasıl yapacağı konusunda bilgi edinmiştir. Son eğitim oturumunu günlüğüme aşağıda yer aldığı gibi yansıtmışım;

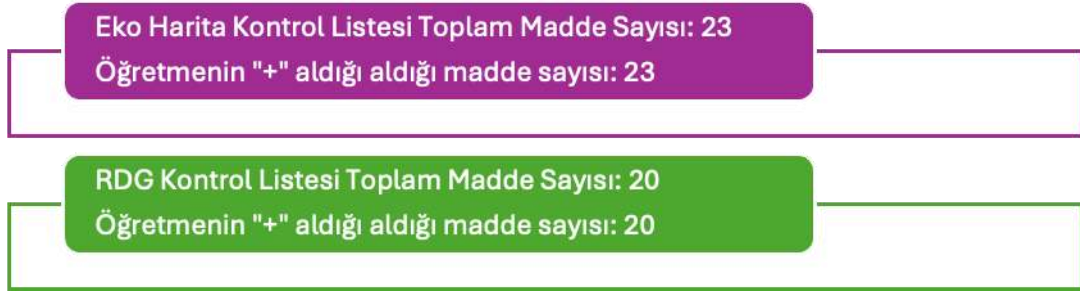
“Bugün öğretmenle uygulama videolarını incelemek üzere bir toplantı gerçekleştirdik. Videoları birlikte izleyerek öğretmenin sorularını yanıtlayıp önemli noktaların altını çizdik. Gelecek haftalarda öğretmen bu görüşmeleri gerçekleştirecek bu nedenle uygulama örneği görmesinin faydalı olacağını düşündüm. Öğretmen için yeni bir deneyim ve iyice oturması için hem yazılı açıklamalar hem de görsel materyaller sunmaya çalışıyorum.” (Araştırmacı günlüğü, 30.05.2024, s. 24)

Ev ziyareti: Öğretmen ile eğitim oturumları tamamlandıktan sonra 03.06.2024 tarihinde (ebeveyn ve öğretmenin uygun gördüğü ortak bir gün belirlenmiştir) eko harita ve RDG ebeveynin evinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretmenle birlikte ev ziyaretine katılmıştır. Ev ziyareti sırasında eko harita ve RDG öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.



Şekil 21. Ev ziyareti sırasında eko harita ve RDG

Gerçekleştirilen görüşmeler araştırmacı tarafından maddeleri “var +/- yok –” şeklinde ölçülen kontrol listesi ile izlenmiş ve öğretmenin tam doğrulukla görüşmeleri tamamladığı görülmüştür. Böylece eko harita veya RDG görüşmelerine ilişkin eylem döngüsünün tekrarlanması ya da geliştirilmesi gereken bir yönü olmamıştır.



Şekil 22. Öğretmen eko harita ve RDG kontrol listesi sonuçları

Görüşmelerin bulgularına yer vermeden önce ev ziyareti hakkında deneyimlerimi ve görüşlerimi yansıtan araştırmacı günlüğümdeki ilgili kısım şöyledir;

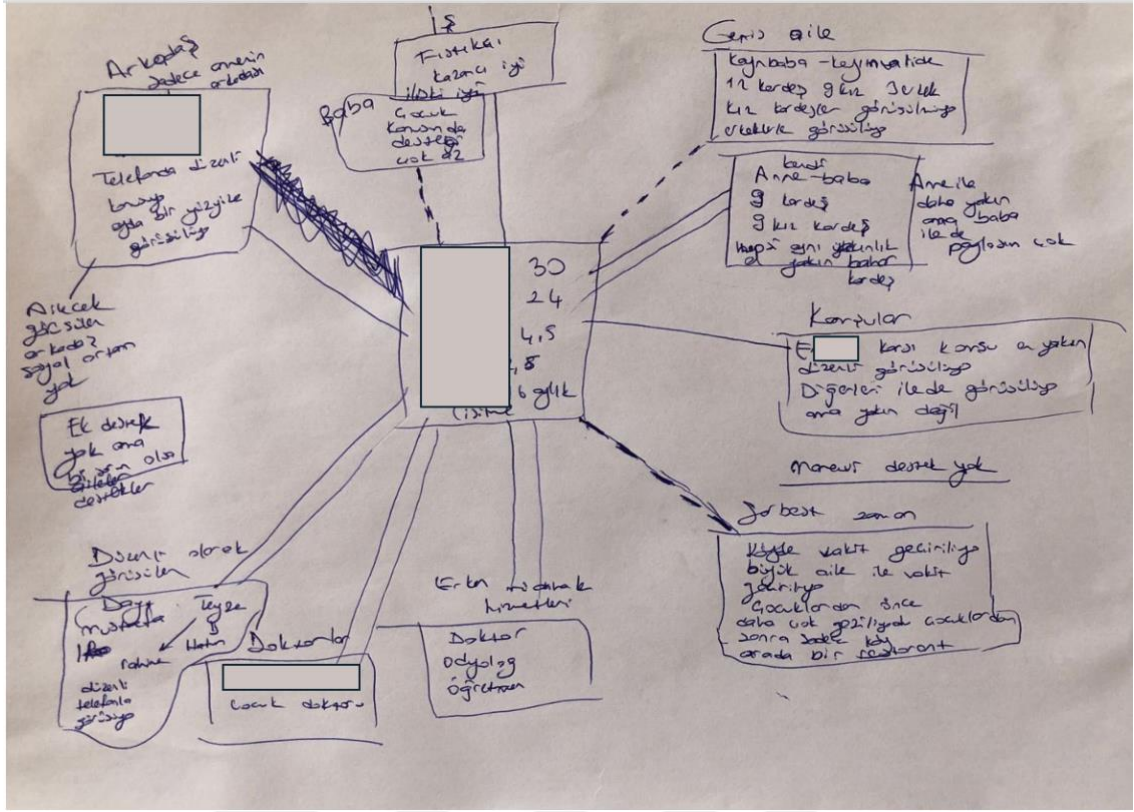
“Bugün öğretmenle ev ziyaretine gittik. Anne bizi oldukça doğal karşıladı. Evlerine misafir olmamızdan mutlu olduğunu hissettim. Biz gittiğimizde Mert uyuyordu bir de annenin kız kardeşi ve diğer iki çocuk evdeydi. Önce biraz sohbet ettik ve sonra öğretmen anne ile görüşmeleri yapmaya başladı yaklaşık iki saat görüşmeler sürdü ve ben bu sırada hem çocuklarla ilgilendim hem de bu aile için nelere ihtiyaç var onu gözlemledim. Aslında yaşları birbirine oldukça yakın üç erkek çocuk var anne henüz çok genç (24 yaşında) ve yoğun ihtiyaçları olduğunu gördüm. Kurumda annenin anlatılarından tahminlerimiz olabiliyor ya da eve ilişkin az çok fikrimiz oluyor. Ancak gerçekten orada yani evde olmak çok daha açık bilgiler sunuyor. Örneğin ortanca çocuk için yoğun destek ihtiyacını evde fark ettik. 2,5 yaşında bir çocuk sadece birkaç kelimesi var ve yoğun davranış problemleri olan bir çocuk. Sürekli çikolata yemek için ağlaması ve misafirlerin tabaklarından yemek istediklerini alması, annenin uyarılarını dinlemiyor ve davranışa devam ediyor olması gördüklerimden bazılarıydı. Büyük çocuk nispeten daha uyumlu ancak bu çocuk için de kuralların belirlenmesine ihtiyaç var. Görüşme süresince annesinden talepleri oldu ve bu talepler gerçekleşene kadar ısrarını sürdürdü. Asıl odaklandığımız çocuk en küçükleri ve henüz 1,5 yaşında yoğun desteğe ihtiyacının bulunduğu yaşlarda ve işitme yetersizliği var. Ancak bu ortamda sağlamanın zorluğunun farkındayız. Anne ne yapması gerektiğini ya da nasıl olması gerektiğini

biliyor gibi görünüyor ancak bunun için motivasyonu ve isteği yok. Bu nedenle de hem kendini suçluyor hem de çocuklarının yeterince gelişmediğini söylüyor. Davranışları konusunda ne yapacağını ve nasıl yapacağını öğrenmek istiyor. Görüşme sırasında özellikle ortanca oğlu için endişesini anlatırken ağladı ve biz öğretmenle birlikte bu çocuk için özel eğitim önerdik. Dönüş yolunda öğretmenle konuşurken karışmış hissettim. Yani açıkçası bu aile ile nereden başlamalıyız ve işleri nasıl yoluna koymalıyız bu konuda kafam karışık, çünkü Mert için gelişme sağlamak için diğer çocuklar ve annenin diğer ihtiyaçları için de çözüm üretmek lazım gibi duruyor.” (Araştırmacı günlüğü, 03.06.2024, s. 25)

Sonuç olarak üç küçük çocuğa sahip ve çocukların ikisi özel eğitime ihtiyaç duyan genç bir annenin farklı alanlardaki gereksinimleri dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaçların tanımlanması, çocuk için işlevsel amaçların belirlenmesi ve uygun desteğin ebeveyne sunulması için eko harita ve RDG’nin bulguları araştırma için yol gösterici olmuştur. Eko harita ve RDG’ye ilişkin bulgular geliştirme başlığında açıklanmıştır.

4.2.1.3. Geliştirme: birinci eylem döngüsü

Birinci eylem döngüsünün geliştirme aşamasında eylem döngüsü gözden geçirilmiş, veriler değerlendirme ve yansıtma toplantılarında paylaşılacak üzere hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan Şekil 23 ve Tablo 19’da eko harita ve RDG görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.



Şekil 23. Eko harita diyagramı

Yukarıda yer alan görsel diyagramda, öğretmen ebeveyn ile ev ziyareti sırasında eko harita görüşmelerini yaparken eş zamanlı olarak ailenin eko haritasını çizmiştir. Çift çizgiler güçlü ilişkileri, tek çizgiler orta düzey ilişkileri, kesik çizgiler ise zorlu ilişkileri ifade etmektedir.

Eko harita ve RDG'den elde edilen veriler detaylı olarak özetlenmiştir. Aile yapısının anlaşılması, çocuğun ve ebeveynin günlük rutinlerine, yakın ilişkilerine ve doğal ortam özelliklerine ilişkin detaylı bilgi sunan özet tablosundaki verilerden kodlara ulaşılmıştır. Kodlarla ilişkili bulgular Tablo 19'daki gibi eşleştirilmiştir.

Tablo 19. Eko harita ve RDG'den elde edilen kodlar

Kodlar	Bulgular
Rutinlerde çocuğun neler yaptığı	Rutinlerde daha çok anne iş odaklı, çocuk ya kendi başına zaman geçiriyor ya da kardeşleriyle oynuyor.
Aile üyelerinin neler yaptığı	Günlük rutinler anne ve kardeşler ile geçiyor.
Rutine katılım	Çocuğun rutinelere katılım sınırlı.
Bağımsız davranışlar	Henüz bağımsız davranışlar göstermiyor.
Etkileşim	Etkileşim, göz teması ya da işaretlerle talep etme olarak var. Oyuncaklara ilgisi var oyunu kısa da olsa sürdürebiliyor.
Rutini beğenme derecesi	Annenin ortalama puanları 5 üzerinden 2.5

Rutinlerdeki zorluklar	Uyku rutinlerinde ve yemek rutinlerinde zorluk yaşıyor. Her rutinde ağlama davranışları ortaya çıkabiliyor.
Hafta sonu rutini	Baba dahil oluyor, daha çok köyde zaman geçiriyorlar. Farklı etkinlikler sınırlı kalıyor.
Temel kaygıları	Çocukların iletişim becerileri ve gelecekte bağımsız bireyler olabilecekleri yönünde kaygıları var.
Annenin kendine zaman ayırması	Oldukça sınırlı
Hayatında değiştirmek istedikleri	Çocuk sayısı, tek çocuklu bir anne olmayı isterdi.
Ne üzerinde çalışmak istediği, hedeflerin önem sırası	1. Çocukların zorlayıcı davranışlarını azaltmak/ortadan kaldırmak (ağlama, fazla hareketlilik, kuralızsızlık...), 2. Mert'in daha kısa sürede uykuya geçmesi ve desteksiz uyuması, 3. Annenin kendine zaman ayırması, 4. Ortanca çocuğun ağlama davranışının azaltılması, 5. Annenin bilgi ve psikoloji alanlarında desteklenmesi
Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması	1. Öğrenmeye hazırlık becerileri 2. Dil ve iletişim becerileri
Yıldızlı rutin (Ebeveyn için en zorlayıcı rutin)	 Uyku rutinlerinde zorluk yaşıyor. En kaygı veren ve zorlayan durum günün her zamanında ortaya çıkan ağlama davranışı.

Birinci eylem döngüsünden elde edilen verilerin analizleri sonucunda Tablo 20'de yer alan üç ana tema ile bu temalara bağlı alt temalara ulaşılmıştır. Önceki kısımlarda eko harita ve RDG bulgularına geniş bir şekilde yer verilmiştir. İlerleyen bölümde birinci eylem döngüsüne ilişkin temalar altında bulgular detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 20. Birinci eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
A. Günlük Rutinler	a1. Rutinlere katılım, rutinlerde etkileşim ve bağımsızlık a2. Zorlayıcı durumlar a3. Destek kaynakları
B. Ebeveynin İhtiyaçları	b1. Bilgi ihtiyacı b2. Psikolojik destek b3. Kendine zaman ayırma
C. Çocuğun İhtiyaçları	c1. Öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılması c2. Dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi

A. Günlük Rutinler

İlk tema günlük rutinler teması; a1. rutinelere katılım, rutinlerde etkileşim ve bağımsızlık, a2. zorlayıcı durumlar ve a3. destek kaynakları alt temalarından oluşmaktadır.

a1. Rutinelere katılım, rutinlerde etkileşim ve bağımsızlık

DBS’de elde edilen bulgular gerçekleştirilen eko harita ve RDG sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çocuğun rutinelere katılımının sınırlı olduğu, annenin işleri kolaylaştırmak için çocuğu günlük işlerin dışında tutmaya çalıştığı belirlenmiştir. Çocuk rutinler sırasında nadiren etkileşime geçmektedir, sadece işaret ederek talep etmekte ve oyun saatlerinde kardeşleriyle etkileşimde olduğu belirlenmiştir. Anne çocuğuyla oyun oynamak gibi rutinelere çok zaman ayıramadığını ifade etmiş, babayla etkileşimlerinin olmadığını söylemiştir. Çocuğun uyku, yemek, işitme cihazının takılması konularında henüz bağımsız hareket edemediğini ve çocuğun ihtiyaçlarını tümüyle annenin karşıladığı anlaşılmaktadır (03.06.2024, RDG).

a2. Zorlayıcı durumlar

RDG sırasında anne öğretmene en zorlayıcı rutinin uyku rutini olduğunu belirtmiştir. Ancak hemen hemen her rutinde ortaya çıkan ağlama davranışının anne Feyza Hanım’ı oldukça zorladığı anlaşılmıştır. Çocuk isteklerini bildirmek, etkinliklerden kaçınmak veya tanımlanamayan durumlar için sık sık ağlamaktadır. Bu nedenle ev ve okul (ÖERM) rutinlerinde çocuğun gelişiminin desteklenmesi zorlaşmakta ve anne ne yapacağını bilememektedir (03.06.2024, RDG).

Gerçekleştirilen gözlem oturumlarındaki bulgulara ÖERM rutinleri sırasında ve evdeki rutinler sırasında ağlama davranışları olduğu belirlenmiştir; *“10:47 Mert ağlayarak derse geldi. 10-15 dk kadar ağladı. Öğretmen derse başlarken önce anne ile görüştü ve geçen haftanın nasıl geçtiğini sordu. Anne evdeki süreci anlattı. Evde bazen kardeşler arasındaki anlaşmazlıkların yorucu olduğunu anne ifade etti. Çoğu zaman sebepsiz yere ağladığını ve huzursuz olduğunu söyledi.”* (15.08.2024, gözlem formu, s.2).

Öğretmen ve araştırmacı ev rutinlerinden uyku rutini için bilgilendirici not hazırlayarak Feyza Hanım’la paylaşmıştır. Şekil 24’te yer alan bilgi notunun ebeveyn için uygulanabilir olmasına özen gösterilmiş ve uyku rutinlerinde annenin rahatlaması amaçlanmıştır.

	
	• Düzenli uyku gelişimi destekler. • Çocuğun sakinleşmesini sağlar. • Ebeveynin dinlenmesine zaman tanır.
	•  Her gün aynı saatte uykuya başlamak •  Karanlık ve sessiz ortam sağlamak •  Ailece kısa bir sakinleşme zamanı düzenlemek •  Rutin oluşturmak: Ilık banyo / Masal / Hafif ninni • Sallamayı azaltmak, mümkünse kucakta sakinleşmesine izin vermek •  Koklear implantları uykuya geçince çıkarmak
	•  Önce birkaç dakika bekle, kendi kendine uyuyabilir •  Kısa süre kucağa al, sakin sesle konuş •  Uzun süre sallama veya oyun oynama •  Anne sütü verilecekse kısa ve sakin tutma (emzirme öncesi su teklif edilebilir)

Şekil 24. Uyku rutini ebeveyn için bilgi notu

a3. Destek kaynakları

Feyza Hanım yakın çevresinde destek kaynağı olarak gördüğü kişilerin özellikle çocukların bakımı noktasında destekleyici olduklarını paylaşmıştır. Özellikle kız kardeşinin kendileriyle birlikte yaşadığını belirtmiş ve bu durumun oldukça destekleyici olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca karşı komşusunun da sık sık çocuklar konusunda desteğini gördüğünü belirtmiştir. Annenin ifadelerinden geniş ailesinde yer alan anne, baba ve kardeşlerin destekleyici olduğu anlaşılmaktadır (03.06.2024, Eko harita).

B. Ebeveynin İhtiyaçları

İkinci ana tema olan ebeveynin ihtiyaçları teması; b1. bilgi ihtiyacı, b2. psikolojik destek ve b3. kendine zaman ayırma alt temalarından oluşmaktadır.

b1. Bilgi ihtiyacı

Annenin; çocuğun ağlama davranışının ortadan kaldırılması, dikkat süresinin artırılması, çevresel düzenleme yapma, günlük rutinleri öğretim amaçlı kullanma, dil ve iletişim becerilerini destekleme konularında yoğun bilgi ihtiyacının bulunduğu belirlenmiştir (03.06.2024, RDG).

b2. Psikolojik destek

Feyza Hanım genç ve üç çocuklu bir anne olarak ruhsal sağlığını iyileştirme, kendine zaman ayırma ve gelecek kaygılarını yönetebilme konularında psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadır (03.06.2024, RDG).

b3. Kendine zaman ayırma

Günlük rutinlerin yoğun geçmesi, günün her rutinde ev işleri veya çocuk bakımı nedeniyle ebeveynin kendi ihtiyaçlarını gidermek için kısıtlı zamana sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle günlük rutinler içinde ebeveynin kendisine nasıl zaman ayırabileceğini planlama konusunda desteğe ihtiyacı bulunmaktadır (03.06.2024, RDG).

C. Çocuğun İhtiyaçları

Birinci eylem döngüsünün son ve üçüncü ana teması çocuğun ihtiyaçlarıdır ve iki alt temadan oluşmaktadır; c1. öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılması, c2. dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi.

c1. Öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılması

DBS’de elde edilen bilgiler doğrultusunda çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için öncelikle öğrenmeye hazırlık becerilerini kazanması gerektiği belirlenmiştir. Yapılan ev ziyareti, eko harita ve RDG sonuçları çocuğun ağlama davranışının zorlayıcı olduğunu ve öncelikle ortadan kaldırılması gereken bir davranış olduğunu göstermiştir. Böylece RDG sonucunda öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesi ilk amaç olarak belirlenmiştir (03.06.2024, RDG).

c2. Dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi

Öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılmasıyla birlikte çocuğun dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için eğitim oturumlarının planlanması gerekmektedir. Ebeveynin çocuğunun dil gelişimini günlük rutinler içinde nasıl destekleyeceği konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çocuğun dil ve iletişim becerilerinin ebeveyn aracılı olarak desteklenmesi öncelikli amaçlardan bir diğeri olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda gelecek amaçlar öğretmen ve ebeveyn tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Mert için işlevsel amaçlar;

- 1) Mert etkinlikler sırasında ağlamaz ve etkinliğe katılım sağlar.
- 2) Mert dinleme becerilerini geliştirir. Sesin kaynağını bulur.
- 3) Mert yansıma sesleri taklit eder.
- 4) Tek kelimelik cümle kurar (03.06.2024, RDG).

4.2.1.4. Yansıtma ve değerlendirme: birinci eylem döngüsü

Birinci eylem döngüsünün yansıtma ve değerlendirme aşamasında elde edilen tüm veriler inandırıcılık komite üyeleri ve doktora tez danışmanı ile paylaşarak

değerlendirilmiştir. Birinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar toplantılarda yansıtılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmacının öğretmene eko harita ve RDG uygulamaları için verdiği eğitimler sonrası öğretmenin eko harita ve RDG işleyişi uygun görülmüştür. Analiz sonuçlarının paylaşılması sonucunda inandırıcılık komitesi üyeleri ve tez danışmanı çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerine sahip olmadığını bu nedenle ikinci eylem döngüsünde öncelikli olarak çocuğun günlük rutinler sırasında ağlama davranışlarının çözülmesine yönelik uygulamaların planlanması gerektiği belirtilmiştir. Birinci eylem döngüsünün aşamalarını ve ikinci eylem döngüsü için yansıtılmalarını günlüğüme şöyle eklemiştim;

“Öğretmenle yaptığımız görüşmede Mert’in ortanca kardeşinin de özel eğitime aynı öğretmenle başladığını öğrendim. Mert için de ağlama davranışının devam ettiğini ve ürettiği seslerin hala çok sınırlı olduğunu söyledi. Annenin yine evdeki destekler konusunda sınırlı kaldığını söyledi. Bu anlamda anneye çalışmanın ve çocuklardaki yoğun ağlama davranışından zorluklarından bahsetti. Bunun nedenini bulmak ve çözmek için uğraştığını ve süreçte aile eğitimi yapmanın zor olduğunu ifade etti.” (Araştırmacı günlüğü, 29.06.2024, s. 27)

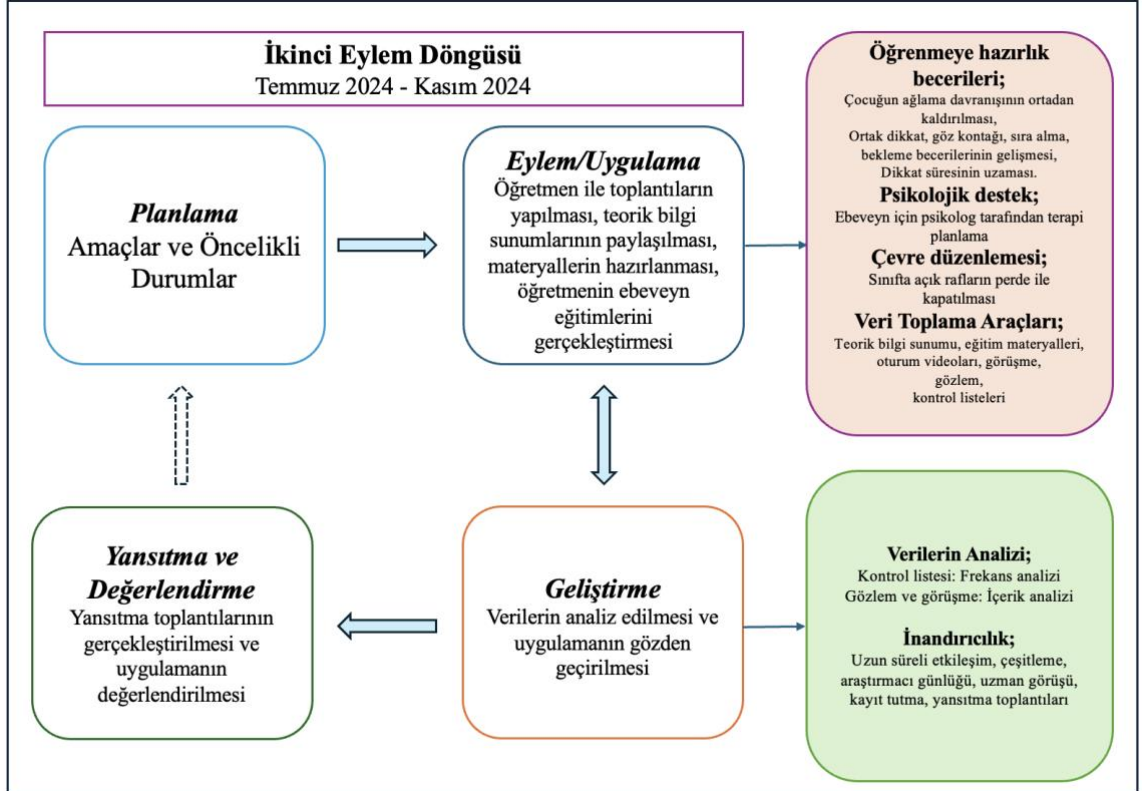
Öğretmenin eko harita ve RDG hakkındaki yansıtmaları ise şöyleydi:

“Ben eve (çocuğun evi) gidince aslında ortanca çocuğun da özel gereksinimleri olduğunu anladım. Yani eve gitmek gösterdi her şeyi, çünkü ev ortamı hakkında bilgim yoktu, anne anlattıkça yapıp yapmadığını derste görebiliyordum. Mesela tüm gününü ayrıntılı konuşmak da bence çok şey açıkladı. Ben rutinlerini konuşsam dahi oyunlarla sınırlı kalıyordum ama anneye günün her saatini sorunca çocuğun rutinlerde olmadığını anladım. Diğer ailelerde de kullanırım rutinler formunu...” (29.06.2024, yapılandırılmamış görüşme)

Özetle, gerçekleştirilen yansıtma toplantılarında çocuğun gelişimini desteklemek için öğrenmeye hazırlık becerilerinin desteklenmesi, hem öğretmen hem ebeveyn eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, anneye psikolojik destek sunmak üzere ekip oluşturulması için ikinci eylem döngüsü “Amaçlar ve Öncelikli Durumlar” hazırlanmıştır. İkinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalar bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

4.2.2. İkinci eylem döngüsü: amaçlar ve öncelikli durumlar

Uygulama sürecinin ilk eylem döngüsünde eko harita ve RDG verilerinden elde edilen bulgular amaçlar ve öncelikli durumlara odaklanılması gerektiğini ortaya koymuş ve uygulama sürecinin ikinci eylem döngüsü “Amaçlar ve Öncelikli Durumlar” olarak kararlaştırılmıştır. Şekil 25’te eylemin planlanması, uygulanması, geliştirilmesi, yansıtılması ve değerlendirilmesi süreçleri döngüsel olarak yer almaktadır.



Şekil 25. İkinci eylem döngüsü

4.2.2.1. Planlama: ikinci eylem döngüsü

İkinci eylem döngüsünde çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek üzere öncelikle öğrenmeye hazırlık becerilerini desteklemek için plan yapılmıştır. Bu planlama;

- öğretmene eğitim sunmak üzere toplantıların gerçekleştirilmesi,
- öğretmen için eğitim materyallerinin hazırlanması,
- ebeveyne eğitim verilmesi,
- ebeveyn için eğitim materyallerinin hazırlanması,
- ağlama davranışının ölçülebilir tanımı için veri kayıt formunun oluşturulması,

- uygulama videolarının kayıt altına alınması için donanımların temin edilmesi (tripod, hafıza kartı),
- ebeveyne psikolojik destek sunmak üzere bir psikoloğun ekibe dahil edilmesi ve
- çevre düzenlemesi (açık rafların kapatılması) konularında ikinci eylem uygulamaları planlanmıştır.

Planlama aşamasında öğrenmeye hazırlık becerilerinin çocuğa kazandırılması için, sınıf ve ev ortamında ortaya çıkan ağlama davranışının ortadan kaldırılmasına yönelik gerçekleştirilecek eylemlerin nasıl olacağı konusunda inandırıcılık komitesi üyeleri aşağıdaki raporu hazırlamıştır (20.08.2024 tarihli İKT raporu);

20.08.2024 tarihli inandırıcılık komitesi öneri raporu;

1. *Kapsam genişliyor, daha dar bir kapsama odaklanmak gerekir.*
2. *Kurum yöneticisine görüş sorulabilir ve süreç yöneticiyle paylaşılabilir.*
3. *Annenin etkileşim davranışları incelenmeli, sorun orada olabilir.*
4. *Davranış problemleriyle ilgili çalışan bir hoca veya öğretmenden destek alınması uygun olabilir.*
5. *Araştırma sürecinde verilerin toplanması açısından düzenleme gerekir.*
6. *Araştırmanın desenine sadık kalmak önemlidir ve yöntem açısından araştırma sürecini toparlamak gerekir.*
7. *Verilerin toplanması ve analiz sürecinden sonra elde edilen bulgular üzerinden yeni eylem planının oluşturulması gerekir.*
8. *İşitme kayıplı çocukların dil ve iletişim becerilerine odaklanmak yerine sadece ağlama davranışlarıyla uğraşmak ve ailelere psikolojik destek sunmakla bu tez çalışması sınırlı kalmamalıdır.*
9. *Annenin ev yaşamındaki tüm durumlarıyla ilgilenemeyiz, rutinler içinden sadece bir rutin seçilebilir. Örneğin kahvaltı rutini içinde desteklemek olabilir.*
10. *Ağlama davranışının çözülmesi gerekir ama bu süreç uzun sürecektir. Buna yönelik çözüm yollarının belirlenmesi gerekir.*
11. *Anneyle çocuğun oyun davranışlarını çözümleyip buna yönelik iyileştirme çalışmaları yapılırsa ağlama davranışında azalma görülebilir.*
12. *Öğretmene daha özet bilgiler vermek gerekebilir.*

İnandırıcılık komitesi raporu doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalara *Eylem/Uygulama* başlığında yer verilmiştir. Uygulamalara yer vermeden önce planlama aşamasında hazırlanan ve eylem/uygulama basamağında kullanılmak üzere hazırlanan materyallere ilişkin görseller ve içerikleri Ek 21’de sunulmuştur;

4.2.2.2. Eylem/uygulama: ikinci eylem döngüsü

İkinci eylem döngüsünde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin bilgiler; a) öğretmen eğitimleri, b) ebeveyn eğitimleri, c) psikolojik destek, d) çevresel düzenleme alt başlıkları altında açıklanmıştır.

a) Öğretmen eğitimleri: Öğrenmeye hazırlık becerilerini desteklemek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve materyallerin sunulması için öğretmenle birlikte dört oturumluk toplantı gerçekleştirilmiştir. Davranış yönetimi, yetişkinin etkileşim davranışları, odak alanını belirleme, çevre düzenlemesi yapma konularında eğitim verilmiştir. Eğitim oturumları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İkinci eylem döngüsü öğretmen eğitimleri

Öğretmen Eğitimleri		
Tarih	Süre	Konu
09.07.2024	1 s. 30 dk Çevrim içi	Ağlama davranışını azaltma, sosyal pekiştireç kullanımı, günlük rutinlerde davranış yönetimi
22.08.2024	1 s.	Odaklanmamız gereken alanları belirleme ve kapsamı daraltma süreci. İşitme yetersizliği olan çocuklara odaklanma ve annenin etkileşim davranışlarını iyileştirme
04.09.2024	1 s.	Çevre düzenlemesi yapma, müdahaleci davranışların azaltılması, annenin etkileşim becerilerine odaklanma ve günlük rutinelere bağlama
19.09.2024	1 s.	Engelleyici davranışları sonlandırma, çocuğun ilgisini takip etme ve çevre düzenlemesi yapma

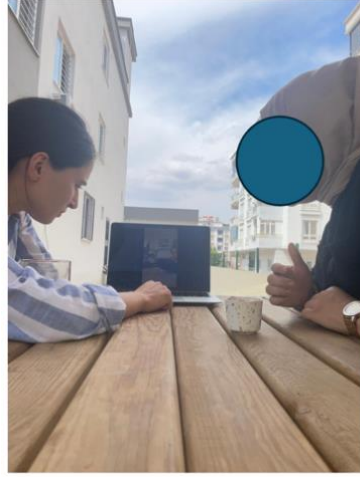
Eğitim oturumları sırasında öğretmenin uygulamadaki davranışlarının incelenmesi için uygulamalar video kaydına alınmış ve kontrol listesiyle değerlendirilmiştir (22.08.2024, ÖDKOL, video kayıtları, No:1). Video kayıtları öğretmenin onayı dahilinde

inandırıcılık komitesi üyelerine sunulmuştur (30.08.2024, İKT). Video kayıtlarına ilişkin inandırıcılık komitesinin sunmuş olduğu geribildirim aşağıda yer almaktadır.

30.08.2024 tarihli inandırıcılık komitesi geribildirim raporu;

- *Bir buçuk yaşındaki çocuktan bahsederken davranış probleminden bahsedemeyiz, burada yetişkinlerin davranışlarında sorunlar var.*
- *Çocuklar sosyal duygusal ihtiyaçları çok iyi karşılanmadığı için ajite olmuşlar (Bir şeye dokunmak istiyor. Verilmediğinde engel olduğunda çocuk kendisini sözlü olarak ifade edemediği için dolayısıyla ağlıyor).*
- *Öğretmenin ve annenin davranışlarının düzeltilmesi gerekir.*
- *Çocuk yetişkinlere biraz daha güvenmeli ve bağ kurmalı.*
- *Yetişkinler çocukla ortak bir noktayı yakalayamıyor.*
- *Öğretmenin biraz da ortam düzenlemesi üzerine çalışması gerekiyor.*
- *Video kayıtları alınabilir.*
- *Şefkatli davranma, şefkatli sınırı koyma konularında annenin ihtiyaçları var.*
- *Duyusal oyunlar oynanabilir.*
- *Büyük hareketli, büyük müzikli oyunlar oynanabilir.*
- *Annenin ve öğretmenin engelleme davranışları ortadan kalkarsa sonrasında iletişim becerilerini desteklemeye geçilebilir.*

İnandırıcılık komitesi üyelerinin öğretmenin ve ebeveynin davranışlarına yönelik sunduğu geribildirimlere yönelik öğretmenin etkileşim davranışları ve çocuğun ağlama davranışı karşısında verdiği yanıtların düzenlenmesi için öğretmenle bir toplantı yapılması kararlaştırılmıştır. Bunun üzerine öğretmenle 04.09.2024 tarihinde bir eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Eğitim oturumu sırasından örnek bir görsel Şekil 26'da sunulmuştur.



Şekil 26. Öğretmen ve araştırmacının yer aldığı eğitim oturumu

Öğretmenle gerçekleştirilen İDU sonucunda öğretmen çocuğun ağlama davranışı için veri kaydı tutmayı öğrenmiş, ebeveynin etkileşim davranışlarına etkili geri bildirim sunmuş, ebeveyne model olmuş, çevre düzenlemesi yapmak için planlama yapmıştır (26.09.2024, ÖDKOL, video kayıtları, No:2).

b) Ebeveyn eğitimleri: Ebeveyn için davranış yönetimi konulu materyaller hazırlanmış, çocuğun istendik ve istenmedik davranışları konusunda neler yapabileceğine yönelik bir broşür (Şekil 27; a, b, c) hazırlanmıştır. Broşür öğretmen tarafından ebeveyne açıklanmış ve bilgi broşürü basılı şekilde ebeveyne sunulmuştur. Ebeveynle öğretmen çocukta istendik davranışların artması için bu davranışları ebeveynin nasıl pekiştirmesi gerektiğini belirlemiştir. Bunun için hazırlanan formda (Şekil 27; a, b, c) ebeveynden bir hafta boyunca hangi durumlarda çocuğunun istendik davranışlarını nasıl pekiştirdiğini not almıştır. Ayrıca çocuğun yoğun ağlama davranışlarının işlevini belirlemek üzere bir form hazırlanarak (Şekil 27; a, b, c) ev ortamına ilişkin bilgi alınmıştır. Böylece ebeveynin davranışlarının ve çevresel düzenlemenin nasıl olacağına karar vermek için ebeveyn eğitimine yön verilmiştir. Süreci araştırmacı günlüğüme şöyle yansıtmıştım;

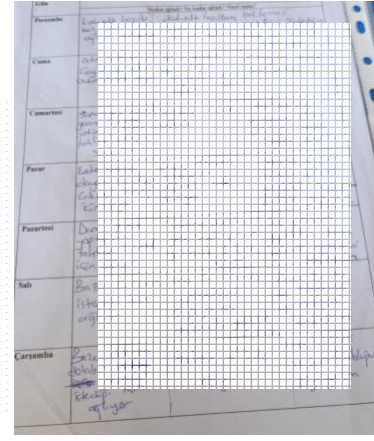
“Bugün Feyza Hanım ile problem davranışlarla baş etme üzerine bir eğitim gerçekleştirdik. Öğretmen daha önceden hazırladığımız bilgi broşürlerini anneye paylaştı ve pekiştirme ve görmezden gelmeye yönelik veri tutmasını istedi. Anneye 10 tane pekiştirme örneği yazmasını istediğimiz bir form verdik. Ayrıca problem davranışların nasıl ortaya çıktığını, sürdüğünü ve sonlandığını not etmesini istedik.” (Araştırmacı günlüğü, 18.07.2024, s. 28)



(a)



(b)



(c)

Şekil 27. Ebeveyn için hazırlanan materyaller (a,b,c)

Ebeveyn tarafından yazılı olarak doldurulan her iki form kişilerin gerçek isimlerini yansıttığı için tümüyle maskelenmiştir. Ebeveynin notlarına ilişkin detaylar şöyledir; çocuklar istedik davranışları sergilediklerinde ebeveyn aferin deme, öpme, sarılma, kucağa alma davranışlarıyla çocukları pekiştirdiğini not etmiştir. Mert'in ağlama davranışlarının ortaya çıktığı durumları ise ebeveyn; bir şey isterken, yemek isterken, oyun sırası için, kardeşleriyle nesne paylaşımları durumlarında 1-5 dakika arasında ağlama davranışının ortaya çıktığını kaydetmiştir. Ebeveyn ağlama davranışları sırasında sözel olarak uyarılarda bulunduğunu belirtmiştir.

c) Psikolojik destek: Araştırmada DBS'de ebeveyn psikolojik destek ihtiyacı bulunduğunu söylemiştir. Ebeveyn ihtiyaçlarının karşılanması için İDU'nun benimsendiği araştırmaya, ebeveyne psikolojik destek sunması için (05.07.2024, DAT) psikolog dahil edilmiştir. Ebeveynin ihtiyaçlarının doğru biçimde karşılanması için öğretmen, araştırmacı ve psikologdan oluşan ekip ebeveyne psikolojik destek sunmayı öncelikli olarak hedeflemiştir. Psikolojik destek sürecinde ebeveynin yaşamında önemli olan konular gerçekleştirilen çevrim içi toplantılarda psikolog tarafından kişisel ve özel bilgileri içermeyecek şekilde paylaşılmıştır. Psikolog görüşmelerinden elde edilen özetler Ek 22'de sunulmuştur.

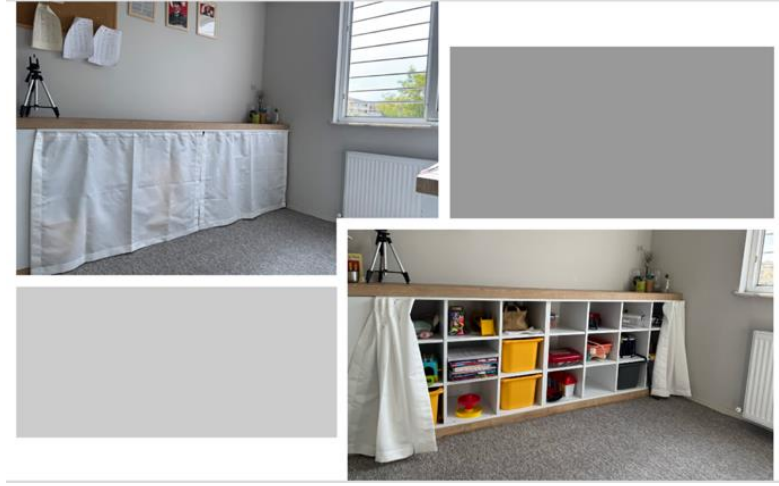
Ebeveyne sunulan psikolojik destek sürecinde araştırmacı günlüğüme yansıyan notlar ise şöyledir;

“Anne psikolojik destek ihtiyacını dile getirmişti. Bunun için bir psikolog ile görüştüm ve online bir terapi sürecine başlamaya karar verdik. Bugün kuruma tanışmak için psikolog geldi ve annemle birebir görüşme gerçekleştirdi. Yaklaşık bir saat süren görüşmede annenin seanstan ağlayarak çıktığına şahit oldum. Gerçekten

birine anlatma ihtiyacının bile karşılanmış olması anneler için oldukça önemli. Bu aynı zamanda hem öğretmenler hem de benim açında da güçlü bir destek oluşturdu. Bazen annelerin içinde bulundukları durumlara karşı nasıl davranacağımızı ve neyi tavsiye edeceğimizi bilemiyoruz. Eğitim boyutunda sunulan destekler de çok önemli fakat özellikle psikolojik destek boyutunda bir uzmanla çalışmak çok daha etkili. Bu seansların düzenli bir şekilde devam edecek olması anneyi çok mutlu etti. Böyle bir hizmetin ücretsiz ve sürekli olmasını avantaj olarak gördü. Keşke tüm özel eğitim hizmetleri içinde bunu sağlayabilmek mümkün olsaydı. Psikolog ile ben de görüştüğümde benzer konular üzerinde durduklarını paylaştık. Örneğin çocukların problem davranışlarıyla baş etmenin zor olması, sürekli ağlamaları ve inatlaşmaları, annenin kendilerine ayıracak vakit bulamaması zorlayıcı durumlar olarak ortaya çıkmıştı. Psikologdan özel bilgiler içermediği süreci her seansı bana yazılı bir rapor olarak iletmesini rica ettim.” (Araştırmacı günlüğü, 18.07.2024, s. 28-29)

d) Çevresel düzenleme: Zeynep öğretmenin sınıf ortamında zorlandığı en öncelikli durumlardan biri kurumun bireysel sınıflarında oyuncak raflarının kapaksız olmasıydı. Bu nedenle özellikle küçük yaştaki çocukların ilgilerinin açık raflardaki oyuncaklara kayabildiğini ve dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle de öğretmenin süreci yönetmekte zorlandığı hem gözlem oturumlarında hem de öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıkmıştı. Öğretmenle birlikte bu durumun çözümü için bir planlama yapıldı ve dolap ölçüleri alınarak açılıp kapanabilen bir perde montajı yapılabileceği kararı alındı. Önemli bir çevresel düzenleme olarak gördüğümüz bu adımı araştırmacı günlüğüme şöyle yansıtmıştım;

“Bugün Zeynep öğretmenle sürekli konuştuğumuz bir konu olan açık dolapların kapatılması için çözüm geliştirdik ve oyun dolabını bir perdeyle kapattık. Mert önceden orada oyuncaklar olduğunu bildiği için sürekli açmak isteyebilir ama yine de görerek dikkatinin dağılmasının önüne geçebiliriz.” (Araştırmacı günlüğü, 31.10.2024, s. 36)



Şekil 28. Çevresel düzenleme uygulaması

4.2.2.3. Geliştirme: ikinci eylem döngüsü

İkinci eylem döngüsün verilerine ilişkin tema ve alt temalar Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. İkinci eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
A. Ebeveyn Davranışları	a1. Etkileşim becerileri a2. Davranış yönetimi a3. Psikolojik göstergeler
B. Öğretmenin Uygulamaları	b1. Çevresel düzenleme b2. Eğitim işleyişi ve yansımaları b3. İDU yansımaları
C. Günlük Rutinlerdeki Yansımalar	c1. Günlük rutinlerde katılım, etkileşim ve bağımsız davranma c2. Öğrenmeye hazırlık becerilerindeki gelişim

A. Ebeveyn Davranışları

İkinci eylem döngüsüne ait ilk tema ebeveyn davranışlarıdır ve üç alt temadan oluşmaktadır; a1. etkileşim becerileri, a2. davranış yönetimi ve a3. psikolojik göstergeler.

a1. Etkileşim becerileri

DBS’de ebeveynin etkileşim becerilerine ilişkin ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır (06.06.2024, DBS EDKOL, video kayıtları). Ebeveynin davranış ve becerilerine odaklanıldığında çocuğuyla göz teması kurma, çocuğun ilgisini takip etme, ses tonunu oyun içinde uygun ayarlama, dikkat çekici oynama, dil becerilerini destekleme gibi konularda desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Buna yönelik ebeveyn de oyun oynama sırasında kendisini yetersiz hissettiğini şöyle ifade etmiştir: “Oyun konusunda biraz yetersiz hissediyorum ben. Nasıl oynamam gerektiğini bilmiyorum (29.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.4, 111-112).” Annenin bu söylemini araştırmacı günlüğüme de not etmişim;

“Anne oyun oynarken nasıl oynayacağını bilemediğini bu konuda zorlandığını ifade etti. Annenin yaklaşık bir yıllık eğitimi sonunda hala oyun oynamayı bilmiyorum demesi bana nerede düzenleme yapmamız gerektiğini düşündürdü. Bu anne için oyun oynamadaki stratejileri öğretmenin yeni bir yolunu denememiz gerektiğini düşündüm. Sanırım anne seanslar sırasında çocuğuyla ilgilenmekten öğretmeni yeterince dinleyemiyor olabilir ya da karakteri nedeniyle oyun oynamakta zorluk çekiyor olabilir.” (Araştırmacı günlüğü, 29.08.2024, s. 31)

Benzer şekilde Zeynep öğretmenin de ebeveynin oyun becerilerine odaklandığı gözlem formunda şöyle yer almıştır:

“Öğretmen Mert’in dil becerilerine yönelik daha fazla odaklanmanın iyi olacağını söyledi. Anne Mert’in kelimelerinin arttığını belirtti. Öğretmen günlük rutinlerde Mert’in sesleri tanıması ve ayırt etmesi konusunda nasıl olduklarını ebeveyne sordu. Anne Mert’in gayet iyi olduğunu ama kendisinin yetersiz olduğunu belirtti. Öğretmen bu ağlama davranışlarının eğitim sürecini çok etkilemesine izin vermeden oyunlara odaklanmanın iyi olacağını söyledi.” (29.08.2024, gözlem formu, s.4)

Ayrıca öğretmenin ve annenin çocuk üzerindeki engelleyici davranışlarının ortadan kalkmasıyla çocukla olan etkileşimlerin sıklığında artış gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin örnek bir anı gözlem formuna şöyle yansıtmışım; *“10:25 öğretmen oyuna başladı. Balık tutma oyunu oynadı ve oyuna anneyi de dahil etti Mert balıkları mıklatısla tuttu. 10:33 Mert tekrar dönen sandalye oyununa dönmek istedi. Öğretmen balık oyununu sonlandırdı. Döner sandalyede oyun oynadı, sandalyeden zıplama oyunu oynadı. Öğretmen çocukla etkileşim fırsatlarını kullandı ve Mert’le etkileşimi artırdı.”* (03.10.2024, gözlem formu, s.5)

Ebeveynin bebek yıkama oyunu sırasındaki etkileşim becerilerine yönelik öğretmenin ebeveynle paylaştığı yansıtma notları ebeveynin etkileşim becerileri alanında desteklenmesi gerektiğini doğrulamaktadır;

“Lütfen onu gözlemleyin ve yaptığı şey hakkında o an konuşmayı ve seslendirmeyi unutmayın. Oyunda özellikle bırakın küvetten suyu döksün, saçını kurutmasın hiç sıkıntı değil. Burası oyun alanı yani çocuğun en özgürce oynayacağı yerlerden bir tanesi. İkinci olarak oyunda konuşmaları zenginleştirin. Mesela su sesini yansıma ses olarak taklit etmekten ziyade “suyu döküyorum” şeklinde kelimelerle ifade edin. Ayrıca enerjinizi bu hafta çok beğendim. Eminim Mert’teki gelişmeleri gördükçe siz de daha mutlu ve daha canlı oluyorsunuz.” (31.10.2024, öğretmenin geribildirim notları).

Sonuç olarak ebeveynin oyunlar ve günlük rutinler sırasında etkileşim becerilerini geliştirmenin üzerinde durulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Böylece ikinci eylem döngüsü çocuğun öğrenme becerilerini geliştirirken ebeveynin etkileşim becerilerine odaklanmak üzere yeni bir eylem döngüsü ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

a2. Davranış yönetimi

Ebeveyn günlük rutinler sırasında en zorlayıcı durumları açıklarken günün her saatinde ortaya çıkabilen çocukların ağlama davranışlarının olduğunu belirtmişti. Ebeveyn için davranış yönetimi konularında neler yapılabileceğine yönelik hazırlanan materyaller ve sunulan bilgiler (ör; çevresel düzenleme yapma, stratejileri kullanma, pekiştirme vb.) sonucunda ebeveynin davranışlarındaki yansımalar değerlendirilmiştir. Ebeveynin uygulamalar ve geribildirimler sonucunda devam eden gereksinimlerine yönelik öğretmenle yaptığım bir görüşme sonrası günlüğüme şu notları kaydetmiştim;

“Öğretmen, geçen haftalara göre bu hafta Mert’in çok daha iyi olduğunu ve hadi, bitti gibi yeni kelimeler ürettiğini söyledi. Feyza Hanım’ın hayır diyerek engelleme davranışlarının bulunduğunu bunun üzerinde çalışabileceklerini ifade etti. Mert’in derse gülerek girdiğini ve daha iyi oynadığını söyledi. Annenin yine oyunlarında sorunlar olduğunu ve jest-mimik kullanmakta yetersiz kaldığını söyledi.” (Araştırmacı günlüğü, 05.09.2024, s. 32)

Mert’in eğitim oturumlarındaki ağlama davranışının süresindeki azalma oyunlardaki etkileşimi artırmıştır ancak ebeveynin etkileşim fırsatlarını değerlendirmek ve çocuğuna karşı engelleyici bir davranışta bulunmamak için ne yapması gerektiği konularında gereksinimlerinin devam ettiği gözlemlenmiştir (26.09.2024, EDKOL,

video kayıtları, No:2). Bu duruma ilişkin yansıtımlarım da bu bulguyu desteklemektedir;

“...Mert aaa, tak gibi sesler çıkardı ve annesiyle uzun süre oyunda birliktelik kurdular. Zaman zaman oynucağı atmak istedi ve annesi buralarda hayır diyerek engellemeye çalıştı. Daha öncede konuştuğumuz bir konuydu aslında, anneye hayır demeden yapacağı davranışı göstermesini istemiştik. Anne kendi alışkanlıkları dışına çıkmaktan ve yeni bilgileri uygulamakta güçlük çekiyor. Yine de geçen haftalara göre sesini daha eğlenceli kullanarak oyunu sürdürdü. Hala üzerinde durmamız gereken konular; çevre düzenlemesi yani ortamda sadece ilgilenmesini istediğimiz nesneleri bulundurmak gerekir. Engelleyici olmadan eğlenceli biçimde oynamayı sürdürmemiz gerekir. Geçen haftalara göre ağlama krizleri olmadan bir oyunda 10-15 dk oynayabilmeleri hem annenin hem de çocuğun gelişimini gösterdiği için kendimi daha motive olmuş hissediyorum.” (Araştırmacı günlüğü, 26.09.2024, s. 34)

Ebeveynin öğretmenle yaptığı görüşmelerin birinde günlük rutinler sırasında ortaya çıkan zorlayıcı bir durum ebeveynin çevresel düzenleme konusunda da gereksinimlerinin olduğunu düşündürmüştür;

“Mesela köyde hocam yer sofrası indiriyoruz. Masa da var ama biz yer sofrasında rahat ediyoruz. Mert sürekli dolanıyor mesela. Başta oturuyordu bizimle ama bu aralar çok sık dolanıyor. Onu oturtmakta zorlanıyorum.” (15.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.7, 192-194)

Ebeveynin yaşadığı zorluğa yönelik öğretmen, çocukların öğünlerinde masada oturmayı tercih edebileceklerini söylemiştir. Böylece yemek saatlerinde sabit bir alanda oturmalarını sağlamak bu rutini rahatlatılabilir şeklinde bilgi paylaşmıştır (15.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.7, 210-213).

Günlük rutinler sırasında ortaya çıkan ve Feyza Hanım tarafından zorlayıcı olarak nitelendirilen başka bir örnek durum ise şöyle paylaşılmıştır:

“ Dün annem geldi kahvaltıya. Nasıl kahvaltı yaptık anlamadım. Yumurta yapıyoruz... Baran (ortanca çocuk) abisiyle anlaşıyorlar. Tavayı biri o tarafa çekiyor biri diğer tarafa...” Yemek rutininde ortaya çıkan ve Mert’in abileriyle ilgili olan bu örnek duruma ilişkin Zeynep öğretmen benzer biçimde ortamda düzenleme yapması gerektiğini anneye şöyle açıklamıştır: *“Herkesin kendi tabağı olursa sofrada bu durumu kolayca çözebilirsiniz. Herkesin tabağına eşit bir şekilde yemek ayırıp tavayı ortadan kaldırabilirsiniz. Yani herkesin tabağını koyup kendi hakkını, kendi sınırını*

belirlerseniz sorun da daha az çıkar.” (15.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.7, 206-210)

Özetle ebeveyn için çevresel düzenleme, davranış yönetimi ve etkileşim becerileri alanlarındaki gereksinimlerin devam ettiği anlaşılmaktadır.

a3. Psikolojik göstergeler

Ebeveynin psikolojik destek gereksinimini karşılamak üzere düzenli olarak psikologla görüşmesi sağlanmıştır. Öğretmen psikolojik destek sürecine eğitim oturumları sırasında da zaman ayırmış ve ebeveyni dinlemiştir. Ebeveyn psikolojik destek süreciyle ve kendi duygularıyla ilgili öğretmene şöyle demiştir;

“Ben çok zorlanıyorum. Hep bir şey olduğunda ağlıyorum. Sinirimi ancak öyle çıkarabiliyorum... Psikologla görüşmeler iyi gidiyor. İçimi döküyorum, rahatlıyorum. Biraz ağlamak ve biraz dinlenmek... Bazen ben sakinleşemiyorum. Ne yapsam olmuyor. Her şey üstüme geliyor...” (15.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s3, 83-84) Ebeveynin istekli olma, zorluklarla baş etme, kişiler arası ilişkiler gibi konularda zorluk yaşadığı anlaşılmış ve bu nedenle psikolojik destek sürecine devam etmesi uygun görülmüştür (20.08.2024, İKT).

Sonuç olarak Feyza Hanım’ın davranış yönetimi konusunda gelişim gösterdiği ancak hala günlük yaşamlarına genellemekte zorluklar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynin özellikle oyun sırasında etkileşim becerilerini nasıl sergileyeceğine yönelik bilgi gereksinimi bulunduğu anlaşılmaktadır. Psikolog ile gerçekleştirilen terapi sürecinin anneye iyi geldiği ve seanslara devamlılığın sağlanması konusunda psikolojik desteğin sürdürülmesi gerektiği düşünülmüştür.

B. Öğretmenin Uygulamaları

İkinci eylem döngüsünün ikinci teması öğretmenin uygulamalarını kapsamaktadır. İkinci tema şu üç alt temadan oluşmaktadır; b1. çevresel düzenleme, b2. eğitim işleyişi ve yansımaları ve b3. İDU yansımaları.

b1. Çevresel düzenleme

Öğretmen materyallerin belirlenmesi, sınıf ortamının düzenlenmesi, konumunun belirlenmesi konularında desteğe ihtiyaç duymaktaydı. Öğretmenle gerçekleştirilen eğitim toplantılarında ebeveynin çocuğuyla olan etkileşim fırsatlarını artıran ve çocuğun dikkatini daha uzun süre oyunda tutabilen materyallerin kullanılması için öğretmenle birlikte materyal listesi belirlenmiştir (ör; ses çıkaran oyuncaklar, sulu oyuncaklar, araba, vurmalı oyuncaklar, tak-çıkart oyuncakları vb.). Zeynep öğretmen bu konuda materyal gereksinimi bulunduğunu söylediği için sınıf ortamına çeşitli materyaller

sağlanmıştır. Ayrıca oyuncakların kutular içinde organize edilmesi konusunda öğretmenle planlama yapılmıştır. Mert'in ihtiyacı doğrultusunda materyallerin seçimi yapılırken öğretmenin görüşleri şöyledi:

“Mert’le şu an çok iyi durumdayız. Ağlamaları azaldı. Artık o dil becerilerini desteklemek için bu fırsatı kullanmamız gerekiyor. Okulda dil becerilerini desteklemek üzere yeterince materyal var mı bilmiyorum. Materyal desteği de sağlayabiliriz. Araba seviyor. Balık tutma oyunu, sulu oyunlar seviyor...” (19.09.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.10, 487-490)

Öğretmenin görüşleriyle yapılandırılan materyal desteği süreci uygulamaların planlaması aşamasında kullanılan etkinlik planlarına yansıtılmıştır. Örneğin kapaklı kutulara yerleştirilen üst üste dizilen şekiller oyunu oturumdan önce sınıfta hazır bulundurulmuştur (17.10.2024, etkinlik planı, No:1).

Ayrıca sınıftaki açık rafların kapatılmasına yönelik düzenlemeyle ilgili olarak öğretmen olumlu görüşlerini “Oyuncakların perdeyle kapanması çok işe yaradı. Diğer öğrencilerimde de zorlandığım bir şeydi rafların açık olması...” (14.11.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.4, 91-92) şeklinde ifade etmiştir.

b2. Eğitim işleyişi ve yansımaları

Öğretmen ikinci eylem döngüsü süresince ebeveyne yönelik strateji öğretimi, geri bildirim sunma, model olma ve dil becerilerini destekleme çalışmalarını sürdürmüştür. Öğretmenin ebeveynle gerçekleştirdiği çalışmaların yansımalarına yönelik görüşleri şöyledir;

“Ben biraz kuralları da yavaş yavaş anlamaya başladığını ve oturduğunu düşünüyorum... İşte anneyle birlikte derse giriyoruz, oyun oynuyoruz, işte şartlama yapıyoruz... Sen sadece önündeki kutuyla oynuyorsun. Ben senin öğretmenimim. Sıra almayı falan daha çok oturttuğunu düşünüyorum. Evin de bir tık toparlandığını düşünüyorum ve bu davranışları bu yüzden sergileyebildiğini düşünüyorum. Artık anne daha adaletli davranıyor, elinden çekilince artık kimin hakkıysa hakkını ona veriyor. Anne daha kurallı, daha adaletli davrandığı için bu çocuklara da yansıyor diye düşünüyorum. Derslerdeki ağlama süresi falan bayağı kısaldı.” (19.09.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.1, 4-15)

Öğretmen, ebeveyn ve çocuk için kendi gözlemlerim ise araştırmacı günlüğümde şöyle yer almaktadır;

“Zeynep öğretmen Mert’in ağlama sürelerinin azaldığını belirtti. Benim gözlemlerim de bu yönde, tam anlamıyla ağlama davranışları ortadan kalkmasa da 40

dk'lık ders sürecinde yaklaşık 5-10 dk'ya kadar kısalan bir ağlama durumu var. Bu ağlama nedenlerinin ortadan kalkmasına yönelik çevresel düzenlemelerin önemli olduğunu görüyorum. Öğretmenle materyal seçimi, seslerin çeşitli kullanımı ve çocuğun ilgisi doğrultusunda derslerin planlanması gerektiğini konuştuk. Öğretmenin benimle iş birliği yapacağı konuların üzerinde durduk ve öğretmen için de uygun olup olmadığını sorarak kararlar aldık. Öğretmenle ortak kararlarımız doğrultusunda;

- Ebeveyn için neler yapılmalı ve çocuğa seslerin çeşitli olarak sunulmasının önemli olduğu üzerinde durduk.*
- Ders süresini nasıl planlayacağımızı konuştuk. Derste çocuğun ilgisi doğrultusunda materyal seçmek ve o nesneler üzerinde oyunu sürdürmek gerekir.*
- Her derste ağlamaktan ziyade eğlenerek ve sınıf ortamını öğretmeni sevmesi açısından desteklemek gerekir.*
- Özellikle engelleme davranışının ortadan kalkmasının önemli olduğunu konuştuk.*
- Dinleme çalışmasına çok ağladığı için bunu oyunlar içinde yapmalıyız ve*
- Çevre düzenlemesi konusunun üzerinde durmalıyız diye öğretmenle konuştuk.*
- Materyal desteğine ihtiyaç duyduğu için öğretmene yeni oyuncak getireceğimi söyleyerek toplantıyı sonlandırdık.” (Araştırmacı günlüğü, 19.09.2024, s. 33)*

Öğretmenin gelişimini destekleyici toplantılar ve eğitim oturumları neticesinde, ebeveyne model olma ve çocukla olumlu etkileşimleri artırma konularında Zeynep öğretmen gelişim göstermiştir (03.10.2024-...- 31.10.2024, ÖDKOL, video kayıtları, No:3-8). Değişim sürecinin en önemli bulguları; Mert'in oyun sırasındaki davranışları, dil becerilerindeki gelişim ve ağlama davranışının sonlanması olarak görülmüştür. Hazırlanan etkinlik planlarının (17.10.2024-31.10.2024, etkinlik planları, No:1-2) etkisi ve çocuğun olumlu tepkileri günlüğümde ve gözlem notlarımda şöyle yer almıştır;

“Bugün inandırıcılık toplantısında aldığımız karara yönelik olarak ders planını daha da geliştirerek önce eğlenceli bir giriş oyunu planladık ve anne-öğretmen-çocuk arasında top atma oyunu oynadı. Hem yetişkinler hem Mert bu oyun içinde çok eğlendi. Mert “attı” kelimesini söyledi. Dönen sandalye üzerinde oturdu ve top oyununa burada devam etti bu davranışa izin vermek ve oyunu eğlenceli bir şekilde sürdürmeye devam etmek öğretmen için yeni gelişen bir davranış diye düşündüm. Önceden öğretmen buna izin vermez ve sıralı bir şekilde top atma oyununu kurallaştırırdı. Çocuğun hem öğretmeni hem sınıf ortamını daha çok sevdiğini gözlemledim. Oyunlarında sürekli öğretmene giderek onu oyuna çekmek istediğini gözlemledim. Bu dil gelişimi için öncelik verdiğimiz bir konuydu çünkü sınıfı ve öğretmeni sevmeden, eğlenceli bulmadan

çocuk dil becerilerini geliştiremezdi. Bugün öğretmenle dersten sonra konuşurken bana yeniden küçük yaş grup öğrencileriyle Mert’le yaptığı gibi yapacağını ve eski ders planlamalarını değiştireceğini söyledi. Benim için bu çok önemliydi çünkü öğretmen, yaptığımız şeylerin ve izlediğimiz yöntemlerin işe yaradığını görmeye başlamıştı.” (Araştırmacı günlüğü, 31.10.2024, s. 36; 31.10.2024, gözlem formu, s. 7-8)

b3. İDU yansımaları

Araştırmanın uygulama sürecinde en etkili unsurlardan biri öğretmenin iş birliğine açık ve ekip çalışmalarına olumlu yaklaşmasıydı. Öğretmen-araştırmacı, öğretmen-ebeveyn ve öğretmen-ebeveyn-araştırmacı olarak iş birliği içinde gerçekleştirilen çalışmaların olumlu sonuçları dikkat çekicidir. Öğretmenin iş birliği sürecine verdiği tepkiler ve gelişim sürecindeki yansımaları şöyledir;

“Bu hafta 1 Ekim’de inandırıcılık toplantısı gerçekleştirdik bu toplantıda alınan kararlar uygulama sürecim için gerçekten kırılma noktası gibiydi. Özellikle engelleyici davranışların ortadan kalkmasıyla sınıf içindeki etkinliklerden verim almaya başladık. Öğretmen ağlama krizlerini yönetmek zorunda kalmadan aile eğitimi yapmaya başladı ve Mert’in sakince oyunda kalması hem göz temasını çok artırdı hem de çıkardığı sesleri çok artırdı. Öğretmenin gelişimi çok dikkat çekiyor. Özellikle kural koymayı önemseyen ve bu nedenle dinleme çalışmalarına sürekli zaman ayıran ve burada çocukla inatlaşmak durumunda kalan bir öğretmen vardı. Ama son toplantımızdan sonra bugünkü eğitiminde tamamen çocuğun ilgisini izleyen ve onunla eğlenen bir öğretmen vardı. Dersten keyif almak öğretmenin de motivasyonunu artırdı. Önceden izin vermeyeceği bir davranış olan sandalyenin üstüne çıkmak gibi bir durumu şimdi oyunlaştırarak ve bu oyuna anneyi de dahil ederek tepki verdi. Bu geline nokta benim araştırmam için gerçekten çok kıymetli. Öğretmen açısından tüm bu değişimi bu kadar hızlı beklemezdim adapte olma ve yeni kararları uygulama hızı gerçekten çok iyi. Bu durum annede böyle değil henüz hala çok temelde üzerinde durduğumuz eğlenceli olma, yeni kelimeleri sunma ve ilgisini takip etme noktalarında desteklemeye devam etmeliyiz. Yine de çocuğunun ağlamasını sakinleştirmeye çalışmaktansa onun keyifle oynadığını izlemek anneyi de oldukça mutlu etti.” (Araştırmacı günlüğü, 03.10.2024, s. 34-35)

Özetle Zeynep öğretmen, ebeveyn model olması gereken davranışlarında, ebeveyn için etkili stratejileri belirlemekte ve anlatmakta, çevresel düzenleme yapmakta ve çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerini ebeveyn aracılığıyla desteklemekte gelişim göstermiştir.

C. Günlük rutinlerdeki yansımalar

İkinci eylem döngüsünün son teması ise; c1. günlük rutinlerde katılım, etkileşim ve bağımsız davranma ve c2. öğrenmeye hazırlık becerilerindeki gelişim alt temalarından oluşmaktadır.

c1. Günlük rutinlerde katılım, etkileşim ve bağımsız davranma

Öğretmen, günlük rutinler sırasında Mert'le nasıl konuşulduğunu, nelerin tanıtıldığını, yeni kelimeler verilip verilmediğini, seslerin kaynağının gösterilip gösterilmediğini sorduğunda ebeveyn Mert'in sesleri tanımada ve fark etmede oldukça iyi olduğunu, ilerleme kaydettiğini söylemiştir. "Mert mesela her hafta yeni kelimeler söylüyor. Bu hafta mesela "hadi" diyor, "su", "bitti" diyor.." (29.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.2, 46-47). Ebeveyn özellikle eğitime düzenli devam etmelerinde olumlu gelişmelerin farkına varmış ancak okula ara verdikleri iki haftalık süreçte zorlayıcı davranışların arttığını söylemiştir; "Okulsuzluk bence Mert de çok fark etti. Ben geçen hafta da çok gelmek istedim. Sinirli oldu resmen Mert. Sürekli ağlıyordu, hırçınlaşıyordu. Okula ara vermek iyi gelmedi." (15.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.5, 145-147) Ebeveynin paylaşımlarından Okul rutininin günlük rutinler içinde önemli bir yeri olduğu ve ebeveyn ve çocuk için destekleyici bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

c2. Öğrenmeye hazırlık becerilerindeki gelişim

Öğrenmeye hazırlık becerilerine odaklanıldığında en zorlayıcı durumun sıklıkla ortaya çıkan ağlama davranışı olduğunu, bu nedenle Mert'in oyunlara katılım ve etkileşim davranışlarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştü. Çocuğun ağlama davranışlarındaki azalma ve ortadan kalkma sürecine ilişkin veri kayıt formu tutularak uygulamaların etkililiği değerlendirilmiştir. Ağlama davranışının süre kaydına ilişkin veri kayıt formu Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Mert için ağlama davranışı veri kayıt formu

Zaman dilimleri	1. Oturum (18.07.2024)	2. Oturum (15.08.2024)	3. Oturum (22.08.2024)	4. Oturum (29.08.2024)	5. Oturum (26.09.2024)
1. 10 dk	10 dk	8 dk	6 dk	3 dk	-
2. 10 dk	3 dk	3 dk	3 dk	-	-
3. 10 dk	-	5 dk	2 dk	2 dk	-
4. 10 dk	4 dk	6 dk	-	-	-
Toplam: 40 dk	17 dk	22 dk	11 dk	5 dk	0 dk

Toplam beş oturum boyunca öğretmen ve araştırmacı tarafından kaydedilen ağlama davranışının süresi yaklaşık iki aylık süre sonunda sıfır dakika olarak ölçülmüştür. Tablodaki satırlar 40 dakikalık eğitim oturumunun 10’ar dakikalık bölümlerini göstermektedir. Sütunlar ise farklı tarihlerde gerçekleşen oturumları içermektedir. Tabloya bakıldığında Mert’in, 1. oturumun ilk 10 dakikası 10 dakika boyunca ağlama davranışı sergilediği; 5. oturumda ise hiç ağlama davranışı sergilemediği anlaşılmaktadır. Mert’in ağlama davranışlarındaki bu değişim İDU kapsamında gerçekleştirilen ekip çalışmasının sonucu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca son zamanlarda Mert’in günlük rutinlerdeki uyumu da annesi tarafından dile getirilmiştir; *“Bu hafta Mert hepsinden iyiydi. Bir şey yapma desem yapmıyor, otur desem oturuyor, bekle desem bekliyor. Beni yormadı hiç..”* (29.08.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.2, 37-38)

Sonuç olarak ikinci eylem döngüsünde, yetişkinlerin davranışlarında (özellikle engelleyici davranışlar) iyileşmeler olduğu, öğrenmeye hazırlık becerilerinin (özellikle ağlama davranışının sonlandırılması) çocuğa kazandırıldığı ve Mert’in günlük rutinlerdeki etkileşim becerilerinin geliştiği görülmüştür.

4.2.2.4. Yansıtma ve değerlendirme: ikinci eylem döngüsü

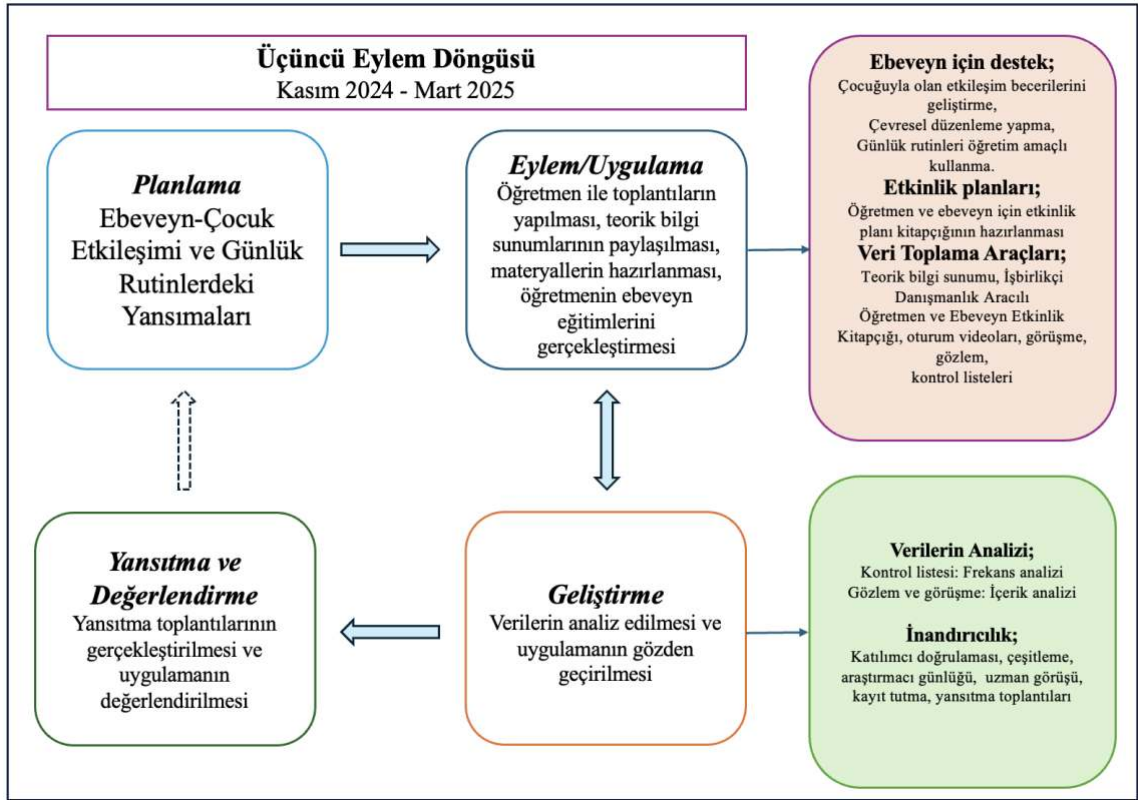
İkinci eylem döngüsünün yansıtma ve değerlendirme aşamasında elde edilen tüm veriler inandırıcılık komite üyeleri ve doktora tez danışmanı ile paylaşarak değerlendirilmiştir. İkinci eylem döngüsü katılımcıların, araştırmacının, danışmanın ve inandırıcılık komitesi üyelerinin yansıtma ve değerlendirmeleri sonucunda tamamlanmıştır. İkinci eylem döngüsü çocuk için öğrenmeye hazırlık becerilerini kazandırma ve ebeveyn için psikolojik destek sunma noktasında araştırmanın önemli bir basamağını oluşturmuştur. İnandırıcılık komitesi, danışman ve araştırmacının yansıtmaları ve değerlendirmelerinin sonucunda aşağıda sıralanan uygulamalar tamamlanmış ve üçüncü eylem döngüsüne geçilmesi kararlaştırılmıştır;

- Yetişkin (öğretmen-ebeveyn) davranışlarının düzenlenmesi; ebeveyn ve öğretmen tarafından çocuğa karşı sunulan engelleyici davranışların sonlandırılması,
- Öğretmen için materyal desteğinin sağlanması,

- Sınıf ortamında çevre düzenlemesi çalışmalarının yapılması (açık raflar için perde montajı, masa ve sandalye konumlandırması, zemin minderlerinin düzenlenmesi, oyuncakların kutular içinde organize edilmesi),
- Ebeveyn için psikolojik desteğin sağlanması,
- Öğretmenle birlikte ders planlarının hazırlanması (ikinci eylem döngüsü içinde planlanmış, üçüncü eylem döngüsünde uygulamaya geçilmiştir),
- Öğretmen, ebeveyn ve çocuk davranışları için kontrol listelerinin hazırlanması (ikinci eylem döngüsü süresince kontrol listeleri hazırlanmış, üçüncü eylem döngüsünde kontrol listeleri kullanılmıştır),
- Üçüncü eylem döngüsü “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi ve Günlük Rutinlerdeki Yansımaları” için planlama yapılmıştır.

4.2.3. Üçüncü eylem döngüsü: ebeveyn-çocuk etkileşimi ve günlük rutinlerdeki yansımaları

Uygulama sürecinin ikinci eylem döngüsünde amaçlar ve öncelikli durumlara odaklanılmış ve çocuğun öğrenmeye hazırlık becerileri ile ebeveynin psikolojik destek ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşime odaklanmak için uygun koşulların sağlandığı kararıyla (27.11.2024, İKT) bir sonraki eylem döngüsü “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi ve Günlük Rutinlerdeki Yansımaları” olarak belirlenmiştir. Şekil 29’da üçüncü eylemin planlanması, uygulanması, geliştirilmesi, yansıtılması ve değerlendirilmesi süreçleri döngüsel olarak yer almaktadır.



Şekil 29. Üçüncü eylem döngüsü

4.2.3.1. Planlama: üçüncü eylem döngüsü

Üçüncü eylem döngüsünde ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemek ve günlük rutinlerdeki yansımalarını geliştirmek üzere planlama yapılmıştır. Planlama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar şöyle sıralanmaktadır;

- Öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi,
- Öğretmen ve ebeveyn için kitapçık hazırlanması,
- Etkinlik planı formunun hazırlanması (Ek 8),
- Uygulamaların video kaydına alınması,
- Kontrol listelerinin (EDKOL- ÖDKOL- DİBKOL) kullanılması,
- Ebeveyn için etkileşim becerilerini modelleyen uygulama videosunun hazırlanması planlanmıştır.

Planlama sürecinde ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin desteklenmesi için kullanılacak materyallerin görselleri ve açıklamaları Ek 23'te yer almaktadır.

4.2.3.2. Eylem/Uygulama: Üçüncü Eylem Döngüsü

Üçüncü eylem döngüsünün eylem/uygulama basamağındaki uygulamalar a) öğretmen eğitimleri, b) ebeveyn eğitimleri alt başlıkları altında açıklanmıştır.

a) Öğretmen eğitimleri: Üçüncü eylem döngüsü süresince öğretmenle üç ayrı eğitim oturumu düzenlenmiş ve oturumlara ilişkin bilgilere Tablo 24’te yer verilmiştir.

Tablo 24. Üçüncü eylem döngüsü öğretmen eğitimleri

Öğretmen Eğitimleri		
Tarih	Süre	Konu
07.11.2024	40 dk	Video değerlendirmelerinin yapılması ve öğretim planlarının düzenlenmesi
21.11.2024	1 s.	Öğretim planlarının hazırlanması ve materyal ihtiyacının belirlenmesi
12.12.2024	1 s.	Ebeveyn için motivasyon kaynaklarının belirlenmesi, ebeveyni pekiştirme ve cesaretlendirme stratejileri

Eğitim oturumlarından ilkinde gelecek haftalar için ders planlarının nasıl olacağı üzerinde durulmuştur. İlerleyen kısımda öğretim planı örnekleri sunulmuştur. Ayrıca öğretmenle birlikte uygulamalar sırasında video kaydına alınan oyun zamanlarının değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğretmene sunulan geribildirimler için inandırıcılık komitesi tarafından oyun videolarının geribildirim raporlarındaki amaçlar revize edilerek kullanılmıştır;

27.11.2024 tarihli inandırıcılık komitesi geribildirim raporu;	
Ebeveyn için hedef beceriler;	Öğretmen için hedef beceriler;
Anne için çalışılması gereken 3 beceri: 1) Anne oyunla/durumla ilgili daha fazla konuşma, anlatım sunmalı. Çocuk duymayacak, anlamayacak kaygısı var ise bu konu üzerinde durulmalı. 2) Anneye “dinle” stratejisi öğretilmeli. Dinle ve tekrar et. 3) Çocuğun çıkardığı anlamlı veya anlamsız tüm sesleri tekrar etmeli.	Öğretmen için çalışılması gereken 3 beceri; 1)Oyunu senaryolaştırmalı, 2) Oyun içinde daha anlamlı dil girdisi sunmalı, 3)Çocuğun seslerini, üretimlerini taklit etmeli, çocuğun tekrar edebileceği kelimeleri, sesleri “dinle” deyip vermeli ve tekrar etmesi için beklemeli.

Hazırlanan geribildirim raporundaki öneriler maddeler halinde öğretmenle paylaşılmış ve öğretmenin görüş ve önerileri sorulmuştur. Öğretmen videolar üzerinden geribildirimlerin kendi gelişimi için oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bugüne kadar Mert’in ağlama davranışları nedeniyle dil becerilerine yönelik beklentilerinin düştüğünü

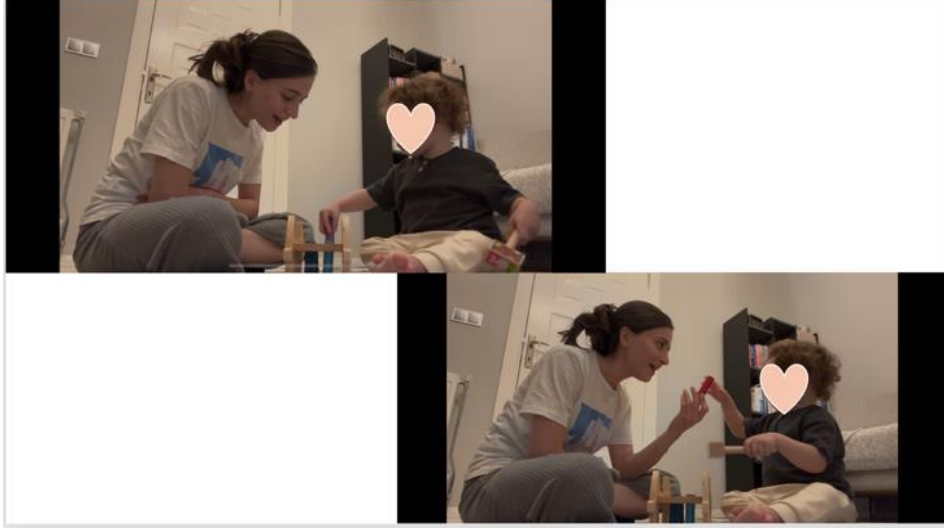
ve dili zengin kullanmasının önünde bu düşük beklentinin bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bundan sonraki uygulamalarını nasıl gerçekleştirmek istediği sorulduğunda Zeynep öğretmen, kelimeler ve cümleleri zenginleştirmek ve çocuğa taklit fırsatları sunmak için hazır olduğunu söylemiştir. Ebeveynin oyunundaki geribildirimlere yönelik Zeynep öğretmen aslında benzer önerileri daha önceden de ebeveynle paylaştığını ancak tam anlamıyla uygulamalara yansıtmakta ebeveynin zorluk çektiğini belirtmiştir (27.11.2024, yapılandırılmamış görüşme).

Öğretmenle gerçekleştirilen ikinci eğitim oturumunda gelecekteki öğretim planlarının neler olabileceği ve buna yönelik hangi materyallere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (19.12.2024, etkinlik planı, No:5). Aşağıdaki görselde öğretmenle birlikte hazırlanan örnek etkinlik planı sunulmuştur;



Şekil 30. Örnek etkinlik planı

a) Ebeveyn eğitimleri: Hizmet koordinatörü rolüm gereği bilgi ve materyal desteğini karşılamak üzere Mert ile aynı yaştaki tipik gelişim gösteren oğlumla ebeveyn-çocuk etkileşimini modelleyen 15 dakikalık bir video kaydı hazırlamıştım. Videoda ebeveyne model olmak istediğim biçimde etkileşime dayalı bir oyun sergilemiştim. Bu videoyu ebeveynle paylaşmış ve ebeveyninden videoda dikkatini çeken davranışlar hakkında yorum yapmasını istemiştim.



Şekil 31. Etkileşime dayalı oyun örneği

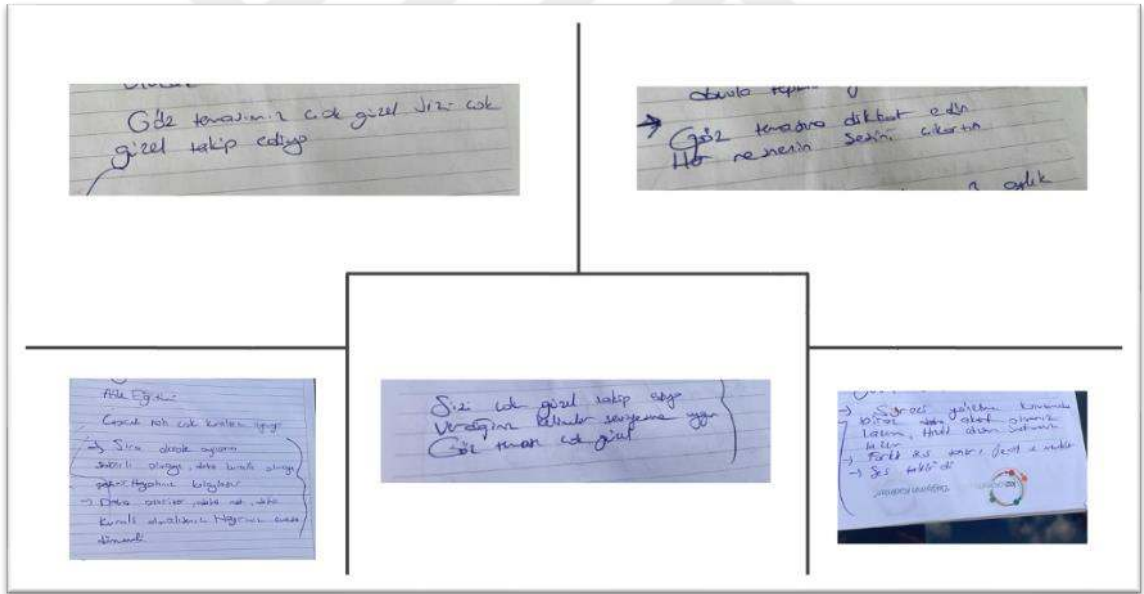
Ebeveyn izlediği anne-çocuk oyunu hakkında şu yorumları yapmıştı;

“Hocam siz oyun oynarken çok sakinsiniz. Ben tedirgin oluyorum. İster istemez o çocuğa da geçiyor. Oyunun çocukta olması gerektiğini anlıyorum bu videolarda. Biz oynarken acaba yanlış bir şey mi yapıyorum düşüncesiyle çocuğun oyununa çok dahil oluyorum... Sesleri daha çok kullanmam gerekiyor. Oyun oynama süresi oğlunuzda baya uzun, dikkati dağılmıyor hemen. Mert’le en fazla bir oyunu 3-4 dk oynayabiliriz. O da sevdiği bir oyunsan.. Bilmiyorum belki benim yanlış tutumlarımdan kaynaklanıyor.”
(04.12.2024, ebeveyn notları)

Ebeveyn için her oturumda Zeynep öğretmen model olma, geribildirim sunma ve yansıtıcı görüşme yapma konularında uygulamalarını sürdürmüştür. Bu bulgu öğretmenin uygulamalarının video kaydına alınarak değerlendiren ÖDKOL ile de desteklenmektedir. Öğretmen, ebeveynin uygun davranışları için ebeveyne geri bildirim sağlamakta, ebeveyne geribildirim olarak sunduğu (ör. çocuğun liderliğini takip etme, çocuğun oyununa katılma, göz teması kurma vb.) davranışlarıyla model olmaktadır (30.01.2025, ÖDKOL, video kayıtları, No: 14). Ayrıca destekleyici veriler olarak aşağıda öğretmenin uygulamalar sırasında çekilen fotoğraflarına ve yansıtma notlarının örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 32. Uygulamalar sırasında çekilen fotoğraflar



Şekil 33. Öğretmenin yansıtma notlarından örnekler

Sonuç olarak üçüncü eylem döngüsünde Feyza Hanım'ın çocuğuyla olan etkileşim becerilerine odaklanılmış. Ebeveynin etkileşim becerilerine yönelik gereksinimleri görüşmeler, gözlemler ve yansıtma notlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Ebeveynin etkileşim becerilerine yönelik uygulamalar sistematik olarak sürdürülmüş ve

elde edilen veriler analiz edilmiştir. Eylemlerin analizlerine ilişkin bulgular bir sonraki başlık altında açıklanmıştır.

4.2.3.3. Geliştirme: üçüncü eylem döngüsü

Verilerin analiz sonuçları doğrultusunda üçüncü eylem döngüsü gözden geçirilmiş, veriler değerlendirme ve yansıtma toplantılarında paylaşılacak üzere hazırlanmıştır.

Tablo 25. Üçüncü eylem döngüsüne ilişkin tema ve alt temalar

Temalar		Alt Temalar
A. Yetişkin Davranışları Odağında Gelişim		a1. Engelleyici davranışlar
		a2. Etkileşim becerileri ve İDU
B. Çocuk Odağında Gelişim		b1. Öğrenmeye hazırlık becerileri
		b2. Dil ve iletişim becerileri
C. Geliştirmeye Açık Durumlar		c1. Ebeveynin etkileşim becerileri
		c2. Çocuğun dil ve iletişim becerileri

A. Yetişkin Davranışları Odağında Gelişim

Üçüncü eylem döngüsünün ilk teması; a1. engelleyici davranışlar ve a2. etkileşim becerileri ve İDU olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Alt temalar çeşitli verilerle ve doğrudan alıntılarla izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

a1. Engelleyici davranışlar

Araştırmanın özellikle ikinci eylem döngüsü basamağında fark edilen yetişkinlerin engelleyici davranışlarının ortadan kaldırılmasına ilişkin müdahalelerin etkisi üçüncü eylem döngüsünde görülmektedir. Ebeveynin etkileşim becerilerine odaklanılan üçüncü eylem döngüsü basamağında öğretmenin doğru modeller sunabilecek düzeyde olduğuna ilişkin hem benim hem de öğretmenin kendisine yönelik yansıtmaları şöyleydi;

“Öğretmenin uygulamaları sırasında kayıt altına aldığımız videoları öğretmenle birlikte izledik ve öğretmene eş zamanlı geribildirimler sundum. Öğretmenin engelleyici davranışlarının tamamen ortadan kalktığını gözlemledim. Çevre düzenlemesi yapmakta da kendini epey geliştirdi. Zeynep öğretmen kendi uygulama videoları izlerken özellikle kendi davranışlarına yönelik önceden olsa böyle tepki vermezdim. Şimdi çok sakin ve

sabırla bekliyorum bu çocuğa da yansıyor demesi dikkatimi çekti. Bu araştırmam için öğretmen tarafından yapılan önemli bir yansıtmaydı...” (Araştırmacı günlüğü, 14.11.2024, s. 37-38)

İnandırıcılık komitesi üyelerinin engelleyici davranışların çocuktaki ağlama davranışlarının tetikleyicisi olduğu yönündeki bulgular geçmiş başlıklarda sunulmuştu. İnandırıcılık komitesiyle paylaşılan güncel uygulama videolarına bir komite üyesinin değerlendirme notları şöyle olmuştur;

“Ağlama krizleri ortadan kalkmış görünüyor. Ortamla ilgili sıkıntılar da çözülmüş. Artık anne ile çocuğun etkileşimini güçlendirmeye, anne-çocuk ve anne-çocuk-öğretmen oyunlarında dinleme ve sözlü dil becerilerini destekleyen stratejilerin kullanılması gerekiyor.” (27.11.2024, İKT)

a2. Etkileşim becerileri ve İDU

Ebeveynin etkileşim becerilerini öğretmen aracılığıyla desteklemek için gerçekleştirilen eylemlere geçmiş başlıklarda yer verilmişti. Eylem araştırmasının üçüncü döngüsünde ebeveynin etkileşim becerilerindeki gelişimine ve ebeveyn için önemli stratejilere ilişkin Zeynep öğretmenin alıntıları şöyledir;

“-Öğretmen: Artık eskisine göre çok daha güzel oynuyorsunuz. Gerçekten sizi tebrik ediyorum. Tabii ki eksiklerimiz elbette var ama bizim için kaydetmiş olduğumuz gelişim çok önemli. Oyunda çocuğunuzu takibiniz güzel. Onun davranışlarını dikkatli bir şekilde izliyorsunuz. Kelimelerini veriyorsunuz ama birazcık daha fazla zenginleştirilmiş dile ihtiyaç var. Geçmişe göre sizce nasıldınız bu konuda?

-Ebeveyn: Bence bugün daha iyiydim ama zenginleştirme için ne yapacağımı bilmiyorum.

-Öğretmen: Mesela orada hani kedi suyun içine vurunca ses çıkartıyor. Sadece tak tak dediniz. Mesela sadece tak tak demek yerine, kedi ıslandı, kedi zıplıyor... Başka ne yapsın? Suyu dökelim fiş fiş. Çeşitlendirin kelimeleri yani. Bir olay örgüsünü seçebilirsiniz.” (28.11.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.2, 25-28)

Ebeveynin etkileşim becerileri ve öğretmenin mesleki becerilerindeki gelişimi yanı sıra benim işbirlikçi danışmanlık sürecinde gelişim gösterdiğimi düşündüğüm alanlar şöyleydi; iş birliği çalışmaları, kişiler arası iletişim, problemi belirleme ve çözüm üretme, hizmetleri koordine etme, veri kayıtları tutma, etkili geribildirim sunma, davranış yönetimi ve etkileşim becerileri alanında bilgi edinme, kontrol listesi hazırlama ve zamanı yönetme (23.12.2024, yansıtmalı notları).

B. Çocuk Odağında Gelişim

Üçüncü eylem döngüsünün olan çocuğun gelişim alanları hakkındaki ikinci teması; b1. öğrenmeye hazırlık becerileri ve b2. dil ve iletişim becerileri alt temalarını kapsamaktadır.

b1. Öğrenmeye hazırlık becerileri

Önceki bölümlerde paylaşılan bulgular çocuğun öğrenmeye hazır hale geldiğini doğrulamıştı. Bu aşamada izlenmeye devam edilen ağlama davranışının ortadan kalktığı araştırmacı günlüğü ve inandırıcılık toplantılarında yer almıştır. “Çocuk gerçekten artık seanslarda hiç ağlamıyor ve eğlenerek oynuyor.” (Araştırmacı günlüğü, 07.11.2024, s. 37) ve “Ağlama krizleri ortadan kalkmış görünüyor.” (27.11.2024, İKT). Öğretmen ve ebeveynin etkileşim davranışlarındaki gelişime bağlı olarak çocuğun ağlama davranışının eğitim oturumlarında ortadan kalktığını destekleyen gözlem formuna yansıttığım satırlar şöyledir. “10:17 Mert dolabın üstünde duran başka bir oyuncacı almak istedi. Öğretmen oyuncacın önünü kapattı Mert tekrar çıktı ve oyuncacı almak istedi. Kutuyu koyup üstüne çıktı oyuncaca uzandı, öğretmen oyuncacı verdi. Oyuncak dönen ve hareket eden bir oyuncaktı. Öğretmenle birlikte oyuncaca basarak oynadılar. Mert açtı gibi bir şey söyledi. Öğretmen anneye siz devam edin dedi. Mert perdeye uzandı dolabı açarak başka oyuncak istedi. Anne oyuncakla Mert’i tekrar oyuna döndürmeye çalıştı ama Mert çekmeli kutu arabayla oynamak istedi. Anne oyuncacı içine koyarak çekelim mi dedi. Mert kutuya oturdu, anne oyuncaca bas diyerek oynamaya çalıştı. Mert oyuncakla basarak oynadı ve ses üretmeden oynadı bu oyunu.” (14.11.2024, gözlem formu, s. 8-9). Bu gözlem oturumu yetişkinlerin engelleyici davranışlarının sonlandığına ve Mert’in ağlama davranışının ortadan kalktığına destek bir kaynak oluşturmaktadır.

b2. Dil ve iletişim becerileri

Araştırmada DBS’de ve birinci eylem döngüsü basamağında Mert anlamlı bir ses üretmiyor ve söyleyebildiği kelime bulunmuyordu. İkinci eylem döngüsünde ise ebeveyn hadi, bitti, su, abi gibi sınırlı kelime dağarcığı olduğunu söylemişti. Üçüncü eylem döngüsü içinde Mert’in günlük rutinler sırasında ürettiği kelime listesinde ise anlamlı olarak ürettiği seslerin ve kelimelerin listesi (toplam 32 ses ve kelime) aşağıda sunulmuştur. Anne Feyza Hanım kendisine sunulan kelime listesinden Mert’in ürettiği ses ve kelimeleri belirlemiştir. Mert’in kelime listesi ebeveyn aracılığıyla oluşturulmuş ve bu kelime listesi ebeveyn ile paylaşılmıştır.

hav hav	miyav	cik cik	möö	mee	ayy	ahh	ooo
hoop	kedi	haan	top	mama	baba	göz	teyze
abi	dede	alo	bay bay	bitti	hadi	ver	aç
at	gel	git	al	dök	tak	baba	anne

Şekil 34. Mert'in kelime listesi (26.12.2024)

Feyza Hanım da Mert'in dil gelişimindeki ilerlemeyi günlük yaşamlarında da gördüğünü ve çevreden olumlu tepkiler aldığını belirtmiştir; “Mert evde daha iyi ve yeni sesler çıkarıyor. Çevremdekiler de beğeniyor buradaki diğer öğretmeni beğeniyor.” (19.12.2024, yapılandırılmamış görüşme). Ayrıca Mert'in dil ve iletişim becerileri alanında gelişim gösterdiği, video kayıtları ve DİBKOL sonuçlarına da yansımıştır. Etkileşimi başlatma, sözcükleri taklit etme ve kullanmada, tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmekte gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir (26.12.2024, DİBKOL, video kayıtları, No:12).

C. Geliştirmeye Açık Durumlar

Üçüncü eylem döngüsünün son teması ise geliştirilmesi gereken durumlar hakkındaki iki alt temadan oluşmaktadır; c1. ebeveynin etkileşim becerileri ve c2. çocuğun dil ve iletişim becerileri.

c1. Ebeveynin etkileşim becerileri

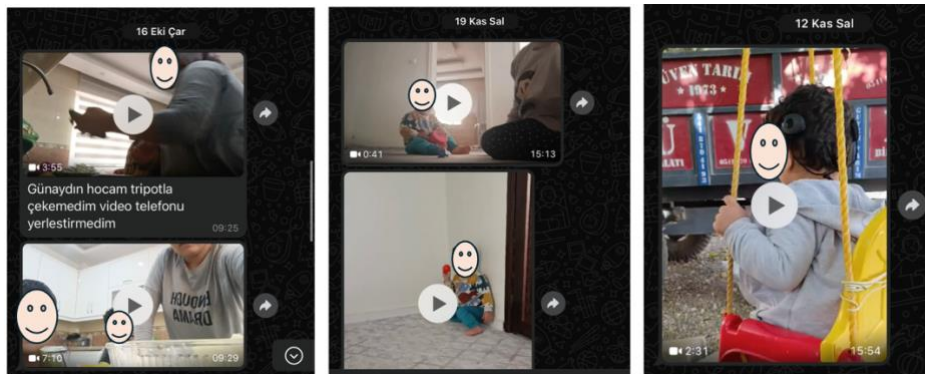
Ebeveynin çocuğuyla olan etkileşim becerilerini iyileştirmeyi hedefleyen eylemler planlanmış ve uygulanmıştır. Ancak ebeveynin yaşamındaki zorluklar (üç küçük çocuğa sahip olmak, eş desteğinin olmayışı vb.), psikolojik ihtiyaçları ve kişilik özellikleri nedeniyle etkileşim becerilerini sergilemekte gereksinimleri devam etmektedir (Araştırmacı günlüğü, 07.11.2024, s. 37).

Örneğin 14.11.2024 tarihinde video kaydına alınan uygulamanın EDKOL ile değerlendirmelerinde; çocukla etkileşimini artıracak şekilde çevreyi düzenleme, ses tonunu sevecen, eğlenceli ve ilgi çekici biçimde kullanma, çocuğun uygun davranışlarını sözel ve sözel olmayan biçimlerde (Ör. aferin, çok iyiydin ya da çak yapma, başını okşama vb.) pekiştirme konularında ebeveynin sınırlılık yaşadığı görülmüştür (14.11.2024, EDKOL, video kayıtları, No:8).

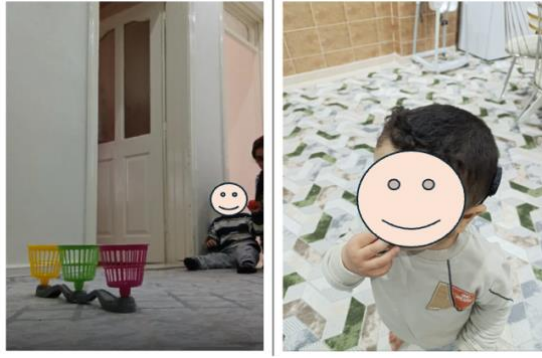
Ebeveynin etkileşim becerilerini etkilediğini düşündüm konuları günlüğüme yansıtmıştım; *“Bu annenin işlerini kolaylaştırmak ve çocukları için verdiği çabayı doğru yönlendirmek konularında öğretmen çok çaballıyor. Annenin içsel motivasyonunu sağlamak için son birkaç aydır düzenli psikolog görüşmeleri yaptığını da biliyoruz. Ancak anne eşiyle olan sorunlarına da odaklanmış durumda. Eş desteğinin ne kadar önemli olduğunu ve çocukları doğrudan etkilediğini anlıyorum.”* (Araştırmacı günlüğü, 14.11.2024, s. 37)

“Anne nispeten daha iyi etkileşim kursa da hala sunduğumuz eğitimden çok geride kaldığını düşünüyorum. Çocuğun bu gelişiminden anne memnun ancak diğer çocukları için olan kaygıları onun motivasyonunu ciddi anlamda etkiliyor. Güçlü kılmak için iletişim biçimimizi ve ortamımızı değiştiriyoruz. Anneye ilettiği videolar üzerinden geribildirim veriyoruz. ama yine de tam olarak öncelik verdiğimiz durumlar hakkında gelişim gösteremiyoruz. Bu nedenle araştırmamın yetişkin davranışlarının iyileştirilmesi boyutunda takılmış durumdayım gibi hissediyorum.” (Araştırmacı günlüğü, 28.11.2024, s. 38)

Günlük rutinler sırasındaki etkileşim davranışlarını incelemek için ebeveynden mümkün olduğunca günlük rutinler sırasında çekilmiş video kayıtlarını paylaşması istenmiştir. Ebeveyn video kayıtlarını paylaşmakta güçlükler yaşadığını, çocukların ilgisinin kameraya kaydığını, ebeveyn için kolaylaştırıcı olması için sunulan tripod cihazını çocukların kırdığını ve bu nedenle sınırlı video kaydı iletebildiğini paylaşmıştır. Bunun üzerine 19.02.2025 tarihli İKT’de günlük rutinler için video kayıtlarıyla ebeveynin işlerini zorlaştırmadan kurumdaki süreler boyunca geribildirim sunulması uygun görülmüştür. Ebeveynin paylaştığı örnek video kayıtlarına ilişkin görseller Şekil 35’teki gibidir.



(16.10.2024 - 19.11.2024 - 12.11.2024)



(09.12.2024 - 09.01.2025)

Şekil 35. Ev rutinleri sırasında çekilmiş video kayıt örnekleri

Ebeveynin etkileşim becerilerindeki devam eden gereksinimlerine yönelik araştırmacı günlüğümdeki ve gözlem notlarımdaki yansıtımlarım aşağıdaki gibidir;

- “Fazla oyuncakları ortadan kaldırma ve kutu içinde tutma, çocuğun ilgisini takip etme, oyuna katılımı sürdürme konularında ebeveynin ihtiyaçları olduğu görülüyor.” (Araştırmacı günlüğü, 14.11.2024, s. 37; gözlem formu, s. 8)
- “Anne sulu oyunları oynamaktan hoşlanmadığını söyledi çünkü kontrol etmek zor ve çocuk üstünü ıslatıyor diye gerildi. Ama anneye daha öncede ilgisini kullanmanın öneminden bahsetmiştik ve ıslanma kaygısı olmada oyuna odaklanmasını söyledik.” (Araştırmacı günlüğü, 28.11.2024, s. 38; gözlem formu, s. 10)
- “Öğretmen annenin daha canlı ve hareketli oynama, göz teması kurma, dili zengin kullanma, eğlenceli olma ve fırsatları kaçırmama noktalarında geliştirilmesi gerektiğini vurguluyor.” (Araştırmacı günlüğü, 28.11.2024, s.38)
- “Öğretmen Mert’in kelime tekrarlarını sağlamak için ebeveyne; Dinle, sen de söyle şeklinde taklit fırsatı sunabilirsiniz. Mesela köpek orada... Dinle, hav hav... Hadi sen de söyle diye teşvik etmelisiniz demiştir.” (Araştırmacı günlüğü, 28.11.2024, s. 38)
- “Öğretmen annenin dili zengin kullanmak ya da liderliğini izlemekte hala zorluklar olduğunu belirtti.” (Araştırmacı günlüğü, 12.12.2024, s. 39)
- “Öğretmen ev rutinlerinde nerede sorusunu sormasını anneye ödev verdiğini söyledi.” (Araştırmacı günlüğü, 13.02.2025, s. 41)

c2. Çocuğun dil ve iletişim becerileri

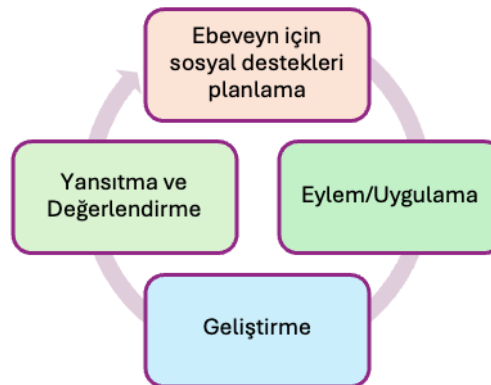
Mert’in dil ve iletişim becerilerinde gelişim gözlemlenebilir olarak ortaya çıksa da hala yoğun gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Feyza Hanım öğretmene

Mert'in konuşmalara dikkatini yönelttiğini fakat tekrar etmek için herhangi bir girişimde bulunmadığını söylemiştir. Öğretmen konuşma davranışını geliştirmek için fırsatlar oluşturması gerektiğini ebeveyne şöyle açıklamıştır; *“Biraz bir şeyleri söylemesine mecbur bırakmamız gerekiyor. İstediklerini hemen yapmamamız lazım. İşaretle istediğinde vermemelisiniz. Hazır seslerimiz çoğalmışken bizim için çok önemli bir şey. Güzel de ilerliyor. Ama biraz konuşmaya mecbur bırakmamız gerekir.”* (14.11.2024, yapılandırılmamış görüşme, s.2, 24-28)

Mert anlamlı sesler ve kelimeler dağarcığında artış göstermiş olsa da hala iki veya daha fazla kelimedenden oluşan cümleler kuramamakta, bu kim, bu ne sorularını cevaplayamamakta ve soramamaktadır (26.12.2024, DİBKOL, video kayıtları, No:12). Mert'in 2024 yılı Aralık ayındaki dil ve iletişim becerileri; ebeveynin de aynı tarihlerde etkileşim becerileri alanındaki gereksinimlerinin sürmesi nedeniyle günlük rutinelere dayalı İDU'ya devam edilerek öğrenme için zaman tanınmıştır. Üçüncü eylem döngüsü içinde Mart 2025'e kadar uygulamalara devam edilmiştir; videolar üzerinden ve eşzamanlı olarak geribildirim sunma, model olma, psikolojik destek, strateji öğretimi, materyal desteği ve duygusal-sosyal destek (bir sonraki başlıkta ilgili eylem planı açıklanmıştır) sunma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

4.2.3.4. Ebeveyn İçin Sunulan Sosyal-Duygusal Destek Eylem Planı

09.12.2024 tarihli İKT'de ebeveyne yönelik sosyal-duygusal destek sunulması kararlaştırılmıştır. Bu karar doğrultusunda üçüncü eylem döngüsü sürecine yeni bir eylem planı dahil edilmiştir. Sosyal-duygusal destek sunmak üzere eylem döngülerindeki planlama, eylem/uygulama, geliştirme, yansıtma ve değerlendirme basamakları izlenmiştir. Eylem planına ilişkin süreç Şekil 36'da verilmiştir.



Şekil 36. Ebeveyn için sunulan sosyal destek eylem planı

Planlama: Ebeveyne sosyal destek sunulmasına yönelik öğretmenle planlama yapılmıştır ve planlama aşamasındaki görüşme notlarım aşağıdaki gibidir;

“Öğretmenle yeni stratejileri (sınıfta sosyal paylaşımlarda bulunma, arkadaşça iletişim kurma, ailecek sosyal zaman fırsatları planlama, ebeveynin arkadaşlarına zaman ayırması ve kurumdaki diğer ebeveynlerle etkileşim kurma) paylaştım ve ebeveynin motivasyonunu artırmaya yönelik bu stratejileri denemek isteyip istemediğini öğretmene sordum. Öğretmen deneyebileceğimizi çünkü annenin hala tam olarak geribildirimlerine tam olarak cevap alamadığını belirtti. Anlık olarak anneyi pekiştirmeyi bundan sonra deneyeceğini anlık geribildirimler sunmayı uygun bulduğunu söyledi. Anneye sosyal destek sunulması konusunda birlikte vakit geçirmenin anneye kahve içilip sohbet edebilmenin iyi olacağını daha önce de söylemişti. Ayrıca seanslarda anneyi daha fazla rahatlatmak için belki özel konular hakkında daha fazla sohbet edilebilir diye öneri sundum ve öğretmen aslında benim uygulamalarım öncesinde yani ben sınıf ortamında yokken annenin öğretmenle bu tarz özel hayatına yönelik konuşmaları daha fazla yaptığını söyledi.” (Araştırmacı günlüğü, 12.12.2024, s. 39)

Eylem/Uygulama: Gerçekleştirilen uygulamalar maddeler halinde sunulmuş bulgular bir sonraki basamak olan geliştirme basamağında açıklanmıştır.

1. Ailesiyle birlikte hafta sonu sosyal bir etkinliğe katılması için planlama yapıldı. Eşi ve çocuklarıyla birlikte alışveriş merkezinin oyun alanında vakit geçirdiler. (24.12.2024)
2. Sınıfta kahve saati yapıldı ve Mert’in doğum günü kutlandı. (16.01.2025)
3. Çift taraflı koklear implant olan başka bir çocuğun ebeveyni ile 25 dakikalık görüşme gerçekleştirildi. (20.02.2025)
4. Araştırmacı ile eğitim oturumundan bağımsız bir sosyal-duygusal destek oturumu gerçekleştirildi ve 40 dakikalık görüşme gerçekleştirildi. (20.03.2025)

Geliştirme: Ebeveyn için sunulan sosyal destek eylem planında gerçekleştirilen uygulamaların analizleri sonucunda aşağıdaki tema ve alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 26. Ebeveyn için sunulan sosyal destek eylem planı tema ve alt temaları

Temalar	Alt Temalar
A. Ebeveyn İçin Sosyal-Duygusal Destek	a1. Olanakların belirlenmesi a2. Desteklerin uygulanması

B. Sosyal-Duygusal Desteğin Yansımaları	b.1 Ebeveyn üzerindeki yansımaları b2. Çocuk üzerindeki yansımaları
---	--

A. Ebeveyn İçin Sosyal-Duygusal Destek

a1. Olanakların belirlenmesi: Ebeveyne sosyal duygusal destek olanaklarının şunlar olduğu belirlenmiştir (12.12.2024, öğretmenle yapılandırılmamış görüşme);

- Sınıfta kahve saati yapılabilir,
- Arkadaşça iletişim kurulabilir,
- Ailesiyle birlikte gerçekleştireceği sosyal etkinlikler önerilebilir,
- Arkadaşlarıyla vakit geçirmesi planlanabilir,
- Kurumdaki diğer ebeveynlerle bir araya getirilebilir.

a2. Desteklerin uygulanması:

1. Ailesiyle birlikte hafta sonu sosyal bir etkinliğe katılması için planlama yapıldı. Eşi ve çocuklarıyla birlikte alışveriş merkezinin oyun alanında vakit geçirdiler. Feyza Hanım gerçekleştirdikleri aile zamanının çocuklara çok iyi geldiğini ve enerjilerini attıklarını söylemiştir. (26.12.2024, yapılandırılmamış görüşme)



Şekil 37. Kurum dışı sosyal zamanlar

2. Sınıfta kahve saati yapıldı ve Mert'in doğum günü kutlandı. Sınıf ortamındaki sosyal desteğe ilişkin araştırmacıma günlüğüme yansıtımlarım şöyle olmuştu;

“Bugün sınıfta daha sosyal bir zaman geçirme için öğretmenle plan yaptık. Mert’in doğum gününü kutlamak için pasta aldım ve çay kahve götürdüm sınıfa. Anneyle eğitim seansından çok kahve sohbeti yaptık. Genç bir anne olarak sosyal olma ihtiyacını karşılamak istediğini öğretmenle her zaman gözlemliyorduk. Sınıfta böyle samimi bir ortam yaratarak kendimi de araştırmacı ve dışardan biri olmaktan çıkarmak istedim. Burada biraz eşi ve ailesi hakkında sohbet ettik. Eşinin destek olma konusunda zayıf kaldığından şikayet etti. Dersin sonuna doğru bu sohbetin kendisine iyi geldiğini ifade etti. Mert de ortama uyum sağladı serbest biçimde oyuncakları keşfetti.” (Araştırmacı günlüğü, 16.01.2025, s. 40)



Şekil 38. Sosyal destek uygulamaları

3. Çift taraflı koklear implant olan başka bir çocuğun ebeveyni ile 25 dakikalık görüşme gerçekleştirildi. Feyza Hanım ve diğer deneyimli ebeveyn Rana Hanım arasındaki çocuk gelişimi, ebeveynlik deneyimleri, günlük rutinler ve karşılaşılan zorluklar üzerine yapılan görüşmenin özeti aşağıda sunulmuştur:

20.02.2025 tarihinde Feyza Hanım ve Rana Hanım’ın görüşme özetleri;

- Rana Hanım Mert’in iki abiyle büyümesinin avantaj olduğunu çünkü kendi çocuğunun kardeşi olmadığını ve bu yaştaki çocukların yaşatlarından daha fazla şey öğrendiklerini vurgulamıştır. Feyza Hanım ise kardeşler arasında sürekli bir kavga hali olduğunu ve bunu yönetmenin zor olduğunu ifade etmiştir. Oyuncak paylaşımı ve kıskançlık sorunlarının yaşandığını, "bekle" ve "sıra sende" gibi kurallarla bu durumun yönetilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Rana Hanım da sınır koyma ve tutarlılık ile kendi oğlunun davranışlarının üstesinden nasıl geldiğini örneklerle açıklamıştır.

- Her iki ebeveyn de günlük rutinlere çocuklarının katılım ve etkileşimlerinden bahsetmiştir. Çocukları yemek yapma, bulaşık makinesini boşaltma, süpürme gibi günlük ev işlerine dahil etmenin faydaları konuşulmuştur. Bu durumun çocukların sorumluluk almasını ve becerilerini geliştirmesini sağladığı belirtilmiştir. Feyza Hanım Mert'in anlamlı kelime sayısının az olduğunu ve bu nedenle kaygılı olduğunu ifade etmiştir. Rana Hanım günlük rutinlerde ebeveynin sürekli çocuğun yanında olması ve yapılanları ayrıntılı bir şekilde anlatmasının dil gelişimine olumlu katkılarından söz etmiştir. Ayrıca ortak ilgi alanları oluşturmanın ve çocuğun dikkatinin ebeveynde olmasının önemi vurgulanmıştır.
- Rana Hanım diğer ebeveynlerle bir araya gelmenin kendisine iyi geldiğini, rahatlama sağladığını belirtmiştir. Feyza Hanım kuruma özel araçlarıyla geldikleri için ve eğitime katıldığı için kurumda diğer annelerle tanışma fırsatının olmadığını söylemiştir. Son zamanlarda arkadaşlarıyla görüşmeye başlamanın iyi geldiğini ancak çok çocuklu olmanın dışarı çıkmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin kendilerine zaman ayırmaları gerektiği vurgulanmıştır.
- Son olarak ebeveynler çocukların dikkat, hafıza ve genel gelişimleri için vitamin takviyelerinin faydaları üzerinde deneyimlerini paylaşmıştır.

4. Araştırmacı olarak ebeveynle eğitim oturumu süresi dışında 40 dakikalık sosyal-duygusal destek oturumu gerçekleştirdik. Bu görüşmede ebeveynin paylaşmak için fırsat bulamadığı temel kaygı ve endişelere yer vermeyi amaçladım. Görüşme sırasında empatik ve arkadaşça bir yaklaşım sergilemeye özen gösterdim. Ebeveyn diğer çocukları hakkındaki endişelerini paylaştı. Ortanca oğlu için çocuk psikiyatristinden randevu almasını kararlaştırdık. Ayrıca ev işlerindeki yoğunluğun annenin yaşamını daha da zorlaştırması nedeniyle dışarıdan yardım alması tavsiye ettim. Ebeveyn kendisini sürekli huzursuz ve yorgun olarak tanımladığı için psikiyatriste gitmesi ve özellikle sağlık kontrollerine zaman ayırması gerektiği yönünde tavsiye verdim. Gidilebilecek hastaneleri ve hekimleri ebeveynle birlikte belirledik. Çocuğun dil gelişimi için günlük rutinlerde gerçekleştirilebileceği örnekler sundum. Ebeveyn çoğunlukla kendisine yönelik olarak gerçekleştirilen bu görüşmenin onu rahatlattığını ifade etti (20.03.2025, yapılandırılmamış görüşme).

B. Sosyal-Duygusal Desteğin Yansımaları

b.1 Ebeveyn üzerindeki yansımaları

Sunulan sosyal-duygusal desteğin etkilerini zaman içinde gözlemleyebilmek için öğretmenden gözlemlerine yönelik yansıtmasını paylaşması istenmiştir. İki farklı oturdaki öğretmen yansıtmaları şöyledir;

“Bu hafta anne gayet keyifli ve neşeliydi. Oyunda daha canlıydı. Çocuğun davranışlarını da daha iyi takip etti.” (13.02.2025, öğretmen yansıtması)

“Bugün anne sınıfa çıkmayıp diğer velilerle vakit geçirmek için dışarıda bekledi. Anne Mert’in uyumla ders yapmasından çok memnun olduğunu ve bahçede diğer çocukların velisiyle oturup çay içtikleri için kendisine iyi geldiğini söyledi. Ben özellikle diğer velimi arayarak Feyza Hanım’la sohbet etmesini deneyimlerini paylaşmasını rica ettim. Ona baya içini dökmüş sanırım.” (27.02.2025, öğretmen yansıtması)

Öğretmenin yansıtması Feyza Hanım’ın sosyal ve duygusal açıdan gelişim gösterdiğini işaret etmektedir. Ayrıca Feyza Hanım için sunulan sosyal desteklerin etkileşim becerileri üzerindeki yansımaları video kayıtlarına ve EDKOL sonuçlarına da olumlu biçimde yansımıştır. Feyza Hanım, çocuğun oyun sırasındaki davranışlarına dikkat vermekte, oyun sırasında çocuğun davranışlarına karşı yanıtlayıcı davranmakta, oyunda çocuğun liderliğini takip ederek etkileşim kurmakta, çocuğun dil becerilerini desteklemeye yönelik stratejileri (Ör. yansıma sesleri üretme, genişletmeler yapma, yeni kelimeler sunma vb.) kullanmakta gelişim göstermiştir (20.02.2025, EDKOL, video kayıtları, No:16).

b.2. Çocuk üzerindeki yansımaları

Zeynep öğretmen sosyal-duygusal destek sürecinin çocuk üzerindeki yansımalarını ise şöyle paylaşmıştır;

“Mert bugün sakin ve uyumluydu. Kendiliğinden kelimeler söyledi. Nerede sorusuna cevap verdi. Köpek nerede dedim eliyle bilmiyorum yaparak köpeği aradı. Ayrıca ikinci derste de farklı bir öğretmenle ders yaptı ve diğer öğretmenin de yorumları oldukça olumluydu.” (13.02.2025, öğretmen yansıtması)

“Mert derse annesiz girdiği halde direktmeden ve ağlamadan derse katılım sağladı. Göz etkileşimi ve yönergeleri takip etmesi gelişmişti. Dikkat süresi uzamış biçimde oyunlara katıldı. Araba, düit, açtım, taktım kelimelerini söyledi. Bu zamana kadar yaptığım en iyi dersti ve sınıf ortamına bana güvenmiş diye düşündüm, çünkü ders sonrası benden ayrılmak istemediği için ağladı ve kucağıma alıp sınıfa tekrar dönünce sustu.” (27.02.2025, öğretmen yansıtması)

Mert'in etkileşim becerileriyle dil ve iletişim becerileri bağlamında göstermiş olduğu gelişim 20.02.2025 tarihinde kaydedilen video değerlendirmelerine de yansımıştır. DİBKOL sonuçlarına göre Mert oyunda etkileşimi başlatma ve sürdürme, oyuna katılma, sözsüz iletişimi başlatma, yansıma seslerini kullanma, tek kelimeli cümle kurma ve tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirmekte daha önceki oturumlara göre gelişim göstermiştir (20.02.2025, DİBKOL, video kayıtları, No:16).

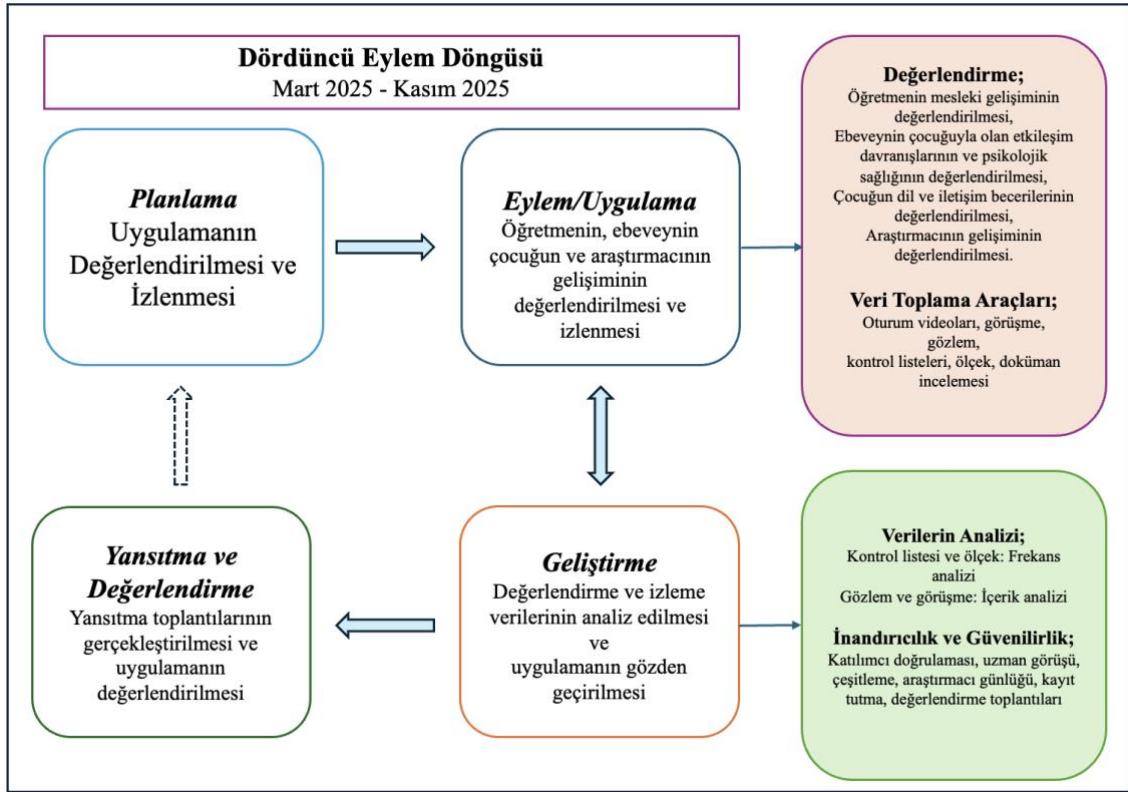
4.2.3.5. Yansıtma ve değerlendirme: üçüncü eylem döngüsü

Üçüncü eylem döngüsünde gerçekleştirilen eylemler bütüncül olarak danışman, TİK ve inandırıcılık üyeleriyle değerlendirilmiştir. Bu aşamada geliştirilen kontrol listeleri TİK üyeleriyle paylaşılmış, uzman görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Eylem döngüleri arasındaki geçişlerde kullanılan ölçütler ve alınan kararlar raporlaştırılmıştır. Ebeveyne sunulan eş zamanlı geri bildirim ve olumlu davranışların anında pekiştirilmesi süreçleri değerlendirilerek ebeveynin motivasyonundaki artış yansıtılmıştır. Ayrıca sosyal destek çalışmalarının etkisi değerlendirilmiş ve katkısı gözden geçirilmiştir. Bu eylemler sonucunda ebeveynin sosyal destek gereksinimlerinin karşılandığı, geribildirimlerin etkililiğinin gözlemlendiği ve araştırmacının tam katılımcı rolünü sürdürdüğü belirlenmiştir. Verilerde doygunluğa ulaşıldığı kararı verilmiş ve izleme oturumlarına geçilmiştir. Kurum ziyaretlerinin seyretilerek sonlandırılması ve öğretmen ile ebeveynin yansıtmalarına yer verilmesi gerektiği kararı alınmıştır (19.02.2025, İKT). Eylem araştırma döngüsünün genel işleyişi gözden geçirilerek raporlama süreci yapılandırılmıştır.

Sonuç olarak öğretmen için beklenen mesleki gelişim başarıya ulaşmış, ebeveyn ve öğretmen engelleyici davranışlarını sonlandırmış, ebeveynin etkileşim becerilerinde iyileşmeler görülmüş, Mert dil ve iletişim becerileri alanında gelişim göstermiştir. 19.02.2025 tarihinde gerçekleştirilen inandırıcılık toplantısında çocuktaki ve ebeveyndeki gelişmelerin komite üyelerince değerlendirilmesi sonucunda izleme çalışmalarına geçilebileceği kararı alınmıştır. Özellikle üçüncü eylem döngüsü içinden ve izleme sürecinden önemli verileri yansıtan ÖDKOL, DİBKOL ve EDKOL sonuçları tüm süreci yansıtması amacıyla dördüncü ve son eylem döngüsü olan “Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi” başlığı altında açıklanmıştır.

4.3. Dördüncü Eylem Döngüsü: Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi

Araştırmanın dördüncü eylem döngüsü gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi ve izlenmesi süreçlerini içermektedir. Bu araştırma; DBS, uygulama süreci ve uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi olarak üç bölümde tamamlanmıştır. Daha önceki eylem döngülerinde olduğu gibi bu eylem döngüsünde de planlama, eylem/uygulama, geliştirme, yansıtma ve değerlendirme basamakları takip edilmiştir. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesine ilişkin süreç Şekil 39'da sunulmuştur.



Şekil 39. Dördüncü eylem döngüsü

4.3.1. Planlama: dördüncü eylem döngüsü

Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi için gerçekleştirilen planlar; yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, kontrol listelerinin analizlerinin yapılması, verilerin son halinin verilmesi, yansıtma toplantılarının planlanması, ebeveyn için Yılmazlık Ölçeğinin tekrar uygulanması ve çocuk için kelime listesinin kullanılmasına ilişkin planlamalar yapılmıştır. Değerlendirme ve izleme süreçleri hakkındaki eylemler bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

4.3.2. Eylem/uygulama: dördüncü eylem döngüsü

Araştırmanın son aşamasında uygulamaların değerlendirilmesi ve izlenmesi için gerçekleştirilen eylemler; hem ebeveyn hem de öğretmenle uygulamanın değerlendirilmesine ilişkin görüşmelerin yapılması ve analiz edilmesi, kontrol listelerinin (EDKOL, ÖDKOL ve DİBKOL) verilerinin grafiksel olarak analiz edilmesi, çocuk için daha önceden kullanılan kelime listesinin yinelenmesi ve ebeveyn için Yılmazlık Ölçeği'nin (11.07.2025 tarihinde) tekrar uygulanması şeklindedir. Değerlendirme ve izleme aşamasında elde edilen veriler bir sonraki başlıkta katılımcıların alıntıları ve grafiklerle detaylı olarak açıklanmıştır.

4.3.3. Geliştirme: dördüncü eylem döngüsü

Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi sürecinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda üç tema ve bunlara bağlı alt temalara ulaşılmıştır. Temalara ilişkin bilgiler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi sürecine ilişkin tema ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
A. İDU'nun Değerlendirilmesi	a1. Uygulamaların değerlendirilmesi a2. Araştırmacının gelişim süreci
B. Katılımcıların Gelişiminin Değerlendirilmesi	b1. Öğretmenin gelişimi b2. Ebeveynin gelişimi b3. Çocuğun gelişimi
C. İhtiyaçlar ve Öneriler	c1. Devam eden ihtiyaçlar c2. Geliştirme ve iyileştirme önerileri

A. İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamasının Değerlendirilmesi

a1. Uygulamaların değerlendirilmesi

- İDU öğretmenin daha önce deneyimlemediği, aile eğitiminden farklı biçimde ev ortamına ve günlük rutinlere dahil olmayı gerektiren bir yöntem olarak tanımlanmıştır; *“Aslında biz bu yöntemle, aile eğitimi yöntemiyle çalışıyorduk. Ama ailenin, evin içine hiçbir zaman bu kadar girmedik. Evin içine bu kadar girdiğimizde aslında çok daha net fikirlerim oluştu aileye karşı, çocuğa karşı ve*

eğitim daha net bir şekilde şekillendi gözümde. Neler yapacağımız daha netti. Direkt ailenin sorunları ortadaydı. Bu yüzden uygulamayı aslında çok beğendim.” (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.1, 10-14)

- Öğretmen çocuk ve ailesi noktasında tıkanıldığını ve çıkış noktası bulmada uygulamanın yol gösterici olduğunu belirtmiştir; *“Bu çocukla tıkanmışım aslında. Bir yerden sonra anneye de ulaşamıyorum çünkü evin içine tam dahil olamadığım için, bu kadar ayrıntılı rutin çalışmadığımız için. Çocuk sürekli ağlıyor. Çok tıkanıldığım bir noktada yol gösterici bir eğitim oldu açıkçası. Önce anneye ulaştık işte eve gittik ev ziyaretinde sıkıntının ne olduğunu aslında diğer çocukta da sıkıntı olduğunu gördük. Annenin aklını en çok kurcalayan şeyin o olduğunu gördük. Önce o konuda destek sağladık. Anneyi biraz rahatlattık.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.8, 224-232)
- Ebeveyn uygulama kapsamında işleyişten öğretmenlerin ilgisinden memnun kaldığını ve bakış açısının değiştiğini ifade etmiştir; *“Tabii ki yani mesela bana göre daha eğitimsiniz. Yani başka birinin gözünden kendimi... beni iyi yönlendirmeye çalıştınız. Yani benim içimdeki kötü duyguları, yani Mert’in iyi olmayacağını düşünüyordum hep. Şimdi mesela öyle hissetmiyorum. Siz farklı yorum yapıyorsunuz. Mesela daha iyi hissettiriyorsunuz bana kendimi. Olumlu taraflara odaklandık.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.15, 460-466)
- Uygulama sonrası ebeveynin genel bakış açısının değiştiği anlaşılmıştır; *“Yani bakış açımı değiştirdiniz. Hem çocuklara karşı hem çevreme karşı. Daha iyi hissediyorum kendimi yani.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.25, 781-782)

a2. Araştırmacının gelişim süreci

- Araştırma sürecinin karşılıklı konuşarak, ortak kararlar alarak ilerlemesi ve kendi fikirlerine önem verilmesi öğretmenin memnuniyetini artırmıştır. *“...Yaklaşımınızı da gayet olumlu buluyorum. Hem benim açımdan birlikte karşılıklı konuşarak, değerlendirerek ilerlettiniz bu süreci. Hem kendi açınızdan. Ortak kararlar alarak ilerledik. Hiçbir sıkıntı yaşamadım size dair. Hem benim fikirlerime de çok önem vermeniz, sormanız benim için önemliydi.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.9, 263-267)

- Ebeveyn ise benim sürece katılımımdaki etkileri şöyle yansıtmıştır; *“Yani hem size iyi oldu belki eğitiminiz açısından. Bize de iyi geldiğini düşünüyorum. Yani beni çok olumlu yönde etkilediniz. Yani size daha rahattım aslında. Belki sizin güler yüzünüz iyi geliyordu bana. Mesela bir hafta sizi görmeyince de Kübra Hoca yok mu falan diyordum. Gerçekten mesela 3-4 hafta kalmış ama biraz üzülüyorum sizinle konuşamayacağım için ya da gelemeyeceğiniz için.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.14, 427-433)
- Benim işbirlikçi danışmanlık sürecinde gelişim gösterdiğimi düşündüğüm alanlar ise şöyleydi (Araştırmacı günlüğü, 02.07.2025, s. 45); *“Dün öğretmenle ve ebeveynle uygulamanın son değerlendirme görüşmelerini gerçekleştirdik. Görüşmeyi yaptıktan sonra kendimi çok rahatlamış hissettim. Öğretmen de ebeveyn de uygulamanın etkililiği hakkında çok güzel değerlendirmelerde bulundular. Öğretmenin bana yönelik yansıtmaları iş birliği içinde çalışmamız ve onun görüşlerine de öncelik tanımamın kendisine iyi geldiği yönünde oldu. Ebeveynin benimle ilgili görüşleri ise beni biraz şaşırttı aslında, çünkü düşündüğümde daha fazla bağ kurabilmişiz anneyle. Kendisine samimi yaklaşımın olmasının onu rahatlattığını söyledi. Bunları duymak benim için çok kıymetliydi. Ayrıca hem öğretmen hem ebeveyn Mert’teki gelişim süreçlerinden memnun olduklarını bildirdiler. En önemlisi de buydu sanırım. Bu görüşmelerden sonra ben de kendi gelişim sürecimle ilgili şunları sıralayabilirim;*
 - Karşıma çıkan zorluklara uygun çözümü bulmakta,
 - Yetişkin eğitimindeki temel ilkeleri öğrenmekte ve uygulamakta,
 - 0-3 yaşta etkileşim becerileri ve davranış yönetimi alanlarında,
 - Etkili iletişim ve kişiler arası ilişkilerde,
 - Dinleyici ve empatik yaklaşmakta,
 - Hizmetleri koordine etmekte,
 - Etkili geribildirim sunmakta
 - Ekip olarak çalışma ve iş birliği yapmakta,
 - Destek kaynaklarını belirlemekte ve sunmakta,
 - Zaman yönetimi yapmakta,
 - Öncelikleri belirlemekte,

- *Düzenli veri arşivi oluşturmakta,*
- *Materyal ve veri toplama aracı hazırlamakta kendimi geliştirdiğimi gözlemledim.*
- *Geliştirmeye açık yönlerim ise; uygulamaların etkililiğini görebilmek için zamana ihtiyacım olduğunu kavramak ve odağımı değiştirebilmek konusunda daha esnek olabilmektir.”*

B. Katılımcıların Gelişiminin Değerlendirilmesi

b1. Öğretmenin gelişimi

- Öğretmen, bu uygulama sayesinde çocuklarla güven ilişkisi kurma konularında gelişim gösterdiğini dile getirmiştir; *“Ben biraz disiplinli bir öğretmenmişim. Bunu gördüm. Şimdi ilk başta sizinle çalıştığımızda da çocuğun bana güven duyması noktasını aslında çok ayrıntılı düşünmemişim. Mert’te uyguladık ve bunu sonucunu da gördük hani. Benimle oynamak istemesi, oyunlarda bana dönmesi bana yeterince güven duyduğunu gösteriyor. Diğer ağlayan öğrencilerimde de bunu uygulamaya çalışıyorum. Önce bana güven duymalarını sağlıyorum. Anneyle birlikte alıyorum. Bunu değiştirdim kendi eğitimimde.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.7, 189-197)
- Öğretmen uygulamanın mesleki ihtiyaçlarını karşıladığını ve yeni uygulama yöntemleri öğrendiğini ifade etmiş, farklı ailelerle de benzer danışmanlık süreçlerini yürütebilecek düzeyde hissettiğini belirtmiştir; *“Kendimde değiştirmem gereken şeyler olduğunu ve yeni uygulayacağım bir şeyleri gösterdiniz bana. RDY uygulamaları, işbirlikçi danışmanlıkla ilgili yaptığımız şeyler... Bunları yapabilirim diye düşünüyorum. Ya tabii ki desteğinizi ve yardımınızı alırım. Hani %100 artık tamam bu iş bende demiyorum ama. Aileyle götürürüm bu çalışmayı diye düşünüyorum.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.7, 213-217)
- Öğretmen gelecekteki 0-36 ay aile eğitimi çalışmaları için çocuk ve ebeveynin duygusal durumuna öncelik vereceğini, günlük rutinlere ilişkin veri toplayacağını söylemiştir; *“Önceden eğer çok ağlayan bir çocuksa hani atıyorum 2-2,5 yaşından sonra biz artık tek almaya başlıyorduk. Buna daha çok dikkat ediyorum. Direkt kesinlikle ağlayarak bir çocuğu almamaya dikkat ediyorum. Anneyle özellikle konuşuyorum. Annenin ekstra sorunları var mı? Anneye ulaşmaya çalışıyorum ben kendimce. Benim şu an eve gitme şansım yok*

çalıştığım kurumda. Ama rutinleri, her bir rutini tek tek ayrıntılı bir şekilde konuşup videolu geri dönüt istiyorum annelerden. Bu kadar üstüne düşmüyordum önceden. Ama bu sefer kaçırmamak için her ders muhakkak konuşuyorum ve video istiyorum.” (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.9, 277-281)

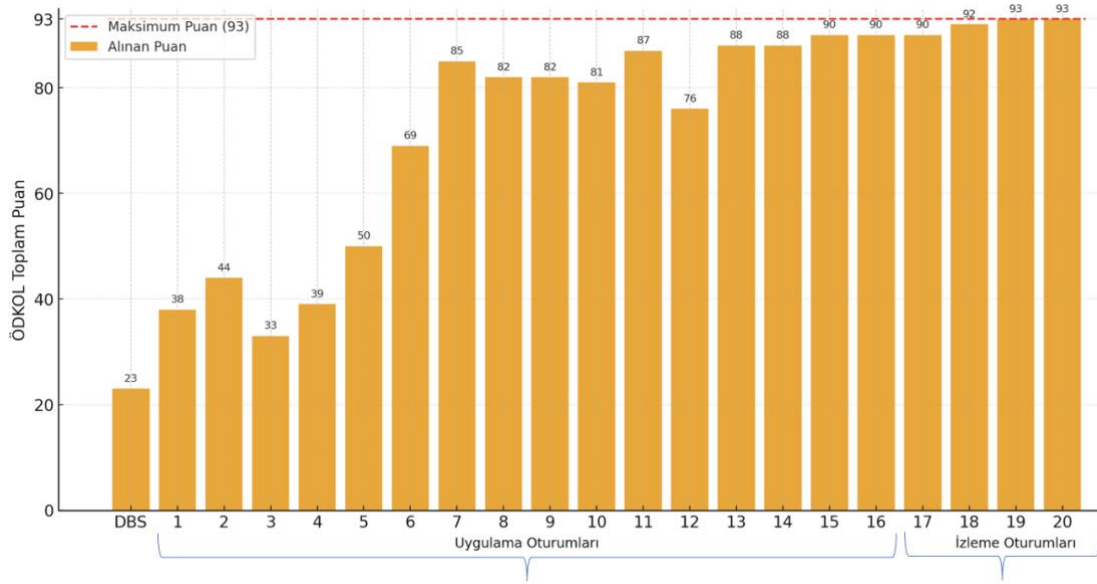
- Zeynep öğretmen uygulama sayesinde ebeveynle daha yakın bir ilişki kurduğunu ve annenin öğretmene daha fazla güven duyduğunu söyleyerek ebeveynle etkileşimlerinde olumlu bir değişim olduğunu ifade etmiştir; *“Anneyle etkileşimimiz bence gayet iyiydi. Anne kendini çok güzel açtı bize... Çok yakın bir ilişkimiz oldu. Gelip böyle direkt derdini anlatacak kıvamda bir iletişimimiz oldu. Onu hep dinlediğimiz ve çözmeye çalıştığımız için kendini daha yakın buldu diye düşünüyorum.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.3, 65-68)
- Ebeveyn, Zeynep öğretmen ile başta zorlansa da sonradan samimi bir ilişki kurduğunu, bir arkadaş gibi rahatça konuşabildiğini ve sorunlarını dile getirebildiğini söylemiştir; *“Başta zorlanıyordum. Başta daha farklı bir öğretmendi. Sonradan Zeynep Hoca ile tanıştık. Şimdi gayet iyiyim. Samimi hissediyorum yani ona karşı. Rahat konuşuyorum, bir arkadaş gibi yani. Beni olumlu yönde etkiliyor... Kafamdakileri sorabiliyorum rahatça. Yani bir sorun olduğunda direkt söylüyorum. Yani demiyorum ya şöyle de ya böyle de. Sizi rahat hissettiriyor. Güzel gayet.”* Ayrıca başka bir öğretmenle devam etmek istemediğini eklemiştir; *“Zeynep Hoca gayet iyi bir öğretmen. Yani bence Mert’i de olumlu yönde etkiliyor. Yani Mert alıştı ona tam. İyi bence. Ondan başka bir öğretmen istemiyorum.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.13, 411-418)

01.11.2025 tarihli dördüncü ve son izleme oturumu öğretmen bulguları;

Üçüncü izleme oturumundan yaklaşık beş ay sonra uygulamaların etkisini izlemek üzere (24.10.2025 tarihli TİK-4 toplantı kararıyla) kurum ziyareti gerçekleştirdim. Yaptığım gözlem sırasında öğretmenin uygulamalarına yönelik almış olduğum saha notlarım şöyleydi; *“Öğretmen dinleme çalışmalarını yapmak üzere Mert’i masanın üstüne oturttu, kendisi öğretmen sandalyesine oturdu. Öğretmen hamileliğinin son aylarında olduğu için yerde oturmakta ve eğilmekte zorlandığını ifade etmişti. Bu uygulamasını çocukla göz temasını ve etkileşimini kolaylaştırmak için bir çevre düzenlemesi olarak yaptığını gözlemledim. Dinleme becerilerini ling seslerini tekrar*

etme ve şarkı kartlarını dinle-göster şeklinde ayırt etmesini isteyerek gerçekleştirdi. Ayrıca bu derste etkileşimli kitap okuma yapmayı planladığını, evde ebeveynin de kitap okumaya daha fazla zaman ayırdığını söyledi. Etkileşimli kitap okuma sırasında öğretmen, ebeveyn için model oldu ve daha sonra ebeveynin uygulamaları hakkında ebeveyn ile konuştu.” (01.11.2025, saha notları)

ÖDKOL verilerinin analizi; DBS’den izleme oturumlarının sonuna kadar gerçekleştirilen ÖDKOL toplam puanlarına ilişkin grafik Şekil 40’ta sunulmuştur.



Şekil 40. ÖDKOL toplam puanlar

ÖDKOL sonuçları öğretmenin ebeveyn-çocuk etkileşimleri üzerinde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Birinci oturumdaki (22.08.2024) toplam puan 38’den 16. oturumda (20.02.2025) toplam puan 90’a yükselmiştir. Son dört izleme oturumunda ise 90, 92, 93 ve 93 puanlarıyla göstermiş olduğu gelişimi sürdürmüş ve toplamda üç puan artırmıştır. ÖDKOL maddeleri incelendiğinde öğretmenin ebeveynle kurduğu iletişim güçlenmiş ve danışmanlık süreçlerinde daha etkin, sistematik ve destekleyici bir yaklaşım sergilemiştir. Öğretmen ebeveyn ile iletişimde pozitif yaklaşım, empatik tutum, ihtiyaçların belirlenmesi konularında iyi gelişmiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşimini iyileştirmek üzere çevre düzenlemesi, strateji kullanımı ve öğretimi, materyal kullanımı, fırsat oluşturma, ebeveynin sorularını yanıtlama gibi konularda gelişmiştir. İDU’ya yönelik ebeveyne stratejilerin amacını açıklama, etkinlikleri planlama, model olma konularında da belirgin gelişim sergilemiştir. Öğretmenin,

ebeveynin güçlü yönlerini takdir etmekte ve uygun davranışları için geri bildirim sunmakta kazanımları olmuştur.

ÖDKOL'a göre öğretmenin sınırlılıkların devam ettiği alanlar ise şöyledir;

- Etkinliği sonlandırma, değerlendirme süreçleri, ebeveynden daha derinlemesine geribildirim almak,
- Ebeveyne yöneltilen bazı soruları (örneğin güçlükler ve çözüm yolları) sistematik olarak kullanmak.

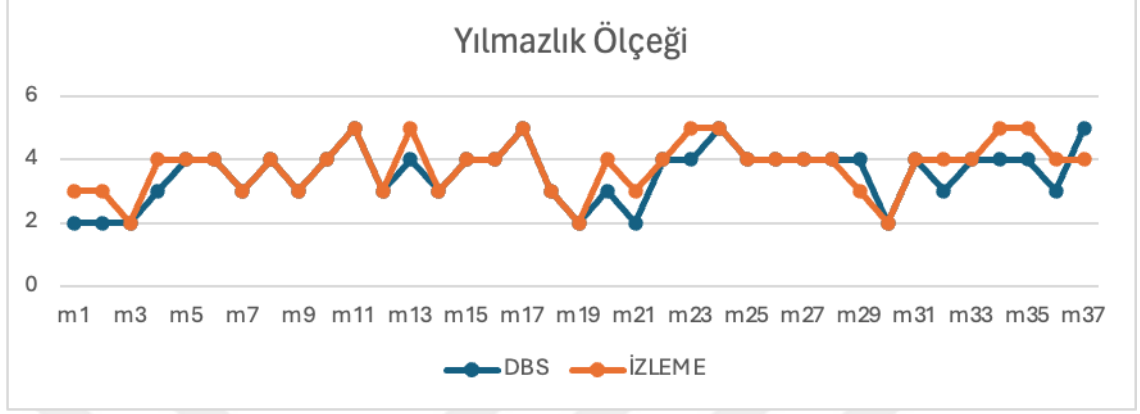
Sonuç olarak Zeynep öğretmen, ebeveyn eğitimi sürecinde mesleki bir gelişim göstermiş ve ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemekte daha etkili hale gelmiştir. Ancak öğretmenin ebeveynin kendi uygulamalarını değerlendirmesine fırsat verme, güçlüklerle çözüm odaklı yaklaşma ve uygulamanın değerlendirmesini yapma konularında sistematik olması konusunda gereksinimleri devam etmektedir.

b2. Ebeveynin gelişimi

- Öğretmen, ebeveynin psikolojik açıdan iyileşme gösterdiğini, motivasyonunun arttığını, sosyalleştiğini ve genel olarak daha mutlu bir ruh haline sahip olduğunu bildirmiştir; “... *Motive edici konuşmalarımız oldu. İşte çevresini geliştirmesi, kendini geliştirmesi, yeni arkadaşlar edilmesi konusunda çok destekledik. Bu konuda da geri dönütleri hep olumlu oldu. Arkadaşlarıyla çıkmaya başladı. Psikolojisi düzeldi diye düşünüyorum. İlk başlarda daha donuk. Hatta bir ara çok mutsuz da biriydi. Arada inişleri çıkışları olsa da teşviklerimizle biraz hayatına yön verdiğimizizi düşünüyorum açıkçası.*” (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.4, 92-98)
- Ebeveynin çocuğun gelişimini destekleme noktasında birçok yeni bilgi edindiği ve çocuklara karşı nasıl davranması gerektiği hakkında daha net bir bakış açısı kazandığını öğretmen şöyle belirtmiştir; “*Mert’le ilişkisinde değişimler olduğunu düşünüyorum. Diğer çocuklarıyla ilgili de değişimler olduğunu düşünüyorum, çünkü eksik gördüğümüz bazı konular vardı. Özellikle kural konusu mesela. Bütün eve bunu yaymaya çalıştım. Bilgi konusunda da ilerlediğini düşünüyorum. Tam uyguladı mı uyguladı diyemem ama çocuk eğitimiyle ilgili birçok şeyi konuştuk ve birçok şeyi bizden öğrendi. Yeni bir bakış açısı kazandığını düşünüyorum çocuklara karşı. Nasıl davranması gerektiği hakkında daha net bilgileri olduğunu da düşünüyorum artık.*” (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.4, 86-89)

- Başlangıçta psikolojik olarak zorlandığını belirten ebeveyn, süreç sayesinde "ne yapacağını ve nasıl davranacağını" öğrendiğini ifade etmiştir; *"Yani daha sakinim. Tam değil de eskiye göre iyiyim yani. Nasıl davranacağımı biliyorum en azından onlara karşı. Mert'e karşı özellikle. Söylediğiniz şeyleri yapmaya çalışıyorum. Daha çok dinlemeye çalışıyorum sizi. Bilmiyorum, iyi olduğunu düşünüyorum. Baştaki psikolojimle şimdiki arasında fark var."* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.7, 203-208)
- Sunulan psikolojik desteğin anneye iyi geldiği anlaşılmıştır; *"Yani bana çok iyi geliyordu aslında sizin tavsiyeleriniz, Zeynep Hoca'nın. Hem psikolojik olarak bir destek almak, hem de nasıl oynamam gerektiğini öğrenmek iyi geliyordu. Hala da öyle. Güzel ilerliyoruz yani öyle düşünüyorum."* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.2, 30-33)
- Feyza Hanım ebeveynlik becerilerinde gelişme gösterdiğini belirtmiştir; *"Mesela ben önceleri hiç şu an o şeyimi yendim biraz. Çocuklarla daha barışık, daha bir özgüvenli hissediyorum kendimi. Bir şeyleri öğrenmek, başka bir ağızdan eğitilmiş insanlarla bir şeyler öğrenmek iyi geliyor."* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.2, 43-46)
- Ayrıca ebeveyn çocuğunun gelişimini destekleme noktasında da gelişme gösterdiğini şöyle paylaşmıştır; *"En başta oturmasına özenli gittim. Çok hareketli bir çocuk olduğu için. Karşıma özellikle alıyorum. Göz teması önemli. Daha az kelimeyle konuşmaya çalışıyorum. Daha basit kelimeler... Daha yaşına uygun bir şekilde. Mesela eskiye bakıyorum. Çok yanlış yaptığımı düşünüyorum şu an. Mesela önce sanki bir büyükle konuşuyormuşum gibi konuşuyordum çocuğumla. Şimdi öyle değilim. Daha bilinçli olduğum için."* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.8, 226-233)
- Ebeveyn Mert'in gelişimini günlük rutinlerde daha fazla konuşarak, iletişim kurarak ve çevresindeki her şeyi göstererek desteklemeyi hedeflediğini belirtmiştir; *"Artık sosyal alanlara çıkıyorum. Mert zaten her alanda yanımda. Burada biraz sanki kendimde sorun görüyorum. Çok az konuştuğumu fark ettim mesela. Dediğim gibi daha fazla iletişim kurarak, konuşarak, yaptığımız rutinleri anlatarak daha iyi ilerleyeceğimizi düşünüyorum yani öyle."* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.22, 680-685)

Aile Yılmazlık Ölçeği Verileri; DBS (03.05.2024 tarihli ölçek uygulaması) ve izleme (11.07.2025 tarihli ölçek uygulaması) süreçlerinde ebeveyn için uygulanan Aile Yılmazlık Ölçeği'ne ilişkin ilk ve son veriler Şekil 41'de sunulmuştur.

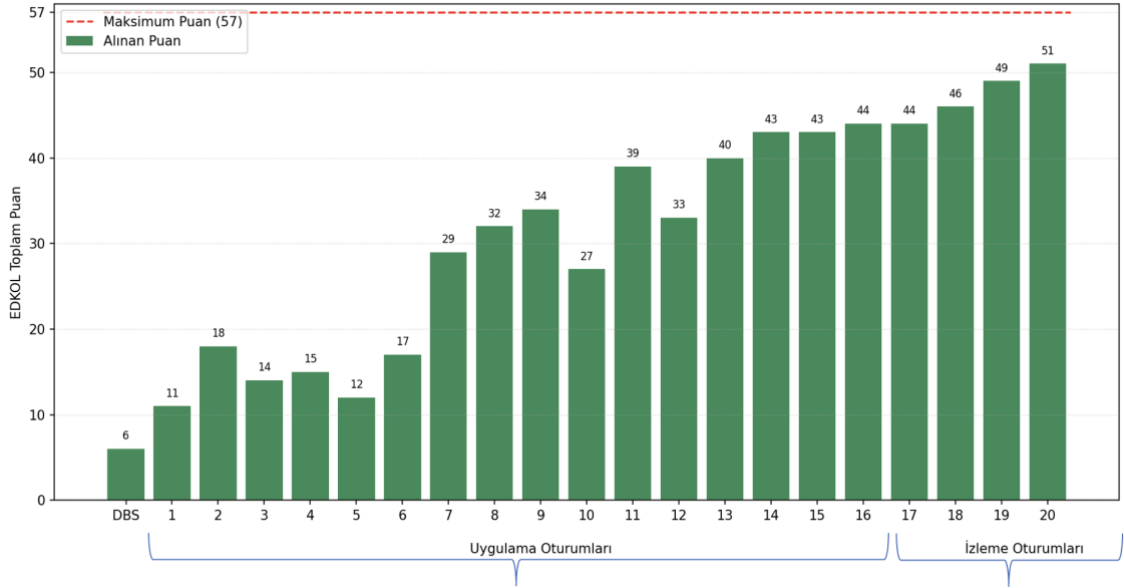


Şekil 41. Aile yılmazlık ölçeği veri grafiği

Ebeveynin yılmazlık düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveynin zorluklarla başa çıkma kapasitesinin arttığı, stresli durumlarda daha yapıcı tepkiler geliştirdiği ve problem çözme becerilerinde belirgin bir ilerleme sağladığı görülmüştür. Ebeveyn çözüm odaklı düşünme ve kontrol duygusunu sürdürme konusunda olumlu değişimler göstermiştir. Ayrıca ebeveynin destek arama eğilimi artmış, sosyal çevresinden yardım alma ve iş birliği kurma konusunda iyileşme göstermiştir. Özetle gerçekleştirilen eylemlerin ebeveynin yılmazlık, psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

01.11.2025 tarihli dördüncü ve son izleme oturumu ebeveyn bulguları; Üçüncü izleme oturumundan yaklaşık beş ay sonra yaptığım gözlem sırasında ebeveynin beceri ve davranışlarına ilişkin almış olduğum saha notlarım şöyleydi; “Ebeveyn bugün kuruma kendi annesi, babası ve Mert ile birlikte katılmışlardı. Dersin ilk kısımlarımda ailesiyle birlikte olmak isteyerek sınıfa katılmadı. Daha sonra öğretmen ile günlük rutinlerinden ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarından bahsetti. Anne ev ortamında Mert’e kitap okuma alışkanlığı konusunda daha iyi olduğunu belirtti. Öğretmenin uygulamalarını izleyerek kendisinin nasıl yaptığını paylaştı. Bu noktada ebeveynin kendine olan güveninin ve bilgilerinin geliştiğini gördüm. Öğretmen de annenin artık daha motive olduğunu ve çocuğundaki gelişmeleri gördükçe psikolojik olarak da daha pozitif bir ebeveyne dönüştüğünü söyledi. Çocuk gelişimi-ebeveynin iyi oluş hali arasındaki karşılıklı pozitif etki dikkat çekiciydi.” (01.11.2025, saha notları)

EDKOL verilerinin analizi; DBS'den izleme oturumlarının sonunda kadar gerçekleştirilen EDKOL toplam puanlarına ilişkin grafik Şekil 42'de sunulmuştur.



Şekil 42. EDKOL toplam puanlar

Ebeveynin çocuğuna yönelik sergilediği etkileşim davranışlarındaki değişim EDKOL sonuçlarına göre yorumlandığında; ebeveynin çocuğuyla etkileşim sürecinde gelişim gösterdiği görülmektedir. İlk oturumdaki (22.08.2024) toplam puan 11'den 16. oturumda (20.02.2025) 44'e yükselmiştir. İzleme oturumlarında ise (17., 18., 19. ve 20. oturum) ebeveynin toplam puanı 51'e yükselerek etkileşim becerilerindeki gelişimin devam ettiği görülmüştür. Bu değişim, ebeveynin eğitim sürecindeki aktif katılımının ve çocuğunun dil ve iletişim becerilerini destekleme konusunda gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. EDKOL'da gelişim gösterilen maddeler incelendiğinde, ebeveynin oyun sırasındaki göz teması kurma, bakış değiş-tokuşu gerçekleştirme, ses tonunu sevecen ve ilgi çekici biçimde kullanma noktalarında iyileşmeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocuğun liderliğini takip etmek ve davranışlarına karşı yanıtlayıcı davranmakta daha etkin hale gelmiştir. Çocuğun davranışlarını pekiştirme, destekleyici stratejileri kullanma gibi alanlarda da ilerleme göstermiştir. Etkinlik geçişlerini planlamak, etkinlik sonuçlarını açıklamak ve sonraki etkinliklere hazırlamak konularında da son oturumlara doğru yol katettiği anlaşılmaktadır.

Ebeveynin sınırlılıkların devam ettiği alanlar;

- İleri düzey öğretim stratejilerini (örneğin biçimlendirme, ipucu kullanımı, rutinlerle ilişkilendirme) kullanmak,

- Etkinlikleri değerlendirme yaparak sonlandırmak.

Sonuç olarak, ebeveynin çocuğuyla etkileşiminde daha duyarlı, destekleyici ve planlı davrandığı anlaşılmıştır. Ancak ebeveyn, çocuğunun gelişimini desteklemek için öğretim stratejilerini kullanmak, günlük rutinlere uyarlamak konularında desteğe ihtiyaç duymaktadır.

b3. Çocuğun gelişimi

- Öğretmen çocuğun dil becerilerinde ve davranışlarında iyileşmeler olduğunu belirtmiştir; *“Şimdi biz dil üzerine çalışıyoruz. Çocuğun dilinde büyük bir artışı oldu. Davranışlarında büyük bir sakinlik oldu. İlk birlikte bu işe başladığımızda anneyle dahi susturamadığımız ağlayarak, korkunç bir ağlamayla giriyordu derse. Şu an çok daha mutlu giriyor, çok daha mutlu çıkıyor, kendi isteğiyle giriyor. Çocuğun da çok daha aktifleştğini, okul ortamında, dil olarak da çok daha aktifleştğini gözlemliyorum ben. Yani hem davranış boyutunda değişimleri oldu hem de dil gelişiminde değişimler oldu.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.4, 112-117)
- Davranışları genelleme noktasında da gelişim gösterdiğini öğretmen şöyle aktarmıştır; *“Farklı bir öğretmene girdiğinde, mesela en son hiç tanımadığı bir öğretmenle derse girdi ve çok mutlu bir şekilde derse girdi, sıkıntısız bir şekilde girdi. Yine sıkıntısız bir şekilde çıktı... En azından artık okula karşı, öğretmene karşı, derste, sınıfa karşı kesin bir önyargısı yok. Amacı oyun, oyun yani. Sıkıntısız bir şekilde giriyor.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.5, 127-134)
- Ebeveyn Mert’in davranışsal gelişim göstererek ağlama davranışındaki azalmalara vurgu yapmıştır; *“Yani şey konusunda iyiyiz Mert’le. Yani dinliyor bir şeyler. Önce çok diretirdi. Şimdi yani bir şey yapma deyince yapmıyor, bekliyor en azından eskiye göre.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.3, 58-60)
- Ayrıca Mert’in dil gelişimi ve genel gelişiminde büyük ilerleme kaydettiğini ve eski karamsarlığının ortadan kalktığını Feyza Hanım şöyle aktarmıştır; *“Hem gelişimi olarak hem de dil gelişimi olarak çok iyi ilerlediğimizi düşünüyorum. Yani Mert konuşmayacak diyordum. Hep bir karamsarlık vardı bende ama şu an öyle hissetmiyorum. Yani daha iyi hissediyorum kendimi onunla ilgili. Yani Mert bir şeyleri anlamada çok iyi bence. Yani kabiliyetli bir çocuk. Beni dinlerken*

yani bekliyor, dinliyor, göz teması falan çok iyi. Gelişimi konusunda tam istediğim gibi olmasa da iyi ilerlediğimizi düşünüyorum yani eskiye göre. Yani eskiyi düşündükçe şu an gayet iyiyiz diyorum mesela.” (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s. 4, 90-99)

- Ebeveyn çevresindeki diğer kişilerin de Mert’in dil gelişiminin farkında olduğunu söylemiştir; “Genelde çok sık annelere giderim bildiğiniz gibi. Yani teyzelerini çağırırken bazen teyze diyor, dede diyor. Geçen neredeydik? Mert bir şey söyledi de şu an hatırlayamadım. Ya biz duyuyorduk da kayınvalidem duymamıştı, yeni söylediği bir şey.. Konuşuyor dedi kayınvalidem. Yani onun duymasına bile sevindim yani. Köyde konuşmuyor falan diyorlardı ya biraz etkiliyorlardı beni. Öyle söyleyince ben de biraz rahatladım.” (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s. 5, 146-151)
- Sosyal ve öz bakım becerilerindeki gelişim özelliklerinden ise ebeveyn şöyle bahsetmiştir; “Mert mesela işitme kaybı olan bir çocuk ama diğer çocuklarımla kıyasladığımda daha farklı daha iyi yani sosyal gelişim olarak. Ev ortamında gerek yani farklı. Daha iyi kavriyor, daha iyi anlıyor. Öz beceri olarak yani... İyi bence. Gayet yani yemek falan yerken... Tek başına da yiyebiliyor. Bir şeyleri yaparken. Genelde bazen yardım istemeyerek de yani yapabiliyor. Tek başına gidip bir şeyler yapabiliyor. Girişken bir çocuk. O konuda...” (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s. 4, 125-133)

Öğretmenin ebeveynle birlikte üç ayda bir kelime listesi formu ve ebeveyn görüşmesi aracılığıyla Mert’in kendiliğinden kullandığı kelimelere ilişkin kelime listesi şöyledir;

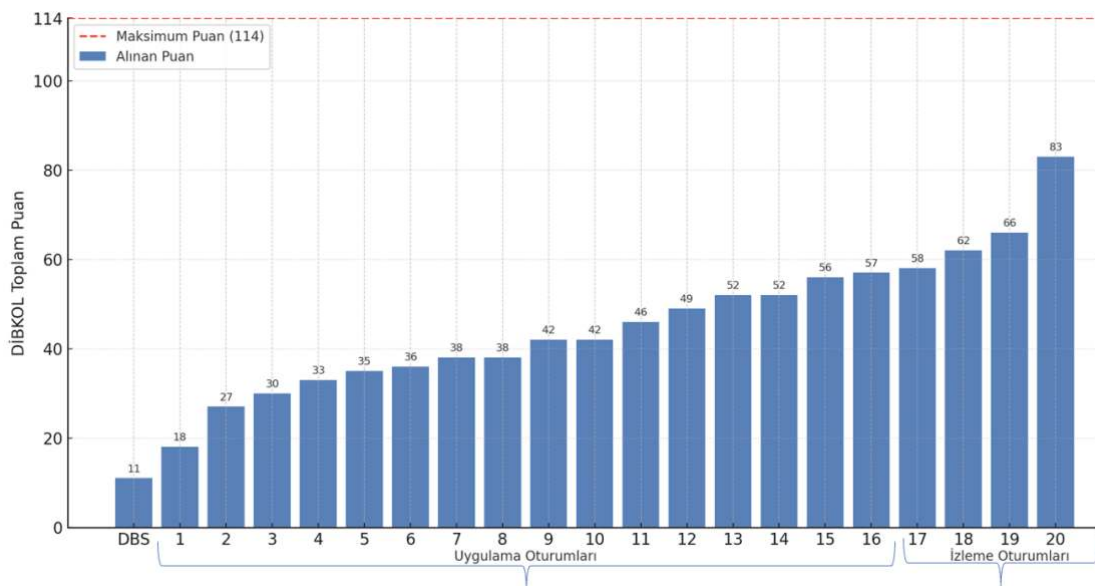
hav hav	miyav	cik cik	möö	mee	ayy	ahh	ce-e
ooo	hoop	kedı	haan	top	mama	baba	göz
teyze	abi	dede	alo	bay bay	bitti	hadi	ver
aç	at	gel	git	al	dök	tak	anne
araba	bebek	pipi	abla	anneanne	hayır	kapat	kalk
bak	pis	cici	nerede	yumurta	yok	düşme	

Şekil 43. Mert’in kelime listesi (25.06.2025)

Mert’in kelime listesinde DBS’de sıfır olan kelime sayısı 47’ye yükselmiştir.

01.11.2025 tarihli dördüncü ve son izleme oturumu ebeveyn bulguları; Dördüncü izleme oturumundaki gözlemim sırasında çocuğun davranışları ve dil gelişimine yönelik almış olduğum saha notlarım şöyleydi; “Mert dinleme becerilerinde gelişim göstermiş. Ling seslerinin tümünü dinledi ve söyledi (a, u, ş, s, m, i). Kendiliğinden ürettiği kelimeleri artmış; baba, çak, çıkmıyor, miki, anne, burada, hayır, al, bak bak, ağzı, tak tak tak, hav, cik cik cik, kedi, miyav, tavşan, aç aç, saç saç, ayağı, top, köpek, anne, mama, kapat, bitti. İki kelimelik cümleler kurdu (bak araba, bak burada) ve “bu kim” sorusunu yöneltti. Annesiyle ve öğretmeniyle etkileşimi gelişmiş; ortak dikkat, sıra alma becerilerinde gelişim göstermiş. Alıcı dil gelişiminde de beş ay önceye göre gelişim göstermiş. Kulakların nerede, burnun nerede, ağzın nerede sorularını dinledi ve doğru biçimde gösterdi. Öğretmenin ayakkabılarını giy montunu ver gibi sözel yönergelerini yerine getirdi. Şarkı kartlarını dinledi, hareketlerine beden hareketleriyle eşlik etti, hafif mırıldandı ve dinlediği şarkıya ait şarkı kartını doğru biçimde gösterdi (üç şarkı kartı içinde dinlediği üç şarkıyı da tam doğrulukla gösterdi.) Annesi ev ortamında da Mert’in katılım ve etkileşimlerinin çok iyi olduğunu söyledi ve ayrıca kitap okumaya karşı daha ilgili davrandığını ekledi. Mert’in dedesi ve anneannesi de gelmişti. Mert’in çok güzel konuşarak kendini ifade ettiğini ve doğal ortamlarda tepkilerinin çok geliştiğini bu durumdan çok mutlu olduklarını söylediler.” (01.11.2025, saha notları)

DİBKOL verilerinin analizi; DBS’den izleme oturumlarının sonunda kadar gerçekleştirilen DİBKOL toplam puanlarına ilişkin grafik Şekil 44’te sunulmuştur.



Şekil 44. DİBKOL toplam puanları

Mert'in dil ve iletişim becerilerini değerlendiren DİBKOL analizleri belirgin ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir. İlk oturumdaki (22.08.2024) toplam puan 18'den, 16. oturumda (20.02.2025) toplam puanı 57'ye yükselmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen dört izleme oturumunda (17., 18., 19. ve 20.) ise Mert DİBKOL sonuçlarında 83 puana kadar bir artış göstermiştir. Bu artış Mert'in gelişimsel sürecinde olumlu yönde ilerlediğine işaret etmektedir. DİBKOL maddelerinde gelişim gösterdiği alanlar;

Çevresel seslere ve konuşma seslerine tepki verme,

Sesin kaynağına dikkatini yöneltme,

- Göz teması kurma ve konuşan kişiye dikkatini yöneltme,
- Motor taklit,
- Yansıma sesleri ve sözcükleri taklit etme,
- Tek kelimeli sözcük kullanma,
- Nesneleri işaret etme,
- Tek basamaklı yönergeleri yerine getirme gibi erken dönem dil ve iletişim becerilerinde belirgin bir gelişim göstermiştir.

DİBKOL sonuçlarına göre Mert'in sınırlılıklarının devam ettiği alanlar ise;

- Çok basamaklı yönergeleri yerine getirme,
- İki veya daha fazla kelimeli anlamlı cümle kurma,
- Şarkılara sözlü eşlik etme,
- 5N 1K sorularına (ör. "kim", "neden", "nasıl") doğru yanıt verme alanlarında kısmen denemeler yapsa da henüz yeterli düzeyde gelişim göstermediği dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, Mert'in işitsel dikkatinde ve erken dönem dil ve iletişim becerilerinde ilerleme kaydettiği, ancak daha karmaşık dil yapılarını kullanmakta ve üst düzey iletişim becerilerinde daha fazla desteğe gereksinim duyduğu anlaşılmaktadır. Özellikle çok sözcüklü cümle üretimi, sorulara yanıt verme ve iletişimde sürekliliği sağlama alanlarında yoğun müdahalelere devam edilmelidir.

C. İhtiyaçlar ve Öneriler

c1. Devam eden ihtiyaçlar

- Öğretmen çocuğun kural ve otorite konusunda desteğe ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Dikkatini sürdürme ve etkinlik kurallarına uyma (ör. 15 dakika boyunca aynı oyuncakla oynayamama, dinleme egzersizlerinde kurallara

uymakta zorlanma) gibi konularda güçlüklerin devam ettiğini belirtmiştir. Annenin de bu konuda desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir; *“En başta kural ve otorite mevzusu var. Çok fazla başına buyruk. Hatta uyarılmasına rağmen hala aynı davranışa devam eden davranışları da var. Bu konuda kesinlikle devamlı bir desteğe ihtiyacı var. Annenin de bu konuda desteği ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Otorite konusunda anne de sorun yaşadığı için zaten çocuk bu davranışları sergiliyor. Evde de biraz daha o esneklik devam ediyor büyük ihtimalle kurallar ve sınırlar konusunda.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.5, 142-149)

- Ebeveyn ev işleri ve diğer sorumluluklar nedeniyle oyun oynamaya yeterince zaman ayıramadığını söylemiştir; *“Çok oyun oynamayı seven bir insan değilim. Yani bilmiyorum. O şeyimi yenemiyorum. Eskiye göre biraz daha iyiyim de. Oyuna karşı daha iyi olabilirim yani. Onlarla daha fazla oyun oynamak için çaba gösterebilirim. Ama işte bazen olmuyor. Belki ev içinde tek başıma olduğum içindir. Yani her şeye yetebilme, yemek, bulaşık, çamaşır...”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.9, 265-272)
- Ayrıca ebeveyn kendine ait bir alana ihtiyaç duyduğunu ve çocuklarına yansıyan durumlarda pişmanlık yaşadığını söylemiştir. Bu durum ebeveynin psikolojik destek ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir; *“Biraz daha rahat bir insanım bilmiyorum kendi açımdan. Biraz kendi alanım olsun istiyorum. Sürekli onlarla uğraşmak iyi gelmiyor bana, öyle düşünüyorum. Yani kendi bir alanım olsun. Bazen onlara ya hafif dokununca ya bağırınca suçluluk hissediyorum. Bazen duygusallaşıyorum, ağlıyorum ya geceleri özellikle.* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.10, 295-298)
- Feyza Hanım Mert’in dil gelişimine yönelik ihtiyaçlarının devam ettiğini belirtmiştir; *“Hala mesela bir şey isterken her şey değil de yani dokunarak, bana dokunarak... yani anne şunu istiyorum falan demiyor ve ağlıyor. Ağlayarak talep ediyor. Mızızlanıyor. Biz de ver demeyi biraz geliştirdik bu hafta. Daha çok ver demeye başladı.”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.6, 166-170)

c2. Geliştirme ve iyileştirme önerileri

- Uygulamanın sürdürülebilirliği konusunda öğretmen bazı aileler için çok faydalı ve uygulanabilirken, bazı aileler için zorluklar içerebildiğini söylemiştir.

Özellikle ebeveynlerin sorunlarını açıkça paylaşma ve dürüst yaklaşımda zorlanması uygulamanın sürdürülebilirliğini etkileyebileceğini söylemiştir; *“Aileler kendini açmakta sıkıntı çıkartıyorlar. Yani sorunlarını açmakta, sorunlarını paylaşmakta, gerçeği yansıtarak paylaşmakta çok dürüst olmuyorlar bazen bu konuda. Ve de ailenin de her sorununu çözemiyoruz, her şeye yetişemiyoruz. Her şey bizim elimizde olmuyor. Düzeltmediğimiz şeyler oluyor, aile ilişkileri gibi. Bu konuda da biraz tam içine girmemiz zor oluyor ailenin.. Anneyi toparlamamız çok uzun sürdü bu eğitimde de mesela. Bizim dışımızda yaşadığı ciddi bir aile, bir problem mevzu vardı. Eşiyle yaşadığı ciddi sıkıntı. Bunlara ne kadar konuşup yardımcı olmaya çalışsak da çok değinemedik, çünkü bu kendi kişisel mevzu bir yerde. Bu eğitimimize de yansıyor, bütün ruh haline yansıyor, çocuğun oyununa yansıyor.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.2, 42-53)

- Öğretmen çocuğun davranışlarındaki zorluklarına ve sınıf ortamında kuralların pekişmesine yönelik beklentilerini paylaşmıştır; *“Şimdi bu güven sağlama mevzusunda, derse mutlu girip mutlu çıkması konusunda biraz sınıfta da kuralları esnettik. O konuda belki birazcık üstüne çalışabiliriz çünkü dediğim gibi amacım aşırı disiplin değil ama hala sınırlarda sorun yaşadığımız için belki orada bir geliştirebileceğimiz bir nokta, farklı konuşacağımız bir şey olabilir diye düşünüyorum.”* (02.07.2025, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme, s.8, 228-234)
- Ebeveyn uygulama sürecinden sonra Mert’in tek başına derse girmesinin daha faydalı olabileceğini söylemiştir. Ebeveynin bu talebi kendine zaman ayırma gereksinimini eğitim oturumları sırasında karşılamak istediğini düşündürmüştür; *“Yani Mert mesela tek derse girse bence daha iyi olurdu. Bilmiyorum şu an..”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.17, 525)
- Ayrıca Feyza Hanım daha önce araştırma ekibiyle paylaşmadığı bir konu üzerinde görüş bildirmiş ve eğitim oturumlarında sürekli video kaydına alınmanın rahatsız hissettirdiğini paylaşmıştır; *“... ama bu video olayı falan beni biraz rahatsız ediyor... Sürekli olması bence, her derste olması biraz rahatsız etti sanki...”* (02.07.2025, ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme, s.17, 537-540)

4.3.4. Yansıtma ve değerlendirme: dördüncü eylem döngüsü

Dördüncü eylem döngüsünün yansıtma ve değerlendirme aşamasında uygulama, değerlendirme ve raporlama süreçleri bütüncül biçimde ele alınmıştır. Bu kapsamda, araştırma süreci ve önceki döngülerde elde edilen bulgular paylaşılmış, eylem döngülerinin genel sonuçları tartışılmıştır. Ebeveyne sunulan sosyal destek uygulamaları ve ebeveyn çalışmaları değerlendirilmiştir. Kontrol listelerinden elde edilen sonuçlar değerlendirilerek ebeveyn ve öğretmen davranış değişiklikleri gözden geçirilmiştir. Ebeveyne sunulan sosyal desteklerin ve katılımcılara verilen geribildirimlerin sonuçları incelenmiştir. Çocuğun davranışlarına ilişkin kontrol listesi sonuçları incelenmiş ve çocuğun gelişim süreçleri yansıtılmıştır. Katılımcıların gösterdiği gelişimlerin izleme verileriyle de doğrulanması doğrultusunda araştırmanın eylem döngülerinin sonlandırılması kararıyla birlikte raporlama sürecine yönelik öneriler paylaşılmıştır (05.06.2025, DAT; 18.06.2025, İKT; 24.10.2025, TİK).

Sonuç olarak doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen bu eylem araştırmasında araştırmacının hizmetleri koordine etmesiyle çocuk, ebeveyn ve öğretmen eğitim sürecine birlikte dahil olmuşlardır. Katılımcıların davranış ve becerilerinde önemli ölçüde gelişim kaydedilmiştir. Öğretmen-ebeveyn-çocuk üçlüsündeki iyileşmelerin birbirini nasıl etkilediğine odaklanıldığında; öğretmenin işbirlikçi danışmanlık, mesleki gelişim ve ebeveynle etkili iletişim becerilerindeki anlamlı ilerlemeler, ebeveynin yanıtlayıcı ve destekleyici davranışlarındaki olumlu sonuçları doğurmuştur. Ebeveyndeki gelişmeler ise çocuğun öğrenmeye hazırlık, dil ve iletişim becerilerini desteklemiştir. Bununla birlikte, üçlü etkileşimde hala geliştirilmesi gereken yönler; çocuğun üst düzey dil ve iletişim becerileri, ebeveynin stratejileri kullanma ve günlük rutinelere uyarlaması, öğretmenin etkinlik sonlandırma ve derinlemesine geribildirim sağlama davranışları olarak sıralanabilir. Bu bulgular, erken müdahale programlarındaki çok yönlü etkilerin belirlenmesi ve işitme yetersizliği olan küçük çocuklar için öğretmen-ebeveyn-çocuk üçlüsüne eş zamanlı olarak destek sunulması yönündeki çalışmaların önemine dikkat çekmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada işitme yetersizliği olan 0–36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının işbirlikçi danışmanlık ve rutinelere dayalı yaklaşımla

iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları DBS, uygulama süreci (birinci, ikinci ve üçüncü eylem döngüleri) ile uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi süreçlerinden oluşmuştur. İzleyen başlıklarda araştırmanın bulguları alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Durum Belirleme Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması

Eylem araştırmalarında uygulamaların daha iyiye taşınması için ihtiyaçların doğru belirlenmesi, buna yönelik veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi oldukça önemlidir (Mills, 2018). Çocukların gelişimlerini doğru biçimde destekleyebilmek için çocuğun ebeveynleri, yakın çevresi, eğitimcileri, birincil bakıcıları ve çocuğu doğal ortamlarda yapılan gözlemler ile elde edilen bilgiler doğrultusunda kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması gerekmektedir (Carew vd. 2023; Hassanzadeh ve Nikkhoo, 2024). Bu aşamada öğretmenle ve ebeveynle bireysel görüşmeler yapılmış ve ortamda uzun süre bulunularak gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca video kayıtları, kontrol listeleri ve ölçeklerle mevcut durumun saptanması için ön veriler toplanmıştır. DBS'ye ilişkin bulgulara; eğitim sürecinin işleyişi, karşılaşılan güçlükler, günlük rutinlerde çocukların katılım, etkileşim ve bağımsızlık becerileri, ebeveynin ve çocuğun gereksinimlerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların alanyazınla olan benzerlik ve farklılıkları izleyen bölümlerde tartışılmıştır.

Zeynep öğretmenin uygulama süreci öncesinde eğitim sürecini nasıl gerçekleştirdiğine yönelik elde edilen bulgular; öğretmenin 0-36 ay eğitimlerinde aile merkezli müdahaleleri önemli gördüğü, günlük rutinleri öğretim fırsatı olarak kullanma konusunda da bilgi sahibi olduğu anlaşılmıştır. Uygulayıcıların erken müdahalede günlük rutinleri öğretim fırsatı olarak kullanmalarını destekleyen araştırmalar ile öğretmenin yaklaşımı desteklenmektedir (Akamoglu ve Dinnebeil, 2017; Boavida vd., 2020; McWilliam, 2010). DBS'de öğretmenin uygulamaları gözlemlendiğinde ebeveyni eğitim sürecine dâhil etme gayretinde olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenin ebeveyn odaklı eğitimde amaçlarını belirleme, etkinlik planı hazırlama, strateji öğretimi ve ebeveyne etkili geribildirim sunma noktalarındaki gereksinimleri dikkat çekmiştir. Erken müdahalede ebeveyn odaklı hizmet modelinin yapı taşlarını oluşturan bu ihtiyaçların karşılanması bu çalışmanın eylem planı olarak yürütülmesini gerekli ve anlamlı kılan temel gerekçeyi oluşturmaktadır (Dunst ve Trivette, 2014; Fettig ve

Barton, 2014). Ayrıca öğretmenlerin öne çıkan bu ihtiyaçları küçük çocuklarla çalışan eğitimcilerin yetişkin eğitimi konusundaki bilgi ve uygulama sınırlılığının bulunduğunu düşündürmektedir. Erken müdahale hizmetlerinin ebeveyn odaklı yürütülmesi çocuk eğitimi yanı sıra yetişkin eğitimi becerilerini gerektirmektedir. Araştırmalar erken müdahalede ebeveynlerin eğitimlerinin yetişkin eğitimi doğrultusunda gerçekleştiğini doğrulamaktadır (Friedman vd., 2012; Rush ve Shelden, 2020).

Öğretmenin karşılaştığı güçlüklerden biri ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz olmaları yönündeydi. Ayrıca ebeveynin dâhil olduğu eğitim oturumlarında çocuğun davranışlarının olumsuz etkilenmesi nedeniyle bazı derslerde ebeveynleri dahil etmeden sadece çocukla eğitimi sürdürdüklerini belirtmiştir. Demiröz ve Kayhan (2025), erken çocukluk döneminde ebeveyn-personel iş birliğini inceledikleri araştırmalarında ebeveynlerin sadece ders sonunda kısıtlı zamanlarda bilgilendirildiklerini ve pasif dinleyiciler rolünde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar, erken müdahalede ebeveynin eğitim sürecine dahil edilmeme nedenlerini; ebeveynlerin zaman kısıtlılığı, düşük öz-yeterlik algısı, geleneksel çocuk odaklı yaklaşımlar ve ebeveyn-uygulayıcı iletişimde yaşanan güçlüklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır; (Brookman-Frazee vd., 2012; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Grygas Coogle vd., 2018; Novak vd., 2019). Mevcut alanyazın incelendiğinde, çocukların kurumdaki eğitimlere ebeveynleriyle birlikte katıldıklarında daha fazla olumsuz davranış sergilediklerine ilişkin bu bulguyu doğrudan destekleyen başka bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Öte yandan, bu araştırmada belirlenen öğretmenin davranış eğitimi desteğine duyduğu ihtiyaç, alanyazın bulgularıyla örtüşmektedir (Shepard ve Dickstein, 2009; Webster-Stratton, vd., 2012). Gözlem oturumlarında öğretmenin çevre düzenlemesine yönelik gereksinimleri temel güçlük alanlarından biri olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamlarında etkili çevre düzenlemesi kritik öneme sahiptir (Brown ve Woods, 2016) ve bu araştırmada görülen bilgi eksikliği alanyazınla da uyumludur. Nitekim Baker ve arkadaşları da (2010) öğretmenlerin materyal kullanımı ve çevresel düzenleme konusunda desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

DBS'deki bulgulardan bir diğeri çocukların günlük rutinlerde katılım, etkileşim ve bağımsızlık becerilerine ilişkin genel tabloyu ortaya koyan öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayanmaktaydı. Hem ebeveyn hem de öğretmen çocukların günlük rutinlere katılımlarının ve rutinlerde yer alan kişilerle etkileşimlerinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, ebeveynlerin aşırı korumacı tutumları ya da işleri hızlıca tamamlama eğilimleri nedeniyle çocukların bağımsızlık becerilerini de kısıtlamış

olduklarını düşündürmüştür. Öğretmen, çocukların günlük rutinelere sınırlı katılımının, ebeveynlerin ev işlerini daha rahat yürütebilme isteğinden kaynaklanabildiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, çocukların rutinelere katılımını sınırlayan ebeveyn tutumlarını ortaya koyan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Nitekim Dunst ve arkadaşları (2001), ebeveynlerin işleri zorlaştırmamaları için çocukların rutinelere katılımını sınırlayabildiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin günlük rutinleri öğretim amaçlı kullanma noktasında bilgi eksikliği ve gelecek sonuçları öngöremediği için bu davranışı sergiledikleri düşünülebilir. Oysa annelerin, çocukların günlük rutinelere katılımı ile oluşacak öğrenme fırsatlarını değerlendirilmeleri halinde anneler ve çocuklar için keyifli etkileşim zamanlarına dönüşebilir. Öğrenmeler doğal müdahaleler ve tekrarlayan örüntüler içinde kalıcı ve genellenebilir hale gelmektedir (McWilliam, 2010). Elde edilen bu bulgu ebeveynin ve öğretmenin RDY'ye yönelik bilgi birikiminin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır.

Bu araştırmada günlük rutinlerde çocukların etkileşim becerilerindeki sınırlılığın temel kaynağı işitme yetersizliğiyle bağlantılı bulunmuştur. İşitme duyusunun varlığı iletişim becerilerinin gelişmesinde oldukça önemlidir (Ching vd., 2010; Kuhl, 2004). Ebeveyn görüşlerinde, çocukların etkileşim davranışlarının neler olduğu ve söz öncesi iletişim becerilerinin günlük rutinlerdeki yansımalarına ilişkin örnekleri sınırlı kalmıştır. Bu durumun, ebeveynin etkileşim becerilerini yerine getirebilmek için sözel iletişime ihtiyaç duyulduğu görüşünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa dil ve iletişim becerilerini desteklemenin çok yönlü ve aşamalı yapısını uygulayıcılar ve ebeveynler bilmelidir. Farklı araştırmalar, işitme yetersizliği olan çocuklarda erken dönemde etkileşim fırsatlarının sınırlı olmasının sözel iletişimi geciktirdiğini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklemenin dil ve iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Yoshinaga-Itano vd., 2018).

Bu araştırmada çocuğun bağımsızlık becerilerine ilişkin gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen özellikle çocukların işitme yetersizliğine sahip olmaları ve koklear implant kullanıyor olmaları nedeniyle ebeveynlerin aşırı koruyucu davranabildiklerini; bu nedenle de çocukların bağımsız davranmalarını engelleyebildiklerini söylemiştir. Çocukların günlük rutinlerdeki bağımsızlık becerilerine ilişkin bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, başka araştırma sonuçları da ebeveynlerin korumacı davranışları nedeniyle çocukların bağımsız davranmalarını sınırlayabildiklerini göstermiştir (Mahoney ve Perales, 2003; Spiker vd., 2002). Ayrıca, daha hızlı ve sorunsuz olması için çocuğun yapabileceği becerilerde de ebeveynlerin

günlük rutinler sırasındaki fırsatları kaçırdığı görülmektedir. Örneğin, yemeğini yeme, ayakkabısını giyme, çantasını taşıma gibi konularda ebeveynler çocuklarına fırsat vermeyi göz ardı edebilmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016).

Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgular Mert'in öğrenmeye hazırlık ile dil ve iletişim becerilerine gereksinimi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocuğun kısa dikkat süresi, oyuna katılımındaki sınırlılık ve ağlama davranışları eğitim sürecini zorlaştırmıştır. Çocuğun öğrenmeye hazır hale gelebilmesi için hedeflenen becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu süreçte çocuğun kazanması beklenen beceri ve davranışlar için ebeveynin de hazırlanması önemlidir; çünkü erken müdahale döneminde ebeveyn odaklı yaklaşımlar, çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (DesJardin ve Eisenberg, 2007). DBS'de Mert'in gereksinimleri yukarıda sıralanan beceriler iken; ebeveynin öncelikli gereksinimleri davranış yönetimi, etkileşim becerileri ve öğretimsel düzenlemelere ilişkin bilgi desteği ve psikolojik destek boyutunda olmuştur. Araştırmalar özel gereksinimli küçük yaşta bulunan çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik destek ihtiyacının bulunduğunu ve ebeveyne sunulan psikolojik desteğin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu doğrulamaktadır (Masulani-Mwale vd., 2018; Ranta vd., 2025).

Bu araştırmada İDU kapsamında; ebeveynin bilgi ve psikolojik destek ihtiyacının ve öğretmenin işlevsel amaçları belirleme konusundaki gereksinimlerinin karşılanması için eyleme geçilmesi gerekmiştir. Çeşitli ihtiyaçların karşılanması için uygulayıcıların koordineli çalışmaları İDU'da önemlidir. Sunulacak desteklerde ekip çalışmalarının koordine edilmesinde *hizmet koordinatörleri* önemli rol oynamaktadır. Bu tez çalışmasındaki araştırmacı rolüm, uygulamalarda hizmet koordinatörü rolümle devam etmiştir. Erken müdahale uygulamalarında hizmet koordinatörleri, çocuğun ve ebeveynlerinin gereksinimlerine göre farklı alanlardan uygulayıcıların (öğretmen, psikolog, odyolog, dil ve konuşma terapisti gibi) hizmetlerini bütünleştiren, iletişimi sağlayan ve süreci koordine eden kişiler olarak tanımlanmıştır (Bruder, 2010; Dunst ve Trivette, 2009).

Araştırmada çocuk için işlevsel amaçların belirlenmesinde ise RDY rehber olmuştur (McWilliam, 2010). Bu nedenle öğretmeni RDY uygulayıcısı olarak hazırlamak DBS'nin önemli önceliklerinden biri olarak görülmüştür. RDY yanı sıra alanyazında erken müdahale hizmetlerinin çok boyutlu destek yapılarını karşılamak için İDU'nun etkili olduğu belirtilmektedir (Boavida vd., 2020). Yapılan araştırmalar bu

araştırmanın RDY ve İDU uygulamaları sonucunda öğretmen, ebeveyn ve çocuk için ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Botts vd., 2014; Bruder, 2016; Dunst ve Trivette, 2014; Friend ve Cook, 2020; HughesScholes vd., 2016; Hwang vd., 2013; Küçük Karahan, 2024; Macy ve Bricker, 2007; Raab ve Dunst, 2004; Rush ve Shelden, 2020; Woods ve Goldstein, 2003; Yıldırım Parlak, 2024). Bu tez çalışmasında RDY bağlamında İDU ile yürütülen uygulamaların sonuçları hakkındaki tartışmalara izleyen başlıkta yer verilmiştir.

5.2. Uygulama Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması

Bu araştırmanın uygulama sürecinde İDU ve RDY temelinde gerçekleştirilen pek çok eylem bulunmaktadır. Elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırmalı olarak başlıklar halinde tartışılmıştır. Her bir başlıkta uygulama sürecindeki boyutlar alanyazın çerçevesinde ele alınmıştır. Uygulama sürecine ilişkin bulgular aşağıdaki başlıklar altında tartışılmıştır;

- a) RDY ve ev ziyareti üzerine tartışma
- b) Ebeveyn özellikleri üzerine tartışma
- c) Ebeveyn için psikolojik ve sosyal destek üzerine tartışma
- d) İDU üzerine tartışma
- e) Öğrenmeye hazırlık becerileri üzerine tartışma
- f) Yöntemsel katkılar üzerine tartışma

5.2.1. RDY ve ev ziyareti üzerine tartışma

RDY, doğal ortamlarda günlük rutinlerin öğretim fırsatları olarak kullanılmasına dayanmaktadır (Bruder, 2016; McWilliam, 2010). Araştırma bulguları RDY'nin üç yaş altı çocuklarda öğrenmenin sürekliliğini ve genellebilirliğini sağlamakta etkili bir model olduğunu göstermektedir. RDY bileşenleri (eko harita, RDG, işlevsel amaçları belirleme, ev ziyareti) uygulayıcıların ebeveynlerle ortak plan yapmalarına olanak tanıdığı için ebeveynler çocuğun gelişim sürecinde aktif hale gelmektedir (Rush ve Shelden, 2020). Ebeveyn odaklı gerçekleştirilen bu çalışmada ebeveyni yalnızca çocuğunun gelişimi hakkında bilgi alan pasif bir konumdan çıkararak eğitim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine etkin biçimde katılan bir paydaş olarak konumlandırmak amaçlanmıştır.

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda günlük rutinlerin öğretim fırsatlı kullanımını ve etkilerini inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin 48-60 ay aralığında olan ve tipik gelişim gösteren çocukların yönetici işlev becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bir araştırmada rutinlere dayalı hazırlanan müdahale programı etkili olmuştur (Öz, 2023). Ertürk Mustul vd. de (2025), 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerinde hizmet içi eğitim uygulamalarını temel aldığı eylem araştırmasında günlük rutinleri öğretim amaçlı kullanıma yer vermiştir. Turan ve arkadaşlarının (2019) araştırmalarında, günlük rutinlerin oyunlaştırılması yoluyla katılımcı annenin, günlük rutinlerdeki etkinlikleri 14 aylık işitme yetersizliği bulunan çocuğunun dil gelişimini destekleme aracı olarak kullanması hedeflenmiştir. Bu araştırmalarda günlük rutinler öğretim fırsatı olarak temel alınmış ancak RDY’nin bileşenleri olan eko harita, RDG ve ev ziyaretleri uygulanmamıştır (McWilliam, 2010). Bu bileşenlerden olan eko harita ve RDG uygulanmadığı durumlarda, çocuğa yönelik işlevsel amaçların ebeveynin öncelikleri, gereksinimleri ve günlük yaşam deneyimleri temelinde belirlenmesi mümkün olmamaktadır. Böylece hedefler daha çok uygulayıcıların bakış açısına dayanmakta ve çocuk için öncelikli ihtiyaçların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca günlük rutinler sırasındaki öğrenme fırsatlarının ayrıntılı biçimde ortaya konulması zorlaşmaktadır. Benzer şekilde ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmemesi, uygulamaların çocuğun doğal ortamlarında yürütülmesini engellemekte; bu durum da becerilerin genellenebilirliğini, sürekliliğini ve günlük yaşama aktarılmasını önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu bileşenlerin uygulanmaması, RDY’nin doğal ortamlarda ebeveyn odaklı gerçekleşmesini ve işlevsel amaçların belirlenerek rutinlere yerleştirilmesini güçleştirmektedir.

Bu araştırmada RDY bağlamında uygulama sürecinin ilk eylem döngüsünde öğretmen ev ziyareti yaparak ebeveynle eko harita ve RDG gerçekleştirmiştir. Bu aşama çocuğun gelişimsel hedeflerinin daha etkili planlanması için önemli bir başlangıç oluşturmuştur. Erken müdahale uygulayıcıların kullandığı geleneksel değerlendirme araçlarının aileler için öncelikli amaçları belirlemekte sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Raab ve Dunst, 2004; Trivette vd., 2010). Örneğin Dunst ve Espe-Sherwindt (2016), ebeveyn odaklı uygulamalarda sosyal destek ağlarını belirlemek için eko harita kullanımının erken müdahale sürecinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmadaki katılımcı öğretmenin de uygulama öncesi çocuğu değerlendirmek için formal araçlardan yararlandığı görülmüştür. RDY ile ilk kez bu araştırmada tanışan öğretmenin gerçekleştirdiği ev ziyareti, eko harita ve RDG ile işlevsel amaçları

belirleme süreci farklılaşmıştır. Örneğin eko harita kullanılması, ebeveynin çevresel destek kaynaklarını görünür kılarak katkı sağlamıştır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında RDY bileşenlerini dâhil eden araştırmalar bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Küçük Karahan (2024) ile Yıldırım Parlak'ın (2024) yürüttükleri ebeveyn odaklı çalışmalarda, ev ziyareti uygulamalarının planlanması ve gereksinimlerin belirlenmesi süreçlerinde RDG'nin temel bir çerçeve olarak kullanıldığı görülmektedir. RDY'nin bileşenlerinden ev ziyareti ve RDG uygulamalarının erken müdahale alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (HughesScholes vd., 2016; Hwang vd., 2013; Raab ve Dunst, 2004).

Bu araştırmada gerçekleştirilen ev ziyareti, çocuğun doğal ortamlarda ebeveyn aracılı olarak nasıl destekleneceğine dair önemli katkılar sağlamıştır. Ev ziyaretleri çocukların yeni becerileri günlük rutinler içinde öğrenmesini kolaylaştırmakta ve becerileri genellemeye olanak sağlamaktadır (Brown ve Woods, 2016; Dunst vd., 2007). Araştırmanın ilk eylem döngüsünde gerçekleştirilen ev ziyareti, öğretmenin çocuğun doğal ortamını daha iyi tanımasına olanak tanımış ve uygulamalarda çocuğun gelişimini ebeveyni aracılığıyla nasıl daha iyi destekleyeceği hakkında yol gösterici olmuştur. Ayrıca öğretmen, ev ziyareti sırasında ebeveynin yaşam koşullarını, çocuğun kardeşlerini, ev düzenini ve rutinlerini doğrudan gözlemleme fırsatı bulmuştur. Gerçekleştirilen ev ziyareti ebeveyn, öğretmen ve hizmet koordinatörü arasında kurumdaki kısıtlı zamanlar dışında yakın ilişki geliştirme olanağı tanımıştır. Espe-Sherwindt (2008), ebeveynle kurulan yakın ilişkilerin ebeveyn odaklı uygulamalarda güvenin ve şeffaflığın temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Özellikle misafirperverliğin güçlü olduğu kültürlerde, ev ziyaretleri ebeveyne kendisini değerli hissettiren bir etkileşim biçimi olmaktadır.

Öğretmenin ev ziyareti sırasında RDG gerçekleştirmesiyle oyun, yemek, uyku ve bakım rutinleri hakkında edindiği bilgi ve gözlemler uygulamalarını biçimlendirmesine olanak tanımıştır (Jung, 2011). Araştırma amacına bağlı olarak bu araştırmada RDY'nin benimsenmesi, dil ve iletişim becerilerinin doğal ortamlarda desteklediğine ilişkin alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Hinton vd., 2023; McWilliam vd., 2020). Nitekim günlük rutinler içine gömülen öğretim fırsatları, çocukların dil ve iletişim davranışlarını geliştirmektedir (Botts vd., 2014; Macy ve Bricker, 2007; Woods ve Goldstein, 2003).

Araştırmada gerçekleştirilen ev ziyaretinin etkili olması, erken müdahale uygulamalarına ev ziyaretlerinin sistematik biçimde entegre edilmesi gerekliliğini

ortaya koymaktadır. Araştırmalar ev ziyaretlerinin, kısa süreli eğitim oturumlarına göre daha kalıcı sonuçlar ürettiğini göstermektedir (Sweet ve Appelbaum, 2004). Ulusal alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar göstermektedir ki özel gereksinimli küçük çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik becerileri ev ziyareti uygulamaları ile gelişmektedir (Bekman ve Atmaca Koçak, 2011; Güleç-Aslan., vd. 2009; Kartal, 2007; Küçük Karahan 2024; Yıldırım Parlak, 2024). Bu nedenle, erken müdahale uygulamalarında ev ziyaretlerinin sistematik bir şekilde yer alması önemlidir.

Türkiye’de doğrudan ev ziyaretlerine odaklanan programlara ve araştırmalara gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Tomris ve Çelik, 2021). Ancak erken müdahalede ev ziyaretlerinin önemine karşın uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Ev ziyaretlerinin planlanmasında yaşanan zorluklar bu araştırmanın da ev ziyareti uygulamalarını sınırlandırmıştır (Brorson, 2005). Araştırmada gerçekleştirilmesi planlanan ikinci ev ziyareti öğretmenin yoğun çalışma saatleri, ebeveynin şehir dışında ikamet etmesi ve sıklıkla ailesinin yanına köye seyahat etmesi nedenleriyle yapılamamıştır. Bu çalışmanın nihai hedefi, kuruma dayalı erken müdahale hizmetlerinin niteliğini iyileştirmektir. Bu bağlamda, RDY’nin temel bileşenlerinden olan ev ziyaretinin yalnızca bir kez gerçekleştirilmesi, özellikle eko harita ve RDG’nin ev ortamında uygulanması bile oldukça önemli kazanımlar sağlamıştır. Bu uygulamalar sayesinde ebeveynin sosyal destek kaynakları, günlük rutinleri, öncelikleri ve gereksinimleri belirlenmiştir. Böylece kuruma dayalı müdahaleler; daha işlevsel, ebeveyn odaklı, çocuğun yaşadığı doğal ortamıyla ilişkili ve bütüncül bir hale gelmiştir. Dolayısıyla tek seferlik gerçekleştirilen ev ziyaretinin, kuruma dayalı erken müdahale uygulamalarının doğal ortamlarla bütünleştirilmesi için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak erken müdahale hizmetlerinde ev ziyaretlerinin sistematik olarak yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada gerçekleştirilen ev ziyareti hem çocuğun gelişiminde hem de ebeveynin güçlenmesi noktasında önemli katkılar sağlamıştır. Bu bulgular, alanyazında ev ziyaretlerinin ebeveyn odaklı uygulamaların ve RDY’nin en etkili uygulama biçimlerinden biri olduğunu ortaya koyan araştırmalarla benzerdir (Bruder, 2016; Dunst vd., 2007; McWilliam, 2010).

5.2.2. Ebeveyn özellikleri üzerine tartışma

Araştırmanın ebeveyn katılımcısı Feyza Hanım'ın genç ve üç çocuklu bir anne olması, erken müdahale sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen ebeveyn özellikleri olarak öne çıkmıştır. Alanyazında, ebeveyn demografik özelliklerinin ebeveynin stres düzeyini, ebeveyn yeterliliğini ve müdahaleye katılımını doğrudan etkileyen faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Fang vd., 2021; Vilaseca vd., 2019).

Feyza Hanım 24 yaşındadır ve üç erkek çocuğa (yaşları sırasıyla dört, iki buçuk, bir buçuk) sahiptir. Feyza Hanım gibi genç annelerin; ebeveynlik rollerine erken yaşta geçmeleri, sınırlı yaşam deneyimine sahip olmaları, ekonomik ve sosyal destek gereksinimleri nedenleriyle güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Letourneau vd., 2004). Tezel Şahin (2014), ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileyen en önemli faktörlerden birinin, henüz anne olmaya hazır olmadan çok genç yaşta çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bu durum, özellikle özel gereksinimli bir çocuğa sahip olduklarında daha da belirgin hale gelmektedir (Pelchat vd., 2009). Genç anne olmanın yanı sıra ebeveynin üç çocuklu olması, fiziksel ve duygusal enerjinin bölünmesine neden olarak özel gereksinimli çocukla birebir etkileşim fırsatlarını sınırlayabilmektedir (Dunst ve Trivette, 2014). Nitekim araştırma sürecinde ebeveynin RDY stratejilerini uygulamakta ve çocuğuyla olan etkileşim becerilerinde zorlanması çoklu rol yükünün doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Benzer biçimde Tezel Şahin (2014) de sahip olunan çocuk sayısı arttıkça, çocuğa ayrılan zaman ve ilginin bölündüğüne işaret etmiştir. Araştırmalar çok çocuklu annelerde günlük yaşamın karmaşıklaştığını, özel gereksinimli çocuklara yönelik bireysel müdahale uygulamalarının sınırlı kaldığını desteklemektedir (Sönmez ve Alptekin, 2024).

Sonuç olarak, bu araştırma genç ve çok çocuklu annelerin erken müdahale süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve etkilerini ortaya koymaktadır. Bu durum, erken müdahale hizmetlerinde ailelerin özellikleri bağlamında yalnızca annenin gereksinimlerini desteklemek yerine ebeveynleri ve ailedeki diğer üyelerin yeterliklerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemenin gerekliliğini ortaya koymuştur (Guralnick, 2020; Özaydın vd., 2021; Ueda vd., 2015).

5.2.3. Ebeveyn için psikolojik ve sosyal destek üzerine tartışma

Bu araştırmanın bulgularında ebeveynin psikolojik ve sosyal destek gereksinimi belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Mowder ve Shamah (2009), uygulayıcıların ebeveynlerin psikolojik durumunu değerlendirmenin, çocuk hakkında daha geniş bir bakış açısına sahip olmak, müdahaleleri daha iyi planlamak ve uygulamak için faydalı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle araştırmada ebeveynin psikolojik gereksinimlerini belirlemek üzere Aile Yılmazlık Ölçeği (Kaner ve Bayraklı, 2010) uygulanmıştır. Aile Yılmazlık Ölçeği'nin sonuçlarıyla ve bu araştırmanın diğer bulgularıyla uyumlu olarak, Türkan (2017) işitme yetersizliği olan çocukların düşük iletişim becerilerinin annelerin stres düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Tokatlı Özkaçar'ın (2024), araştırmasında da işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmektedir. 24-48 ay aralığında işitme yetersizliği çocuğa sahip olan annelerin ebeveyn öz yeterlik algı düzeyleri ile çocuklarının dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmanın sonuçları; annenin ebeveyn öz yeterlik düzeyi ile sosyal destek alıp almama ve geniş ailede yaşama durumu arasında anlamlı derecede ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn öz yeterliği yüksek olan annelerin çocuklarının dil becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur (Gümüş Karakurt, 2024).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması nedeniyle ebeveynin çocuğun gelişim sürecine katılımı olumsuz etkilenebilmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri özelinde durum incelendiğinde; tanı sonrası yaşanan yoğun belirsizlik, ebeveynin suçluluk hissi, bilgi yetersizliği ve benzeri durumlar gibi nedenler ebeveynlerin psikolojik destek gereksinimini belirginleştirmektedir (Jackson vd., 2008). Dolayısıyla ebeveynlere sunulan psikolojik desteğin yalnızca kısa süreli müdahale oturumlarıyla sınırlı kalmaması, uzun vadeli destek sistemleriyle güçlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularında yer alan; psikolojik destek, sınırlı eş desteği, sosyal destekler ve benzer deneyime sahip ebeveynin desteğine yönelik tartışmalar alt başlıklar halinde izleyen kısımlarda sunulmuştur.

Psikolojik destek; Bu araştırmada ebeveynin psikolojik destek gereksiniminin karşılanması İDU'nun bir bileşeni olarak ele alınmıştır. İDU modeline göre ebeveynlere sunulan üç destek boyutunda (psikolojik destek, bilgi ve materyal desteği) özellikle psikolojik desteğin, ebeveynin çocuğuna yönelik olumlu tutumlarını geliştirmekte kritik

rol oynamaktadır (Dunst ve Trivette 2014). Bu araştırmanın hem DBS’de hem de birinci eylem döngüsünde ebeveynin psikolojik destek gereksinimi oldukça belirgindi. İDU kapsamında hizmet koordinatörü rolüm gereği Feyza Hanım’ın bu gereksinimini fark ederek; bir psikolog aracılığıyla psikolojik destek sağlamak üzere girişimde bulunmuştum. Bu doğrultuda bir psikolog ekibe dahil edilmiş ve Feyza Hanım’a beş ay boyunca bireysel psikolojik danışmanlık hizmeti sunmuştur. Feyza Hanım’ın psikolojik iyileşme göstermesiyle birlikte çocuğuyla etkileşim kurma, günlük rutinleri öğretim fırsatı olarak kullanma ve çocuğunun davranışlarını yönetme becerilerindeki gelişmelerin eş zamanlı ilerlediği gözlenmiştir. Bu durum psikolojik destek hizmetlerinin ebeveyn davranışlarını iyileştirici gücünü göstermektedir (Hintermair, 2020; Lederberg vd., 2013). Ebeveynin psikolojik destek sonrası çocuğuyla olan etkileşimlerindeki gelişme ebeveyn odaklı uygulamaların olumlu sonuçları doğurduğunu göstermektedir (Oliver ve Brady, 2014; Salisbury vd., 2009). Dunst ve Trivette’nin (2014) aile sistemleri yaklaşımını temel alan araştırmalarında ebeveynlere sunulan psikolojik desteğin ebeveynlerin stresini azalttığını ortaya koymaktadır. Çocuğun gelişimi ebeveynlerin stres düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla ebeveynler için psikolojik destek sunulması oldukça önemlidir.

Benzer biçimde Trivette ve arkadaşlarının (2010) araştırmalarında da ebeveynlere sağlanan destek sürecinin, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşim sıklığını önemli ölçüde artırdığı belirtilmiştir. Bu araştırmadaki ve alanyazındaki bulgular psikolojik desteğin sadece bir psikolojik rahatlama değil ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecine katılımlarını ve ebeveyn yeterliklerini geliştirme açısından da önemli bir önkoşul olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de ebeveynin psikolojik destek gereksiniminin devam etmesidir. Bu bulgu yaşı genç, çok çocuklu ve sınırlı eş desteğine sahip anneler için psikolojik desteğin sürekli olması gerektiğini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Meadan vd., 2010; Lederberg vd., 2013). Genç yaşta anne olan ebeveynlerin tükenmişlik, kaygı ve suçluluk duygularının daha yüksek olduğu belirtilmekte ve bu durumun ebeveyn-çocuk etkileşimini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle bu araştırmadaki ebeveyn gibi özel gereksinimli çocuğa sahip genç annelerin psikolojik desteklere daha fazla ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle erken müdahale programlarında ebeveyn yükünü hafifleten psikolojik destek mekanizmalarının planlanması kritik bir öneme sahiptir.

Eş desteği; Feyza Hanım'ın ifade ettiği sınırlı eş desteği, hem psikolojik desteğe duyduğu gereksinimi artırmış hem de uygulama süreçlerinde çeşitli güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alanyazın eşlerinden destek alan annelerin stres yönetimi ve öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir (Simpson ve Rholes, 2019; Zaidman-Zait vd., 2017). Eş desteği, annenin duygusal yükünü hafifletmenin yanı sıra çocuk bakımına ilişkin sorumlulukların paylaşılmasını mümkün kılarak, çocukların ebeveynleriyle kurdukları etkileşimlerin sürekliliğinin korunmasına da katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, eş desteğine sahip olan ebeveynlerin daha yüksek ebeveyn-çocuk etkileşimine eriştiklerini doğrulamaktadır. Örneğin Türkan (2017), işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin stres düzeylerini yordayan değişkenlerden biri olan eş desteğinin ebeveyn stresini azalttığını göstermektedir. Ayrıca araştırmalarda eş desteğine sahip olan ailelerin erken müdahale hizmetlerine katılımlarında olumlu etkinin olduğu görülmektedir (Hintermair, 2014; Quittner vd., 2010).

Mevcut araştırmada babanın sürece katılımını artırmak üzere destek sunulmaya çalışılmıştır. Buna yönelik Zeynep öğretmen ve ben hizmet koordinatörü rolümle birlikte babayla birebir görüşmeler gerçekleştirdik. Sınıf ortamına babayı davet ederek sürecin bir parçası haline getirilebilmek için girişimlerde bulunduk ve Feyza Hanım'a eşini sürece dahil edebilmesi için önerilerde bulunduk. Ancak babanın dile getirdiği yoğun çalışma hayatı ve iş sorumluluklarının getirdiği stres hem ev ortamında hem de kurumdaki uygulamalara katılımını engellemiştir. Babanın iş hayatına ve kendisine yönelik bu ifadeleri göz önünde bulundurularak eş desteğinin sınırlı olabileceği bu araştırmada kabul edilmiştir. Dolayısıyla Feyza Hanım'ın sınırlı eş desteğine sahip oluşu duygusal ve fiziksel yükünü artırmıştır. Türkiye'de özel gereksinimli çocuğa sahip 394 ebeveyn (197 çift) ile gerçekleştirilen bir araştırmada, annelerin, babalara oranla daha fazla algılanan aile yüküne ve daha düşük algılanan eş desteğine sahip olduğu belirlenmiştir (Rakap vd., 2023). Şafak'ın (2022) araştırmasında da çoğunlukla annelerin işitme engelli çocuklarının bakımından sorumlu olduğu ve bu durumun aile işlevlerini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırmadaki aile yükü ve eş desteği sonuçlarıyla paraleldir. Alanyazında sınırlı eş desteğine, özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde sık rastlandığı belirtilmektedir (Rakap vd., 2023; Thurston ve Navarrete, 2011). Ancak bu araştırmada, Feyza Hanım sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmesine rağmen, eş desteğinin

sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de baba katılımının sınırlı oluşu ve kültürel yaklaşımların sıklıkla çocukların bakımlarını annelere yüklediği bilinmektedir. Babaların, iş sorumlulukları nedeniyle çocukla ilgilenmeye zaman bulamadığı sonucu başka araştırmalarda da ortaya konmuştur (Holmesa ve Hustonb, 2010; Özaydın vd., 2021; Tezel Şahin ve Özbey, 2007; Ueda vd., 2015). Öte yandan çocuklarının eğitiminde annenin sorumlu olduğunu düşünen babalar kendi katılımlarını gereksiz gördükleri için de çocuğun eğitim sürecinde yer almadıklarını belirtmişlerdir (Acar vd., 2020; Gürşimşek vd., 2005).

Erken müdahalede sadece annenin değil, babaların da katılımının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Rush ve Shelden (2020), erken müdahale uygulamalarında babaların aktif katılımının hem çocuğun gelişimsel kazanımlarını hem de annenin psikolojik iyilik halini artırdığını vurgulamaktadır. Bu nedenle erken müdahale programlarında babaların da danışmanlık ve eğitim oturumlarına dahil edilmesi gerekmektedir. Arsan (2022) işitme yetersizliği olan bir kız çocuğuna sahip babanın yaşam deneyimlerini incelediği araştırmasının bulguları bu araştırmanın bulgularının aksine bir sonuç ortaya koymuştur. Babanın çocuğun eğitim süreçlerinde aktif rol aldığı ve yaygın görüşlerin aksine annenin çocuğun eğitim süreçlerine katılmadığı sonucunu yansıtmıştır. Arsan araştırmasında bu durumu; babanın içinde büyüdüğü ailenin etkisi ve kızının işitme kaybını daha çabuk kabullenmesine dayandırmıştır. Böylece babanın işitme kayıplı çocuğu ile olan bağının güçlendiğini ve çocuğun gelişimi üzerinde babanın söz sahibi olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Acar vd. de (2020), 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların babalarıyla görüşme yaparak yürüttükleri nitel bir çalışmada babaların bir kısmının eşine ve eve yönelik sorumluluk bilinciyle çocuğun gelişim ve bakım sorumluluklarını üstlendiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar babaların çocuğun gelişim süreçlerinde aktif paydaşlar olmaları yönünde umut vericidir. Annelerin çocuk, ev ve iş sorumlulukları nedeniyle yaşadıkları stres yükünü babalarla paylaşmak, çocuğun gelişim sürecinde önemli kazanımları getirmektedir

Sosyal destekler; Bu araştırmada ebeveyne psikolojik desteğin yanı sıra sosyal destek de sunulmuştur. Ebeveynin etkileşim becerilerindeki sınırlılığın kaynağı olarak sosyal destek ihtiyacının yeterince karşılanmadığı anlaşılmıştır. Ebeveynin motivasyonunu artırmak için onun temel endişelerini ve önceliklerini dikkate almak ön plana çıkmıştır. Bu araştırmada, ebeveynin endişelerini açıkça ifade etmesi ve önceliklerin belirlenmesinde aktif rol alması ebeveynin güçlenmesini esas alan erken

müdahale uygulamalarıyla tutarlılık göstermektedir (Espe-Sherwindt, 2008). Bu bağlamda öncelikli bir gereksinim olarak belirlenen sosyal destek, ebeveyni güçlendiren koruyucu bir faktör olarak tanımlanmaktadır (King vd., 2017; Zaidman-Zait vd., 2017).

Araştırmanın uygulama sürecinde öğretmen ve hizmet koordinatörü tarafından ebeveynlere sunulan sosyal destekler; kahve saati planlamak, sosyal ortamlarda vakit geçirmek için planlama yapmak, komşularıyla ve arkadaşlarıyla düzenli görüşmeleri teşvik etmek, hafta sonu aile üyeleriyle yapılabilecek aktiviteleri belirlemek, kendisiyle benzer yaşam deneyimlerine sahip başka bir ebeveynle bir araya getirmek ve oturumlarda sosyal-duygusal destek için zaman ayırmaktır. Jennings vd. (2012), ebeveynlerin güçlendirilmesi için çok yönlü desteklerin gerekliliğine işaret etmektedir. Ebeveynlere sunulan sosyal destek arttıkça ebeveynlerin stresle baş etme kapasiteleri de artmaktadır (Şahin, 2024). Mevcut çalışmada da İDU aracılığıyla, ebeveyn-öğretmen-hizmet koordinatörü arasındaki iletişim ile ebeveynin sosyal destek kaynakları güçlendirilmiş ve stres düzeyinin azalmasına katkı sağlanmıştır.

Ebeveynlere sunulan sosyal destekler ebeveyn-çocuk ilişkisinin ötesinde, öğretmen-ebeveyn ilişkisine de katkı sağlamıştır. Öğretmen, ebeveynin üç çocuğa sahip genç bir anne oluşunu göz önünde bulundurarak daha esnek ve empatik bir yaklaşıma yönelmiştir. Bu bulgu, sosyal destek sürecinde öğretmen-ebeveyn ilişkilerinde güven ve iş birliğinin güçlendiğini gösteren araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Blue-Banning vd., 2004; Summers vd., 2007).

Benzer deneyime sahip ebeveynin desteği; Bu çalışmada Zeynep öğretmen ve hizmet koordinatörünün organizasyonu, ebeveyn Feyza Hanım için “benzer deneyime sahip başka bir ebeveyn” tarafından sosyal destek sunulmuştur. Ebeveynin kendisiyle benzer yaşam deneyimlerine sahip başka bir ebeveynin desteğini almasına dayanan “aileden aileye destek modeli” erken müdahale sürecinde etkili olmaktadır (Edwards ve Gallagher, 2014; Santelli vd., 1995). Özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerde benzer deneyimlere sahip ebeveynlerle kurulan etkileşimin müdahale sürecine olumlu katkılarından söz edilmektedir (Shilling vd., 2013). Pelchat ve Lefebvre (2004) de benzer deneyimlere sahip ebeveynlerin paylaşımlarının gelecek kaygılarını yönetmekte ve kabul sürecini kolaylaştırmakta etkili olduğunu vurgulamaktadır. Böylece ebeveynler yalnız olmadıklarını hissederek duygusal açıdan güçlenmekte ve müdahale sürecine aktif katılım gösterebilmektedir (Dunst ve Trivette, 2014). Bu çalışmadaki ebeveynin, “benzer süreçlerden geçmiş bir annenin deneyimini dinlemenin kendisini rahatlatması” yönündeki ifadesinden annenin başka bir deneyimli

anneyle görüşmesinin psikolojik iyileşmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, birbirleri için duygusal destek sağlayan kişilerde psikolojik sorunların azaldığını gösteren araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Bray vd., 2017; Leggatt ve Woodhead, 2016). Benzer biçimde, Shilling ve arkadaşları da (2013), aileden aileye destek modelinde ebeveynlerin yalnızlık düzeylerinin azaldığını ve daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını bildirmiştir.

İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler, aynı durumu yaşayan diğer ebeveynlerin kendileri için destek kaynağı olduğunu ifade etmektedir (Bekar, 2019; Kılıç, 2020). Dunst ve Espe-Sherwindt (2016), uzman desteğinin yanı sıra diğer ebeveynler tarafından sunulan desteklerin, erken müdahale hizmetlerinde ebeveynlerin bilgi ve duygusal destek ihtiyaçlarını karşılamakta etkili olduğunu belirtmektedir. Deneyimli anneler, uzmanların sunduğu eğitimlerin ötesinde, pratik yaşam becerilerini ve günlük rutinlerini paylaşarak diğer ebeveynlere uygulanabilir çözümler sunabilmektedir (Bray vd., 2017). Bu çalışmada da deneyimli annenin, rutinelere dayalı öğretim fırsatlarını günlük yaşamla ilişkilendirme konusunda Feyza Hanım'a önerilerde bulunması, destek sürecinin bilgi boyutunu güçlendirmiştir. Benzer biçimde Padgett ve diğerlerinin (2024) çalışmasında da deneyimli ebeveynlerin yeni ebeveynlere sundukları önerilerin, uzmanlardan alınan bilgilerle birlikte en güvenilir öğrenme kaynaklarından biri olduğu bildirilmiştir. Aileden aileye destek modelini inceleyen bir araştırma (Henderson vd., 2014) işitme yetersizliği olan deneyimli ebeveynlerin, çocukları yeni işitme yetersizliği tanısı alan diğer ebeveynlerin uyum sürecini kolaylaştırdığını ve ebeveynlerin müdahaleye katılımlarını desteklediğini belirtmektedir. Sonuç olarak bu bulgular, benzer deneyimli ebeveyn desteğinin erken müdahale hizmetlerinde tamamlayıcı bir unsur olarak uygulamalara dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Özellikle bu çalışmadaki katılımcı ebeveyn gibi çok çocuklu ve genç annelerde sosyal destekler (geniş aile, komşular, arkadaşlar, uzmanlar) kritik bir öneme sahiptir (Letourneau vd., 2004). Çalışmada ebeveynin sosyal destek ağlarındaki gereksinimleri hizmet koordinatörü ve öğretmenle kurduğu ilişkiler ile kısmen karşılanmıştır. Feyza Hanım'ın sosyal destek kaynaklarına sürekli ve tam erişimindeki engeller büyük ölçüde Türk aile yapısında son yıllarda gözlenen çekirdek aile yapısına dönüş ve geniş aile bağlarının zayıflaması ile ilişkilendirilebilir. Geleneksel geniş aile yapısında bakım, paylaşım ve duygusal destek çok sayıda aile üyesi tarafından sağlanabilirken, çekirdek aile yapısında ebeveynler çoğunlukla bakım sorumluluğunu tek başlarına

üstlenmektedir. Bu durum ebeveynin yakın çevresinden gelen sosyal destek kaynaklarını sınırlamakta ve sosyal desteğin bu araştırmadaki gibi daha çok kurum odaklı erken müdahale hizmetleri üzerinden karşılanmasına yol açmaktadır.

Özetle sunulan sosyal desteğin etkileri erken müdahalenin temel yapı taşı sayılan dört boyutta gözlenmiştir; 1) psikolojik iyileşmenin gözlenmesi, 2) ebeveyn-çocuk etkileşiminin gelişmesi, 3) ebeveynin öğrenme kapasitesinin gelişmesi ve 4) ebeveynin aktif katılımının sağlanması (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; King vd., 2017). Dolayısıyla sosyal desteklerin geniş etki alanları, sadece ebeveynlerin stresini azaltan bir faktör olarak değil, aynı zamanda çocukların gelişimini destekleyen sistemler üzerinde iyileştirici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

5.2.4. İDU üzerine tartışma

Bu araştırmada benimsenen İDU yaklaşımı, erken müdahale sürecinde çocuğun, ebeveynin, öğretmenin ve araştırmacının gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. İşitme yetersizliği olan çocuğun dil, iletişim ve öğrenmeye hazırlık becerilerindeki ilerleme; ebeveynin psikolojik iyileşme ve etkileşim becerilerindeki gelişim; öğretmenin mesleki ve danışmanlık becerilerindeki artış ve araştırmacının hizmet koordinasyonu becerilerindeki güçlenme, İDU'nun bütüncül etkisini göstermektedir.

İDU'da uygulayıcılar ve ebeveynler arasında eşitlik, ortak karar verme ve karşılıklı öğrenmeye dayalı bir yaklaşım benimsenmektedir (Friend ve Cook, 2020; Sheridan ve Kratochwill, 2007). Bu araştırmada Zeynep öğretmen İDU yaklaşımına dayanarak ebeveynle açık, saygılı ve çözüm odaklı bir iletişim kurmuş; ebeveynin gereksinimlerini ve önceliklerini dikkate alarak hedefleri ebeveynle belirlemiş; karar verme sürecinde ebeveyni aktif bir paydaş haline getirmiştir. Bu yaklaşım, erken müdahale hizmetlerinde ebeveyn odaklı uygulamaların etkili bir biçimde hayata geçirilmesinde kritik kabul edilmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Nitekim İDU, ebeveynlerin pasif şekilde bilgi alan kişiler değil, sürecin aktif ortakları olmasını sağlamaktadır (Espe-Sherwindt, 2008).

Ayrıca Dunst ve Trivette (2014), ebeveynin güçlenmesini destekleyen danışmanlık uygulamalarının, ebeveynlerin beceri ve davranışlarını geliştirdiğini ve öz-yeterlik duygusuyla stresle başa çıkma kapasitesini artırdığını belirtmektedir. Mevcut araştırmada da benzer bir etki gözlenmiştir: ebeveyn psikolojik iyileşme göstermiş ve etkileşim becerilerinde (ör. çocuğunun ilgisini izleme, oyun başlatma ve dili

zenginleştirme) ilerleme göstermiştir. Yani ebeveynin etkileşim biçimleri değiştikçe çocuğun ağlama davranışı azalmış, etkileşimi başlatma ve dikkat sürdürme becerileri gelişmiş; öğrenmeye hazır hale gelerek dil ve iletişim becerilerinde gelişme göstermiştir. Bu bulgu, ebeveyn davranış değişikliklerinin çocuk gelişimi üzerindeki güçlü etkisini vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Brown ve Woods, 2016; McWilliam, 2010; Sheridan ve Kratochwill, 2007). Brookman-Frazee ve Koegel (2004) de, ebeveyn odaklı danışmanlık yaklaşımlarının çocukların katılım ve iletişim düzeylerinde anlamlı artış yarattığını belirtmektedir.

İDU, ebeveynin yanı sıra araştırmadaki öğretmen için de öğrenme ve dönüşüm sürecini başlatmıştır. Zeynep öğretmen, ebeveynle etkili iletişim kurma, ebeveynin endişelerine yanıt verme, hedefleri ortak belirleme, ebeveyn için uygun stratejileri seçme ve uygulama sonrası değerlendirme gibi İDU bileşenlerini uygulamakta belirgin şekilde gelişim göstermiştir. Benzer biçimde Knoche ve arkadaşları (2013) da koçluk (bu araştırmadaki İDU'yla paralel olarak) deneyimlerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin ve birincil bakıcıların çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri, çocukların gelişimini destekleme becerileri ve ekip üyesi olarak çalışma alanlarında gelişme gösterdiğini bildirmiştir. İDU'nun öğretmene sunduğu olumlu katkıları, mesleki gelişim açısından danışmanlık sürecinin gücünü ortaya koymaktadır (Boavida vd., 2020; Salisbury vd., 2009). Rush ve Shelden (2020), benzer biçimde erken çocukluk alanında uygulanan koçluk uygulamalarının öğretmenlerin yansıtıcı düşünme, problem çözme ve aileyle empati kurma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenin çevresel düzenleme yapma, etkinlik planı oluşturma ve ebeveynle süreç değerlendirmesi yapma becerilerindeki gelişim, İDU sürecinin mesleki gelişim üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, danışmanlık uygulamalarının erken müdahalenin niteliğini geliştirdiğini gösteren farklı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Bruder, 2016; Friend ve Cook, 2020; Rush ve Shelden, 2020).

Araştırmada benimsen İDU'nun yürütülmesinde araştırmacının ***hizmet koordinatörü*** rolü belirleyici olmuştur. Araştırma sürecinde hizmet koordinatörü; öğretmen, ebeveyn, psikolog ve inandırıcılık komitesi üyeleri arasındaki koordinasyonu yönetmiştir. Bruder (2016), erken müdahale sistemlerinde hizmet koordinatörünün, uzmanlar arasında koordinasyonu sağlayarak bütüncül bir hizmet süreci yürüttüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca IDEA, Part C çerçevesinde de hizmet koordinatörleri, erken müdahalenin zorunlu bir bileşeni olarak tanımlanmakta ve ailelerin tüm hizmetlere erişimini sağlayan anahtar kişiler olarak görülmektedir (IDEA, 2004). Dolayısıyla

hizmet koordinatörünün koordinasyon ve iş birliği becerisi, danışmanlık sürecinin niteliğini ve sürekliliğini etkilemektedir (Childress vd, 2024; Edwards ve Gallagher, 2016).

Bu araştırmadaki düzenli ve sürekli geribildirim döngüleri, yansıtma toplantıları ve izleme oturumları koordinasyonun etkin yürütülmesiyle mümkün olmuştur. Erken müdahale hizmetlerinde sürekliliğin sağlandığı ekip çalışmaları ve güçlü iletişim ağları, bilgi kopukluklarını önleyerek çocuğun gelişim sürecinin izlenmesini ve desteklenmesini kolaylaştırmaktadır (Odom vd., 2012). Bu araştırmada etkili bir koordinasyonun varlığı, ebeveynin psikolojik iyileşme ve öğretmenin İDU basamaklarında gelişim göstermesini sağlamıştır. Bu bulgular, alanyazında İDU'nun erken çocuklukta etkili bir model olduğunu gösteren araştırmalarla örtüşmektedir (Friend ve Cook, 2020; Rush ve Shelden, 2020; Sheridan ve Kratochwill, 2007).

Ulusal alanyazında Küçük Karahan (2024) tarafından rutinlere dayalı modeli temel alarak ebeveynlere gelişim yetersizliği olan çocuklarının gelişim ve öğrenme fırsatlarının işbirlikçi danışmanlıkla yürütüldüğü görülmektedir. İDU yerine koçluk uygulamaları adıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın üç yaş altı çocuklarla uygulandığı görülmüştür. Koçluk uygulamalarıyla yürütülen araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Ünal (2018), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk uygulamalarını kullanmış ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Arıkel'in (2022) kullandığı web tabanlı ebeveyn koçluk programı da OSB olan çocukların dil becerilerini ebeveynleri aracılığıyla desteklemekte etkili olmuştur. Benzer biçimde Tavukçu (2021) da OSB olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının, ebeveyn aracılı olarak çocuklara güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Farklı araştırma sonuçları da OSB olan çocuklara beceri öğretiminde koçluk uygulamalarının etkili sonuçları olduğunu göstermektedir (Akbulut, 2019; Bilmez 2020; Çattık 2019; Gıcı Vatansever, 2018; Gülboy, 2021; Pektaş Karabekir, 2021; Tunç Paftalı, 2018). Bu araştırmadaki gibi işitme yetersizliği alanında koçluk/İDU yaklaşımının kullanıldığı ulusal bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öte yandan Türkiye'de özel eğitimde iş birliği çalışmalarını temel alan araştırmaların bulguları bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Tuna Sırkıntı (2017) iş birliğine dayalı araştırmasında öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında, meslektaşlar arası iletişimlerinde ve motivasyonlarında iyileşme olduğunu belirtmiştir. Basık (2023),

özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği becerilerini destekleyen eğitim paketinin öğretmenlerin farkındalık ve öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini bulmuştur. Demiröz ve Kayhan (2025), erken çocukluk döneminde aile ve personel arasındaki iş birliğini katılımcı deneyimlerine dayalı olarak incelediği araştırmasında, personelin iş birliği tanımlarının farklılaştığını ve iş birliği için zaman yetersizliği olduğunu; ailelerin de iletişim ve katılım fırsatlarının yetersiz olduğunu bulmuştur. Farklı araştırmalar da özel eğitimde iş birliği sorunlarına ve sınırlılıklarına yönelik önemli sonuçları ortaya koymaktadır (Çelik, 2018; Giriş, 2023; Özsoy, 2019).

Tüm bu araştırmalar özel eğitim alanında iş birliğinin çocuk gelişimindeki rolünü kabul etmektedir. Ancak alanyazında iş birliğinin nasıl algılandığı ve koçluk stratejilerinin kullanımı konusunda ciddi farklılıklar olduğu dile getirilmektedir (Jayaraman vd., 2015). Kemp ve Turnbull (2014) da 2011-2013 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaları derlediği makalelerinde "erken müdahalede ebeveynlerle koçluk" terimi için ortak bir tanım olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla erken müdahale uygulamalarında ve özel eğitim hizmetlerinin genelinde; İDU, koçluk veya iş birliği kavramlarına ilişkin hem Türkiye’de hem de dünyada belirsizlik olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın özgün yanı, yaygın araştırmalardan farklı olarak, iş birliğini yalnızca uygulayıcılar arasındaki bir kavram olmaktan çıkararak; Türk eğitim sisteminde ve özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında çocuk odaklı hizmet yerine öğretmen ve ebeveyn odaklı bir model sunulmasıdır. Bu çalışma, Türkiye’de kurum temelli olarak sunulan erken müdahale uygulamalarında öğretmen rolünün, ebeveyn aracılı uygulamaların planlanması, yürütülmesi ve izlenmesindeki işlevi bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada İDU, erken müdahale uygulamalarında ebeveynin bilgi ve beceri düzeyini artırmaya yönelik etkili bir yetişkin eğitimi modeli olarak kullanılmıştır (McWilliam, 2010; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016). Geleneksel ebeveyn eğitimi yaklaşımlarından farklı olarak, bu modelde öğretmene İDU basamaklarını uygulama becerileri kazandırılmıştır. Türkiye’de erken müdahale uygulamalarının gelişim sürecinde olduğu dikkate alındığında İDU, özellikle işitme yetersizliği gibi alanlarda hem çocuk hem de aile çıktılarının iyileşmesini sağlayacaktır (Zaidman-Zait vd., 2017). Bu nedenle Türkiye’de İDU’nun erken müdahale hizmetlerinde temel alınması öncelikli bir gereklilik olarak düşünülmektedir.

5.2.5. Öğrenmeye hazırlık becerileri üzerine tartışma

Araştırmanın DBS’de, çocuğun dikkat süresi kısa, oyunlara katılımı sınırlı, sözel olmayan iletişim girişimleri zayıf ve ağlama davranışı oldukça yoğundu. Ebeveynin ve öğretmenin engelleyici davranışları da çocuğun etkileşimini azaltmakta ve ağlama davranışını artırmaktaydı. Bu durum hem öğrenme fırsatlarını sınırlamakta hem de ebeveyn-öğretmen iletişiminde stres kaynağı oluşturmaktaydı. Yoğun ağlama davranışları ve dikkat süresindeki kısalık gibi gelişimi engelleyen faktörler; sistematik biçimde ele alınarak çözülmesi gereken, bireyselleştirilmiş ve döngüsel müdahaleleri gerekli kılan öncelikli hedefleri oluşturmaktadır (McWilliam vd., 2020).

Bu araştırmadaki gibi duygusal düzenleme becerisi yetersiz olan çocukların, dikkatini sürdürmede ve yeni becerileri öğrenmede zorlandığı bilinmektedir (Denham vd., 2012). Quittner ve arkadaşları (2010), işitme yetersizliği olan çocukların davranış sorunlarının tipik gelişen akranlarına göre daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Ancak 0-3 yaş arasındaki çocukların zorlayıcı davranışlarını problem davranış olarak nitelendirmek yerine *öğrenmeye hazırlık becerileri* olarak değerlendirmek, erken müdahale uygulamalarının gelişimsel ve bütüncül yaklaşımına uygun olmaktadır (Guralnick, 2017). Bu araştırmadaki çocuk gibi işitme yetersizliği durumu, dil gereksinimlerini belirginleştirdiği için öğrenmeye hazırlık becerilerini sınırlandırabilmektedir. Ayrıca, çocukların bu becerilere sahip olmayışı yine bu araştırmadaki gibi ebeveynlerin stresıyla de ilişkili olmaktadır. Türkan (2017) işitme yetersizliği olan çocukların düşük iletişim becerilerinin annelerin stres düzeyini artırdığını ve çocuklarda görülen davranış problemlerini yordadığını ortaya koymuştur. Alanyazında ve bu araştırmada görülen çocuk davranışları, öğrenmeye hazırlık becerileri bağlamında işitme yetersizliği tanı alanının kendine özgü zorluklarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla katılımcı çocuğun işitme yetersizliğine bağlı olarak dil ve iletişim becerilerinin sınırlı oluşu ağlama davranışlarının önemli bir kısmını açıklamaktadır.

İşitme yetersizliği, OSB ve tipik gelişim olan okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki çocukların problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırma sonuçları dikkat çekmektedir (Genç, 2018). Genç araştırmasında; işitme yetersizliği olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre anlamlı derecede daha az davranış problemi sergilediklerini bulmuştur. Alanyazında sınırlı olarak karşılaşılan bu sonuç erken müdahale bağlamında gerçekleştirilen mevcut araştırma sonuçları açısından

önemlidir. Erken tanılama, cihazlandırma ve müdahale uygulamalarının işitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerini geliştirerek; okul öncesi ya da ilkokul gibi ileri yaşlarda çocukların problem davranışlarını önlediği düşünülmektedir (Moeller, 2000; Yoshinaga-Itano vd., 2018). Dolayısıyla üç yaş altındaki işitme yetersizliği olan çocukların öğrenmeye hazırlık becerilerini desteklemek, gelecek yıllardaki öğrenmelerini ve uyumlarını kolaylaştırmak açısından oldukça kıymetlidir.

Mevcut araştırmada, ebeveyn ve öğretmen üzerinde stres oluşturan ve destekleme sürecini engelleyen ağlama davranışları ebeveyn-çocuk etkileşimini ve öğretmenin müdahale girişimlerini olumsuz etkileyen bir döngü haline gelmiştir. Bu nedenle eylemler yetişkin davranışlarını düzenleme üzerine planlanmıştır. Ebeveyn ve öğretmenin farkında olmadan sergilediği engelleyici davranışlar (örneğin sıkça hayır demek, etkinlikleri aşırı yönlendirmek, çocuğun ilgisini bölmek veya engellemek, çocuğun hatalarına aşırı tepki vermek gibi) öğrenmeye hazırlık becerilerini sınırlamaktaydı. Alanyazında bu tür davranışların, çocuğun kendi başına problem çözme ve dikkat sürdürme becerilerini geliştirmesini engellediği vurgulanmaktadır (Guralnick, 2011; Tamis-LeMonda vd., 2014).

Çocuğun sadece kurumda değil ev ortamında da süren ağlama davranışları ebeveyni zorlamaktaydı. Bu noktada RDY aracılığıyla çocuğun hem bilişsel hem duygusal açıdan daha düzenli ve güven ortamında bulunmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin kardeşler arasında oyuncakların paylaşımı, sıra bekleme, yemek öncesi konuşmalar, yemeklerin çocuklara eşit paylaşılması gibi basit düzenlemeler rutinler içine gömülerek çocuk için stres oluşturan durumları azaltmıştır. Küçük çocuklarda düzenlenmiş ortamlar öngörülebilirlik hissini geliştirerek stres ve ağlama davranışlarını azaltmaktadır (Calkins ve Hill, 2007). Farklı araştırmalarda da rutinlerin öğretim amaçlı kullanılmasıyla çocukların problem davranışlarına müdahale edildiği görülmektedir. Örneğin Dunlap vd. (2006), yaşları iki ve üç olan ifade edici dil gecikmeleri olan iki çocuk ve anneleriyle tek denekli araştırma yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında çocukların; tükürme, bağırma, itme, saç çekme vb. davranış problemlerine ev rutinlerine gömülen İşlevsel İletişim Eğitimi (Functional Communication Trainin) aracılığıyla müdahale etmiştir. Müdahale sonunda çocukların problem davranışlarında belirgin düşüş ve iletişim davranışlarında anlamlı artış gözlenmiştir.

Araştırma bulguları, öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılmasında duygusal düzenleme, ebeveyn-öğretmen etkileşimi ve günlük rutinlerin kullanımının

birlikte ele alınması gerektiğini vurgulayan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Blair ve Raver, 2015; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; McWilliam, 2010). Ağlama davranışının azalması ve dikkat süresinin artması, bu araştırmayla benzer şekilde yapılandırılmış farklı erken müdahale programlarında da gözlenmiştir (Guralnick, 2011; Brown ve Woods, 2016). Ancak bu araştırmanın eylem araştırması olarak yürütülmesi ve davranışların sürekli geribildirimle güçlendirilmesi bakımından alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılaştığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrenmeye hazırlık becerilerini sürekli gözlemlemek ve yansıtmak hem yetişkinlerin davranışlarını düzenlemiş hem de çocuğun yeni davranışlar öğrenmesini sağlamıştır. Eylemler sonucunda yetişkin davranışları etkileşim ve güven temelli olacak şekilde geliştikçe çocuğun ağlama davranışları azalmış ve dikkat süresi de belirgin şekilde uzamıştır. Bu sonuç, duygu düzenleme becerilerinin desteklendiği müdahalelerde çocukların öğrenme süreçlerinin daha kolay geliştiğini belirten araştırmalarla tutarlıdır (Blair ve Ursache, 2011; Graziano vd., 2007).

Sonuç olarak yetişkinlerin engelleyici davranışları ve çocuğun yoğun ağlama davranışıyla başlayan süreç, RDY ve İDU'nun kullanımıyla çocuğun yetişkinlere güvenini artırmış, dikkat süresini uzatmış, etkileşim ve katılım becerilerini güçlendirmiştir. Bu sonuç, erken müdahale hizmetlerinde sadece çocuğun davranışlarına değil, çocuğun çevresindeki kişilerin de davranışlarına odaklanılması gerektiğini göstermektedir (Guralnick, 2020).

5.2.6. Yöntemsel katkılar üzerine tartışma

Eylem araştırmaları, özellikle yoğun iş birliği gerektiren erken müdahale çalışmalarında uygulamaları geliştirme, uygulayıcıları güçlendirme ve ebeveynlerin desteklenmesi amacıyla kullanılan bir araştırma desendir (Bruder, 2016; McNiff, 2017; Mertler, 2021). Bu yönüyle, araştırmadaki işitme yetersizliği olan 0-3 yaş arasındaki çocuğun erken müdahale süreçlerinde eylem araştırmasının planlama, eylem, geliştirme ve yansıtma döngüleri uygulamanın doğrudan iyileştirilmesine olanak sağlamıştır (Mills, 2018).

Bu araştırmada, eylem araştırmasının döngüsel ve esnek yapısının uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretme özelliğinden yararlanılmıştır. Bu esneklik, erken müdahale hizmetlerinde ebeveynlerin ve çocukların gereksinimlerini karşılamak açısından kritik öneme sahiptir (Sagor, 2010). Alanyazında, yürütülen nicel

Çalışmalardan farklı olarak eylem araştırmalarının bireysel farklılıkları ve doğal bağlamı dikkate alan uygulamaları içerdiğini belirtilmektedir (Hine, 2013). Bu araştırmada da ebeveynin psikolojik destek gereksinimi ve çocuğun öğrenmeye hazır olması gibi durumlara göre uygulamaların düzenlenebilmesi eylem araştırması yöntemi aracılığıyla mümkün olmuştur. Ebeveyn odaklı yrtlen araştırmada, Feyza Hanım'a yönelik destekler her eylem döngüsünde yeniden gözden geçirilmiş ve aileye özgü çözümler geliştirilmiştir. Örneğin genç ve çok çocuklu annelere yönelik stratejilerin bu araştırmada uygulanabilmesi, yöntemin esnek yapısıyla uygulanabilmiştir. Benzer biçimde Mertler (2021) de eylem araştırmalarında uygulayıcıların ailelerin bireysel koşullarına göre plan yapabilme yeteneğini geliştirdiğini belirtmektedir.

Ebeveyne sunduğu katkılarının yanı sıra eylem araştırmaları, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmakta da oldukça etkilidir (Cochran-Smith ve Lytle, 2009). Bu araştırmadaki ğretmen, her eylem döngüsünde çevresel düzenleme, ebeveynle iletişim, stratejileri belirleme, değerlendirme ve yansıtmada konularında kendi gelişimini izleme fırsatı bulmuştur. Sheridan ve Kratochwill (2007) işbirlikçi danışmanlık temelli gerçekleştirdikleri eylem araştırmalarında, ğretmen ve ebeveynlerin davranış değişikliklerinin süreç boyunca güçlendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırmanın eylem araştırması biçiminde yürütülmesi, İDU yaklaşımının temel ilkelerine bağlı kalınmasını mümkün kılmıştır (Friend ve Cook, 2020). Her eylem döngüsünde ğretmen, ebeveyn ve hizmet koordinatörü birlikte süreci planlamış, eylemleri gerçekleştirmiş ve uygulamaları değerlendirerek yansıtmıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları gelişim gösterirken hizmet koordinatörünün de becerileri gelişmiştir. Hizmet koordinatörü rolümle sistematik veri toplama, analiz etme, geri bildirim verme ve ekip içi iletişimi sağlama konularında gösterdiğim gelişmeler, eylem araştırmalarının araştırmacıların gelişimi açısından da önemli olduğunu göstermektedir (Kemmis vd., 2014).

Eylem araştırmasının işitme yetersizliği alanında kullanıldığı araştırmalarda bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak; çocukların, ebeveynlerin, uygulayıcıların ve araştırmacıların becerilerinde gelişim sağlanmıştır (Ertürk Mustul, 2015; Ertürk Mustul vd., 2025; Kaymaz, 2023; Seçmen Daşçı, 2024; Turan vd., 2019; Yanık, 2022). Bu araştırmalardan farklı olarak mevcut araştırmada, 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan bir çocuğun gelişiminde İDU ve RDY bileşenleri eylem araştırması yöntemiyle birlikte ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma ulusal alanyazına İDU'nun ve RDY'nin eylem araştırmasıyla yürütüldüğü özgün bir model sunmaktadır. Ayrıca işitme yetersizliği

alanındaki çoğu araştırma (Ertürk Mustul, 2015; Kaymaz, 2023; Kızıldaş, 2023; Daşçı, 2024; Turan vd., 2019; Yanık, 2022; Yaşar, 2021) doğrudan araştırmacı-ebeveyn çalışmalarına yer verirken bu araştırma; erken müdahalede öğretmen-ebeveyn-araştırmacı üçgeni odağında çocuğun gelişimini desteklemesi bakımından farklılaşmaktadır. Cesur ve Yıldız Bıçakçı (2018) ise, hem alanyazındaki araştırmacı-ebeveyn odaklı araştırmalardan hem de bu araştırmadan farklı olarak erken müdahale uygulamasını doğrudan çocuğa sunmuş ve ebeveyni gözlemci rolünde uygulamaya dahil etmiştir. Ertürk Mustul vd. (2025) araştırmaları, hizmet içi eğitim modeliyle uygulayıcılara eğitim sunulan ve eğitimlerin aile eğitimi uygulamaları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma olması bakımından öğretmen-ebeveyn-araştırma arasındaki dolaylı müdahaleleriyle bu araştırmayla benzerlik taşımaktadır. Tüm bu araştırmalarda uygulanan müdahaleler katılımcıların gelişimine katkı sağlaması yönüyle de mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada eylem araştırması yönteminin kullanılması, ÖEHY'nin (MEB, 2018) erken müdahale hizmetlerine ilişkin ilkelerinin uygulanabilirliğini gösterecek örnek bir uygulama modeli geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Sonuç olarak araştırmanın eylem araştırması olarak tasarlanması, müdahale sürecinin hem sistematik hem de duyarlı bir biçimde yürütülmesine imkân tanımıştır. Bu yönüyle çalışma, erken müdahale hizmetlerinde eylem araştırmalarının öğretmen, ebeveyn ve araştırmacı arasındaki etkileşimi güçlendiren ve uygulamaların sürdürülebilirliğini artıran bir model sunduğunu göstermektedir (Mertler, 2021; Kemmis vd., 2014).

5.3. Uygulamanın Değerlendirilmesi ve İzlenmesi Sürecine İlişkin Bulguların Tartışması

Uygulamanın değerlendirilmesi ve izlenmesi sürecine ilişkin bulguların tartışması aşağıdaki alt başlıklar altında sunulmuştur.

- Öğretmenin gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma,
- Ebeveynin gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma,
- Çocuğun dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi üzerine tartışma,
- Araştırmacının gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma,
- İzleme verilerinin değerlendirilmesi üzerine tartışma.

Öğretmenin gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma; Araştırmada Zeynep öğretmen, işbirlikçi danışmanlık sürecinde ebeveynle açık iletişim kurma, hedef belirleme, strateji geliştirme ve danışmanlığın etkinliğini değerlendirme basamaklarında belirgin gelişme göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerinde yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiğini ortaya koyan araştırmalarla paraleldir (Ertürk Mustul vd., 2025; Friend ve Cook, 2020). Öğretmenin mesleki öğrenme sürecindeki gelişim alanyazında önerilen İDU'nun etkisini desteklemektedir. Örneğin, “bağlanma, iletişim kurma ve iş birliği yapma” (3Cs: Connect, Communicate ve Collaborate) gibi işitme yetersizliği bağlamında ekip ve aile ile birlikte çalışmayı hedefleyen araştırmalar paralellik göstermektedir (Alduhaim vd., 2021).

Öğretmenin değerlendirme süreçlerinde ve ebeveyninden geribildirim alma davranışlarındaki gelişimin sürdürülmesinde danışmanlığın süreklilik göstermesi gerekebilir. Bu nedenle uygulayıcılar sürekli danışmanlık ve meslek içi destekle güçlendirilmelidir (Rush ve Shelden, 2020). Öte yandan işitme yetersizliği alanında çalışan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum açılarından çeşitlilik gösterdiği ve bazı öğretmenlerin bu alanda yeterince donanımlı olmadığı bildirilmektedir (Sass-Lehrer vd., 2023).

Sonuç olarak öğretmen-ebeveyn iş birliği, strateji öğretimi, etkili iletişim ve sistematik geri bildirim süreçleri, çocuğun dil ve iletişim gelişimiyle yakından ilişkili olmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin İDU'nun bileşenlerini yürütmekte yetkin olmaları gerektiğini göstermektedir. Böylece öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, erken müdahale uygulamalarının daha nitelikli yürütülmesini kolaylaştırabilir. Ancak çocuklar işitme yetersizliği tanısı altında gruplansa bile çocukların ve ebeveynlerin gereksinimleri çeşitlenebildiği için uygulamaları bireyselleştirmek önemlidir. Erken müdahale uygulamalarının başlıca zorluklarından biri olarak çocuk ve ebeveyn çeşitliliği gösterilmektedir ve bu çeşitlilik sunulan hizmetlerin standart programlar olmasını güçleştirmektedir (Guralnick, 2011; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam, 2010).

Ebeveynin gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma; Ebeveynin psikolojik iyileşme ve çocuğuyla etkileşiminde ilerleme göstermesi, ebeveyn odaklı erken müdahale yaklaşımlarının etkisini gösteren alanyazınla örtüşmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Trivette vd., 2010). Ebeveynin çocukla göz teması kurma, ilgisini takip etme ve dili zengin kullanma becerilerindeki iyileşmeler, ebeveynin

çocuğun iletişim davranışlarına karşı daha duyarlı davranmasını sağlayarak dil gelişimini desteklemiştir (Tamis-LeMonda vd., 2014). Çocuğun gelişim göstermesi ise ebeveynin motivasyonunu artırarak karşılıklı bir iyileşme sürecini başlatmıştır.

Araştırmadaki ebeveyn Feyza Hanım, psikolojik destek süreciyle birlikte ebeveynlik becerilerinde ilerleme göstermiştir. Ancak genç ve üç çocuklu bir anne olması ve çoklu sorumlulukları nedeniyle bu gelişimin hızı zaman zaman yavaşlamıştır. Bununla birlikte, araştırmada ebeveynin ileri düzey öğretim stratejilerini genellemede güçlük yaşaması, ebeveyn eğitimlerinin sürekliliğine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Alanyazında bu durumun özellikle düşük sosyal destek düzeyine ve çoklu ebeveyn sorumluluklarına sahip ailelerde sık görüldüğü belirtilmektedir (Hintermair, 2020). Yapılan bir araştırma hem anne hem de babaların erken müdahale süreçlerinde kendi yeterlilik algılarının çocuklarının gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Dirks ve Szarkowski, 2022). Ebeveynin kendini yeterli hissetmesi ile çocuk gelişimi arasındaki pozitif ilişki bu araştırmada da açıkça görülmektedir. Bu nedenle psikolojik ve sosyal destek hizmetlerinin uzun dönemli ve sürekliliğe dayalı olarak planlanması oldukça önemli görülmektedir (Bruder, 2016). ÖEHY (MEB, 2018) de erken müdahale hizmetleri 0-36 aylık dönemi kapsar ve bu süreçte çocukların gelişimleri ebeveynlerin desteklenmesiyle sürdürülmelidir.

Sonuç olarak, 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen destek hizmetlerde ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, ebeveyn-çocuk etkileşimini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak Türkiye’de ebeveyn eğitimlerinin çoğu kısa süreli, bilgilendirici odaklıdır ve sürekli destek, uygulama ve izleme süreçleri göz ardı edilmektedir. Yani destek hizmetlerde verilen eğitim, dil becerilerini destekleyici görünse de ebeveynleri destek eğitim sürecine dahil etme girişimlerinin ebeveyn odaklı uygulamalardan yoksun olduğu bildirilmektedir (Tutuk ve Gürgür, 2024). Bu yönüyle destek eğitim hizmetlerini iyileştirmek ve ebeveyn odaklı hale getirmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuğun dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi üzerine tartışma;

Mert’in öğrenmeye hazırlık, dikkat, oyun ve alıcı dil becerilerinde ilerleme göstermesi, erken dönemde sunulan aile temelli müdahalelerin dil gelişimi üzerindeki etkilerini destekleyen araştırmalarla örtüşmektedir (Ambrose vd., 2015; Yoshinaga-Itano, 2020). Araştırmanın başlangıç aşamasında hiç anlamlı sesleri ve sözcükleri bulunmayan Mert’in yoğun olarak doğal ortamlarda ve kurumda ağlama davranışları bulunmaktaydı. Eylem planlarında müdahaleler geliştirildikçe Mert’in ağlama davranışları sonlandı,

anlamalı ses tekrarları çoğaldı (ör. hayvanların ve nesnelerin çıkardığı yansıma sesler), tek kelimelik ve iki kelimelik cümle kullanımları arttı, sözcük dağarcığı gelişti, basit yönergeleri ve kim, ne, nerede sorularını cevaplamaya ve sormaya başladı. Bu araştırmanın DBS'deki sınırlı söz öncesi iletişimden anlamalı kelime üretimine geçişin gözlenmesi, İDU temelli ve RDY gibi doğal öğrenme ortamlarının önemini ortaya koymaktadır. Çocuğun dil gelişimindeki ilerleme ebeveyn odaklı erken müdahalelerin olumlu etkilerini destekleyen alanyazınla da uyumludur. Örneğin Ching ve arkadaşları (2018), erken tanı ve müdahalenin işitme yetersizliği tanılı çocukların dil becerilerinde iyileşme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Gelişimin yanı sıra bu çalışmada çocuğun çok basamaklı yönergeleri anlama ve iki kelimeli cümle üretme gibi alanlarda devam eden dile ilişkin gereksinimleri işitme yetersizliği olan çocuklarda dil gelişiminin değişkenlik gösterdiğini vurgulayan araştırmalarla benzerdir (Houston ve Miyamoto, 2010; Nittrouer vd., 2014). Dil gelişiminde farklılaşan öğrenme hızı, işitme yetersizliği tanı grubunun çeşitlilik gösteren gereksinim alanlarından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle tanı yaşı, cihaz takılma yaşı, cihazın kullanımı ve uyumu, eğitime başlama yaşı, desteklerin sunulma biçimi ve aile katılımı gibi önemli etkenler işitme yetersizliği olan çocukların gelişimlerini farklılaştırmaktadır (Ching vd., 2018; Petrocchi-Bartal vd., 2025). Bu çalışmada etkili olan faktörlerin ebeveynin psikolojik ve sosyal desteğe ilişkin gereksinimleri, çocuğun öğrenmeye hazırlık becerilerindeki güçlükler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmen-ebeveyn-hizmet koordinatörü iş birliğiyle yürütülen sistematik ve doğal yaklaşımlar sayesinde söz öncesi iletişimden anlamalı kelime üretimine geçişin gözlenmesi, öğrenme ortamlarının desteklenmesi gerektiğini doğrulamaktadır. Bu sonuç, öğrenmenin çocuk için anlamalı bağlamlarda ve çevresiyle olan etkileşimleri doğrultusunda desteklenmesi gerektiğinin önemini göstermektedir (Guralnick, 2020).

Araştırmacının gelişiminin değerlendirilmesi üzerine tartışma; Hizmet koordinasyonu, yetişkin eğitimi, iletişim becerileri, koordinasyon becerileri, takım çalışması, veri yönetimi, zaman planlaması gibi çok yönlü becerileri içermektedir (Bruder, 2016). Erken müdahale süreçlerinde de hizmet koordinatörü rolündeki kişilerin bu becerilerle donanmış olması beklenmektedir. Benim araştırma sonucunda gelişimimi yansıttığım beceri alanları (*karşıma çıkan zorluklara uygun çözümü bulmak, yetişkin eğitimindeki temel ilkeleri öğrenmek ve uygulamak, etkili iletişim kurmak, hizmetleri*

koordine etmek, ekip olarak çalışmak ve iş birliği yapmak, zaman yönetimi yapmak, öncelikleri belirlemek, düzenli veri arşivi oluşturmak gibi) alanyazındaki hizmet koordinatörü özellikleriyle örtüşmektedir. Dirks ve Szarkowski'nin (2022) araştırmaları da işitme yetersizliği olan çocuklara yönelik ebeveyn odaklı uygulamalarda, koordinatörlerin destek kaynaklarını belirleme, takım içinde iş birliği yapma ve araç geliştirme becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulayan benzer ve örnek bir araştırmadır.

İzleme verilerinin değerlendirilmesi üzerine tartışma; Mevcut araştırmada, uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından birinci, dördüncü ve sekizinci aylarda olmak üzere toplam dört izleme oturumunun gerçekleştirilmiş olması, çalışmanın özgün yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Uygulamanın tamamlanmasından sonra gerçekleştirilen izleme oturumları gelişimin etkisini izlemek açısından değerli görülmektedir (Johnson, 2008). Nitekim doğal müdahale yöntemlerinde beceri ve davranışların kalıcı ve genellenebilir olması beklenir. Bu nedenle izleme verilerinin toplanması önem taşımaktadır. Bu araştırmayla benzer olarak Türkiye'de işitme yetersizliği alanında gerçekleştirilen ve izleme verilerine yer veren bir araştırmaya ulaşılabilmektedir. Ertürk Mustul ve meslektaşları (2025), izleme oturumlarında katılımcıların becerileri yaygınlaştırma ve kullanma girişimlerinin devam ettiğini belirlemiştir. Bu araştırmanın izleme oturumlarında da uygulamaların olumlu etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, alanyazında İDU, RDY, erken müdahale, ebeveyn odaklı uygulamalar, işitme yetersizliği ve eylem araştırmaları bileşenlerini bir arada ya da ayrı ayrı ele alan pek çok araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların erken müdahale hizmetlerinde uygulamaların; doğal yaklaşımlarla, ebeveyn odaklı ve iş birliğine dayalı gerçekleştirilmesi konusunda Türkiye'deki araştırmaların umut verici olduğu görülse de uygulamada ve araştırmaların niceliğinde hala önemli boşlukların bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle erken müdahale uygulamalarında teorik ve uygulamayı bir araya getiren daha fazla sayıda araştırmaya/uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Sonuç olarak bu araştırmada işitme yetersizliği olan 0-36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının İDU ve RDY ile iyileştiği söylenebilir. Araştırmaya katılan Zeynep öğretmen ve ebeveyn Feyza Hanım'ın da çeşitli alanlarda gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Zeynep öğretmenin gelişim gösterdiği İDU basamakları şöyledir;

- Ebeveynle iletişime geçme, açık ve saygılı bir iletişim kurma,
- Ebeveyn hakkında önemli bilgiler toplarken ilişki kurma,
- Ebeveynle birlikte endişeleri ve ihtiyaçları değerlendirmek için çalışma,
- Bu endişeler ve ihtiyaçlarla doğrudan ilgili hedefler belirleme,
- Hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçme,
- Ebeveyni stratejileri uygulaması için hazırlama,
- Stratejilerin ve danışmanlığın etkinliğini değerlendirme,
- Sonuçları gözden geçirmek ve sonraki adımları planlamak için toplantılar düzenleme.

Araştırma sürecinde Zeynep öğretmenin RDY bileşenlerini uygulamakta da kazanımları olmuştur; Eko harita ve RDG, ev ziyaretleri, işlevsel amaç belirleme, müdahalede bulunma ve ebeveyn-çocuk çıktılarını değerlendirme konularında gelişim göstermiştir. Ayrıca öğretmen mesleki becerilerde (çevresel düzenleme yapma, etkinlik planı hazırlama, aile eğitimi uygulamaları, etkili iletişim becerileri); çocuğun öğrenmeye hazırlık becerileri, dil ve iletişim becerilerini desteklemekte gelişim göstermiştir.

Feyza Hanım ise sunulan psikolojik destek hizmetlerinden fayda görerek psikolojik iyileşme göstermiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk etkileşimi becerilerinde ilerleme göstermiştir. Çocuğuyla göz teması kurma, ilgisini takip etme, dinleme ve dil becerilerini geliştiren stratejileri kullanma, dili zengin kullanma ve oyun oynama becerilerinde iyileşmeler olmuştur. Ayrıca ebeveyn günlük rutinleri öğretim fırsatı olarak kullanmakta ve çocuklarının davranışlarını yönetmekte yeni bilgi ve becerileri kazanmıştır.

Bu araştırmanın odaklandığı işitme yetersizliği olan çocuk Mert öğrenmeye hazırlık becerilerinde gelişim göstermiştir. Araştırma sürecinde oyuna katılımı, yetişkinlerle etkileşimi başlatma ve sürdürme becerileri, dikkat süresi ve dinleme becerileri gelişmiştir. Ayrıca dil ve iletişim becerilerindeki gelişmeler de şöyle özetlenebilir; söz öncesi dil becerilerini kazanmış, alıcı dil becerileri gelişmiş ve kelime dağarcığı artmıştır.

Araştırma sonucunda çocuk, ebeveyn ve öğretmendeki gelişimin yanı sıra araştırmacı da gelişim göstermiştir. Veri aracı geliştirme, ekip çalışması yapma, hizmetleri koordine etme, öğrenmeye hazırlık ve dil-iletişim becerileri alanlarında bilgi birikimini artırma, geribildirim verme konularında araştırmacının ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarında ortaya çıkan iyileşmeler ve gelişmeler yanı sıra hala devam eden ihtiyaçlar da bulunmaktadır. Örneğin ebeveynin ileri düzey öğretim stratejilerini kullanmak ve becerileri günlük rutinlerle ilişkilendirmek konularında ihtiyaçları devam etmektedir. Ayrıca ebeveyn için psikolojik destek bu araştırma süresince sınırlı tutulsa da annenin hala psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu ve buna yönelik düzenli bir terapi sürecinin sunulması gerektiği anlaşılmaktadır. Ebeveynin devam eden ihtiyaçlarına paralel olarak çocuğun dil ve iletişim becerilerindeki gereksinimlerinin sürdüğü görülmektedir. Mert'in çok basamaklı yönergeleri yerine getirme, iki veya daha fazla kelimeli anlamlı cümle kurma, şarkılara sözlü eşlik etme, basit düzey sorulara yanıt verme gibi dil becerilerine ilişkin gereksinimleri devam etmektedir. Öğretmenin devam eden ihtiyaçlarının ise; etkinliği sonlandırma, değerlendirme süreçleri, ebeveyninden daha derinlemesine geribildirim alma davranışlarında tutarlılığı sağlamak konularında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen ebeveynin içinde bulunduğu güçlüklerle yönelik çözüm yolları üretmek konularında çalışmalarını sürdürmeye devam etmelidir. Ebeveynin çok çocuklu olma, eş desteğinin olmayışı, özel gereksinimli çocuklara sahip olma gibi yaşamındaki zorluklar mevcut ihtiyaçların yanı sıra yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle psikolojik destek ve sosyal desteğin sürdürülmesi gerekmektedir.

Özetle bu araştırma katılımcıları için farklı alanlarda yarar sağlayan bir araştırma olarak mevcut ihtiyaçların karşılanmasında, karşılaşılan sorunların çözülmesinde ve erken müdahale hizmetlerinin iyileştirilmesinde etkili olmuştur. RDY ve İDU'nun gereksinimleri karşılama noktasında sistematik ve izlenebilir bir model sunması katılımcıların hala devam eden ihtiyaçlarını karşılamak için sürdürülmesi gereken uygulamalar olarak nitelendirilebilir. Nitekim araştırmanın izleme oturumlarında gelişimin ilerleyerek sürdüğü görülmüştür. Ayrıca araştırma, yalnızca bireysel gelişimi değil, uygulamaların da iyileştirilmesine yönelik önemli sonuçlar üretmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçları gelecek müdahalelerin nasıl ilerlemesi konusunda da yol gösterici olmaktadır.

6.2 Öneriler

Bu araştırma, işitme yetersizliği olan 0-36 ay arası bir çocuğun ebeveyn odaklı erken müdahale uygulamalarının İDU ve RDY aracılığıyla iyileştirilmesi amacıyla; planlama, eylem/uygulama, geliştirme, yansıtma ve değerlendirme basamaklarını izleyen eylem döngülerinden oluşmuştur. Eylem döngülerinden elde edilen bulgulara dayanarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve yasa koyuculara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır;

6.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- ⇒ Erken müdahale hizmetleri ebeveyn odaklı yürütülmelidir (Friend ve Cook, 2020). Uzmanlar çocuğun gelişimi için ebeveynlerle birlikte karar almalı ve uygulamalar doğrudan çocuğa değil ebeveyne yönelik olmalıdır.
- ⇒ Erken müdahale hizmetlerinde görev alan farklı uygulayıcılar, müdahaleleri daha iyiye taşımak ve gereksinimleri karşılamak için birlikte çalışmalıdır.
- ⇒ İDU bir arada çalışan farklı alan uzmanları için yarar sağlayan, ebeveyni güçlendirmeyi hedefleyen basamaklara sahiptir (Buysee ve Wesley, 2004). Dolayısıyla İDU öğretmenler, ebeveynler ve diğer uzmanlar arasında planlanan düzenli toplantılarla sistematik olarak uygulanmalıdır.
- ⇒ RDY erken müdahalede ebeveyn odaklı uygulamalar için önemli bir yere sahiptir (McWilliam, 2010). Bu nedenle işlevsel amaçları belirlemek ve hedefleri günlük rutinelere gömmek için erken müdahalede hizmet veren uzmanlar RDY’i temel almalıdır.
- ⇒ Erken müdahale hizmetleri gelişim açısından oldukça değerlidir. Bu nedenle erken müdahale; kanıt temelli uygulamalarla, etkili stratejilerle, veri kayıtlarının düzenli tutulmasıyla gerçekleştirilmelidir (Dunst ve Trivette, 2014). Gelişim yetersizliği olan küçük çocuklarla çalışan uygulayıcılar; gözlem formları, video kayıtları ve geribildirim notları ile veri kaydı tutmalıdır. Uygulayıcılar sistematik olarak ebeveynle birlikte çocuğun gelişimi hakkında değerlendirme ve yansıtma yapmalıdır.
- ⇒ Bu araştırmada ebeveyn ve çocuğun öncelikleri eylem döngülerine yön vermiştir. Uygulayıcılar çalışmalarında ailenin ihtiyaçlarına öncelik veren ve her

çocuk için bireyselleştirilmiş müdahale programları hazırlamalı ve uygulamalıdır.

- ⇒ Bu araştırmaya katılan ebeveynin; ileri düzey öğretim stratejilerini (ör. biçimlendirme, ipucu kullanımı, rutinlerle ilişkilendirme) kullanma ve etkinlikleri değerlendirme yaparak sonlandırma becerilerinin desteklenmeye devam edilmesi önerilmektedir.
- ⇒ Araştırmaya katılan çocuğun ise; çok basamaklı yönergeleri yerine getirme, iki veya daha fazla kelimeli anlamlı cümle kurma, şarkılara sözlü eşlik etme, 5N 1K sorularına doğru yanıt verme alanlarında kısmen denemeler yapsa da henüz yeterli düzeyde gelişim göstermediği dikkat çekmektedir. Bu nedenle çocuğun dil ve iletişim becerileri konusunda desteklenmeye devam edilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- ⇒ Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi yaklaşık iki yıl sürmüştür. Son dört oturum izleme oturumları olarak planlanmıştır. Alanyazında izleme oturumlarına sık yer verilmediği görülmüştür. Gelecek araştırmalarda izleme oturumlarına ilişkin sonuçlara da yer verilmesi önerilebilir.
- ⇒ İDU kapsamında özel eğitim öğretmeni, odyolog, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, doktor ve psikolog gibi farklı alan uzmanlarının dahil edildiği bütüncül müdahaleler gerçekleştirilebilir.
- ⇒ Eylem araştırması dışında farklı desenlerde araştırmalar yürütülebilir; karma desen, boylamsal araştırmalar, deneysel ve tek denekli araştırmalar ile işitme yetersizliği olan 0-36 aylık çocukların gelişimleri hakkındaki alanyazın zenginleştirilebilir.
- ⇒ Bu araştırmada katılımcıların İDU ve RDY hakkında bilgi gereksinimi olduğu anlaşılmıştır. Her iki yaklaşımı uygulayıcılara tanıtmak ve yaygınlaştırmak için daha fazla sayıda araştırma yapılmalıdır.
- ⇒ İDU ve RDY erken müdahale haricinde okul öncesi veya okul çağı gibi farklı yaş grupları ve işitme yetersizliğinden farklı özel gereksinim alanları için de uygulanabilir.

6.2.3. Yasa koyuculara yönelik öneriler

- ⇒ Erken müdahale hizmetlerinin yasal tanımı, ebeveyn odaklı ve İDU'yu destekleyecek şekilde yeniden düzenlenebilir.
- ⇒ Erken müdahalede görev alan daha fazla sayıda uygulayıcının müdahaleleri gerçekleştirmesi için destek ve teşvik sistemleri oluşturulabilir.
- ⇒ Erken müdahalede ihtiyaç duyulan çeşitli alan uzmanlarının istihdamı sağlanmalıdır. Örneğin bu ve başka araştırmalarda sıkça beliren psikolojik destek ihtiyacını karşılamak üzere daha fazla sayıda psikolog erken müdahalede görev almalıdır.
- ⇒ İDU ve RDY kanıt temelleri olan etkili uygulamalardır (McWilliam, 2010). Erken müdahale hizmetlerinin gelişimdeki kritik önemi göz önüne alındığında uygulayıcıların her iki modeli de tanınması ve uygulaması için eğitim ve sertifikasyon programları düzenlenebilir.
- ⇒ İşitme yetersizliğinde erken tanı, cihazlandırma, yönlendirme ve aile eğitimleri oldukça önemlidir (Curtin vd., 2021). Dolayısıyla işitme yetersizliği olan çocuklara eğitim/hizmet sunan her kurum/kuruluş için belirli standartların oluşturulması ve denetlenmesi gereklidir.
- ⇒ Araştırmacıların uzun sürelerde ve çok boyutlu olarak gerçekleştirdiği araştırmaları nitelikli biçimde tamamlayabilmesi için destekleyici projelerin kabul oranları ile bütçelerinde artış önerilebilir. Bu araştırmanın bilgi, materyal ve psikolojik destek boyutlarındaki çalışmaları belirli bir bütçeyi gerektirmiştir. Ancak ulusal destek sağlayan proje programlarının değerlendirme sürecindeki gecikmeler ve kabul oranlarındaki düşüş araştırma sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle ulusal düzenlemeler daha fazla sayıda araştırma/araştırmacıyı destekleyerek teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. M., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2020). Sağır veya işitme engelli bir çocuğun babası olmak: Türkiye bağlamında babalık algıları ve yaşanan deneyimlere ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Amerikan Sağırlar Yıllıkları* 165 (1), 72-113. <https://dx.doi.org/10.1353/aad.2020.0011>
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB). 2020. "Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirme Çalıştayı Sonuç Raporu" (18–20 Şubat 2020, Ankara). https://ailevecalisma.gov.tr/media/50399/aile_temelli_ulusal_mudahale_calistay_raporu_2020.pdf
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan_23.pdf
- Akamoğlu, Y. ve Dinnebeil, L. (2015). Coaching parents to use naturalistic language and communication strategies. *Young Exceptional Children*, 20(1), 41–50. <https://doi.org/10.1177/1096250615598815>
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikosozal rolü* (Yayın No. 569888) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alduhaim, A., Purcell, A., Cumming, S., ve Doble, M. (2021). A new training package (3Cs: Connect, Communicate and Collaborate) for improving family responsive service delivery in early intervention for children with hearing loss: a proof of concept study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 140, 110484. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110484>
- Ambrose, S. E., Walker, E. A., Unflat-Berry, L. M., Oleson, J. J., ve Moeller, M. P. (2015). Quantity and quality of caregivers' linguistic input to 18-month and 3-year-old children who are hard of hearing. *Ear and Hearing*, 36(1 Suppl), 48S–59S. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000209>
- Arikel, Ö. (2022). *Web tabanlı ebeveyn koçluk programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği* (Yayın No. 772569) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arsan, C. (2022). *Babasının gözünden işitme kayıplı kızı: yaşam öyküsü* (Yayın No. 722953) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baker, C. N., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., Arnold, D., ve Willoughby, M. (2010). Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.005>
- Basık, R. (2023). *İş birliğine ilişkin eğitim paketinin özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ile çalışma becerilerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayın No. 832101) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baş, N., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2019). Ulusal yenidoğan işitme tarama programı'nın aile ve sağlık çalışanları görüşlerine göre incelenmesi: Durum araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal fo Qualitative Research in Educaition*, 7(1), 134-160. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.6m>
- Bekar, R., Uzuner, Y., ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarına İlişkin Gereksinimler ve Destekler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 31-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.587730>

- Bekman, S., ve Atmaca Koçak, A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor II: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın etkileri. *Education and Science*, 36(161). <https://doi.org/10.15390/ES.2011.958>
- Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri* (Yayın No. 646438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Blair, C., ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., ve Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 300-320. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=paTiZVSZ71cCveoi=fndvepg=PA300vedq=Blair+%26+Ursache,+2011veots=mt7NSEpkWnvesig=cw1uGeE5jyRVGRFUq6fI8WpbgUYveredir_esc=y#v=onepageveq=Blair%20%26%20Ursache%2C%202011vef=false
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., ve Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., ve Correia, N. (2016). Effects of an in-service training program using the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 67-77. <https://doi.org/10.1177/0271121415604327>
- Boavida, T., Silva, C., Aguiar, C., ve McWilliam, R. A. (2020). Measuring professionals' perceptions about collaborative consultation in early childhood intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1309-1326. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806367>
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y., ve Werts, M. G. (2014). A comparison of activity-based intervention and embedded direct instruction when teaching emergent literacy skills. *The Journal of Special Education*, 48(2), 120-134. <https://doi.org/10.1177/0022466912449652>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2) 195-201.
- Bray, L., Carter, B., Sanders, C., Blake, L., ve Keegan, K. (2017). Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability: A mixed method study. *Patient education and counseling*, 100(8), 1537-1543. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.004>
- Bricker, D. (1989). *Early intervention for at-risk and handicapped infants, toddlers, and preschool children* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Vort Corp.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard university press. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=OCmbzWka6xUCveoi=fndvepg=PA3vedq=Bronfenbrenner,+1979,+veots=yAPZM3XPidvesig=Wbz4K7PQjXErmH6K2w_l4WUPXMveredir_esc=y#v=onepageveq=Bronfenbrenner%2C%201979\)%2Cvef=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=OCmbzWka6xUCveoi=fndvepg=PA3vedq=Bronfenbrenner,+1979,+veots=yAPZM3XPidvesig=Wbz4K7PQjXErmH6K2w_l4WUPXMveredir_esc=y#v=onepageveq=Bronfenbrenner%2C%201979)%2Cvef=false)
- Brookman-Frazee, L., Baker-Ericzén, M., Stadnick, N., ve Taylor, R. (2012). Parent perspectives on community mental health services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9506-8>

- Brookman-Frazee, L., ve Koegel, R. L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213. <https://doi.org/10.1177/10983007040060040201>
- Brorson, K. (2005). The culture of a home visit in early intervention. *Journal of Early Childhood Research*, 3(1), 51-76. <https://doi.org/10.1177/1476718X050513>
- Brown, J. A., ve Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/10.1177/0271121416628200>
- Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-334). Springer.
- Buyse, V., ve Wesley, P. (2004). *Consultation in early childhood settings*. Paul H. Brookes.
- Calkins, S. D., ve Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-011>
- Campbell, P. H., ve Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29(4), 287-305. <https://doi.org/10.1177/105381510702900402>
- Carew, P., Shepherd, D. A., Smith, L., Soh, Q. R., ve Sung, V. (2023). Language and health-related quality of life outcomes of children early-detected with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Frontiers in Pediatrics*, 11, 1210282. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.1210282>
- Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (pp. 169-198). Kök Yayıncılık.
- 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. <https://doi.org/10.9761/JASSS7824>
- Childress, D. C., Prohn, S. M., Hill, C. F., ve Terry, L. M. (2024). Aligning professional development with service coordinator knowledge and skills: A program evaluation. *Infants ve Young Children*, 37(1), 48-63. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000257>
- Ching, T. Y. (2015). Is early intervention effective in improving spoken language outcomes of children with congenital hearing loss? *American Journal of Audiology*, 24(3), 345-348. https://doi.org/10.1044/2015_AJA-15-0007
- Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G., ve Cupples, L. (2018). Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study: summary of 5-year findings and implications. *International Journal Of Audiology*, 57(2), 105-111. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1385865>
- Cochran-Smith, M., ve Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 39-49.
- Coghlan, D. ve Brannick, T. (2019). *Doing action research in your own organization* (2nd edition). Sage Publications.
- Coughlin, S. L. (2017). *Collaborative practices among professionals in special education workplaces* [Master's thesis, University of Alberta].
- Curtin, M., Dirks, E., Cruice, M., Herman, R., Newman, L., Rodgers, L., ve Morgan, G. (2021). Assessing parent behaviours in parent-child interactions with deaf and hard of hearing

- infants aged 0–3 years: A systematic review. *Journal of Clinical Medicine*, 10(15), 3345. <https://doi.org/10.3390/jcm10153345>
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. baskı) (Çev: S.B. Demir). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmlili çocukların sosyal becerilerine etkisi* (Yayın No. 580421) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinin biyoeolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: Bir geçiş modeli önerisi* (Yayın No. 524175) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, H., ve Demiröz, K. (2024, Ekim). 0–3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailelere uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan rutin temelli öğretim [Sözlü bildiri]. 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Demiröz, K., ve Kayhan, N. (2025). Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 201–214. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.1414743>,
- Demiröz, K., ve Özaydın, L. (2023, Ekim). *Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş işbirlikçi danışmanlık uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, Türkiye.
- Demiröz, K., ve Özaydın, L. (2019, Eylül). 0–3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin günlük rutinleri hakkındaki görüşleri [Sözlü bildiri]. 5th International Eurasia Conference on Scientific Researches and Recent Trends, Bakü, Azerbaycan.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., ve Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition ve emotion*, 26(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denton, C. A., ve Hasbrouck, J. A. N. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150–175. <https://doi.org/10.1080/10474410802463296>
- DesJardin, J. L., ve Eisenberg, L. S. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 28(4), 456–469. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e31806dc1ab>
- Dirks, E., ve Szarkowski, A. (2022). Family-centered early intervention (FCEI) involving fathers and mothers of children who are deaf or hard of hearing: Parental involvement and self-efficacy. *Journal of Clinical Medicine*, 11(3), 492. <https://doi.org/10.3390/jcm11030492>
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., ve Matthews, D. (2020). Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, 23(1), e12843. <https://doi.org/10.1111/desc.12843>
- Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S., ve Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 81-96. <https://doi.org/10.1177/105381510602800201>
- 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*

- Dunst, C. J., ve Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, ve S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Dunst, C. J., ve Trivette, C. M. (2014). Capacity-building family-systems intervention practices. In *Family Support and Family Caregiving Across Disabilities* (pp. 33–57). Routledge.
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., ve Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(4), 206–217. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), (2025). *Deafness and hearing loss*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Early Childhood Intervention. (2010). *Progress and developments 2005–2010*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-EN.pdf
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA]. (2023a). *Breadth of the Three Child Outcomes*. <https://ectacenter.org/eco/pages/childoutcomes.asp>
- Early Childhood Technical Assistance Center [ECTA]. (2023b). *Family Outcomes*. <https://ectacenter.org/eco/pages/familyoutcomes.asp>
- Edwards, N. M., ve Gallagher, P. A. (2014). Parent educators in early intervention: Insights from evaluations. *Infants ve Young Children*, 27(3), 220-240 <https://doi.org/10.1097/ITYC.0000000000000011>
- Edwards, N. M., ve Gallagher, P. A. (2016). Early intervention special instructors and service coordinators in one state: Characteristics, professional development, and needed lines of inquiry. *Infants ve Young Children*, 29(4), 299-311. <https://doi.org/10.1097/ITYC.0000000000000074>
- Ergin, G., ve Diken, İ. H. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla rutin temelli öğretim yaklaşımlarının uygulandığı çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 815-840. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.467638>
- Ertürk Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi* (Yayın No. 407792) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk Mustul, E., ve Doğan, M. (2022). İşitme kaybı olan çocuklarda yürütücü işlevler araştırmaları üzerine bir sistematik derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 165–189. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.739073>
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z., ve Uzuner, Y. (2025). A teacher training program: early intervention for deaf/hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf072>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H., ve van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy: A systematic review. *Journal of advanced nursing*, 77(6), 2641-2661. <https://doi.org/10.1111/jan.14767>

- Fettig, A., ve Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49–61. <https://doi.org/10.1177/0271121413513037>
- Friend, M., ve Cook, L. (2020). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (9th ed.). Pearson.
- Friedman, M., Woods, J., ve Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants and Young Children*, 25(1), 62–82. <https://doi.org/10.1097/TYC.0b013e31823d8f12>
- Fuller, E. A., ve Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5), 1683-1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>
- Genç, A. (2018). *Okulöncesi ve ilkököl döneminde olan işitme kayıplı çocukların davranış problemlerinin incelenmesi* (Yayın No. 494221) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri* (Yayın No. 511171) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Giriş, B. (2023). *Özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenler arasında iş birliği çalışmalarının derinlemesine incelenmesi* (Yayın No. 802252) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. baskı) (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., ve Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Grygas Coogle, C., Ottley, J. R., Rahn, N. L., ve Storie, S. (2018). Bug-in-ear eCoaching: Impacts on novice early childhood special education teachers. *Journal of Early Intervention*, 40(1), 87–103. <https://doi.org/10.1177/1053815117748692>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6-28. <https://doi.org/10.1097/TYC.0b013e3182002cfe>
- Guralnick, M. J. (2020). Applying the developmental systems approach to inclusive community-based early intervention programs: Process and practice. *Infants and Young Children*, 33(3), 173-183. <https://doi.org/10.1097/TYC.000000000000167>
- Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* (Yayın No. 673654) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130
- Gümüş Karakurt, B. (2024). *İşitme kayıplı çocuğa sahip annelerin ebeveyn öz yeterliği ile çocuğun dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 864640) [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Gürşimşek, İ., Kefi, S., ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7805/102351>
- Hanft, B. E., Rush, D. D., ve Shelden, M. L. (2004). *Coaching families and colleagues in early childhood*. Brookes Publishing.
- Hart Barnett, J. E., ve O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467-472. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0689-2>
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109>
- Hassanzadeh, S., ve Nikkhoo, F. (2024). Early communication skills training for infants and toddlers with cochlear implant. *Auditory and Vestibular Research*, 33(3), 208-218. <https://doi.org/10.18502/avr.v33i3.15502>
- Hebbeler, K., Barton, L. R., ve Mallik, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children with disabilities. *Exceptionality*, 16(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/09362830701796792>
- Hemmeter, M. L., ve Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/105381519401800305>
- Henderson, R. J., Johnson, A., ve Moodie, S. (2014). Parent-to-parent support for parents with children who are deaf or hard of hearing: A conceptual framework. *American Journal of Audiology*, 23(4), 437-448. https://doi.org/10.1044/2014_AJA-14-0029
- Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational research*, 23(2), 151-163. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.354483461821862>
- Hintermair, M. (2020). Framing educational needs of deaf and hard-of-hearing infants and toddlers using the developmental systems approach. *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Learning and Cognition*, 363. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=veid=D7XjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA363&vedq=Hintermair,+2014+early+intervention+special+education&veots=lJnEDRFR6svesig=8SDrxku4U-PWmzS6oCy21d0tD4wveredir_esc=y#v=onepage&veq=Hintermair%2C%202014%20early%20intervention%20special%20education&vef=false
- Holmes, E. K., ve Huston, A. C. (2010). Understanding positive father-child interaction: Children's, fathers', and mothers' contributions. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/4768/>
- Holzinger, D., Hofer, J., Dall, M., ve Fellingner, J. (2022). Multidimensional family-centred early intervention in children with hearing loss: A conceptual model. *Journal of Clinical Medicine*, 11(6), 1548. <https://doi.org/10.3390/jcm11061548>
- Houston, D. M., ve Miyamoto, R. T. (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otology and Neurotology*, 31(8), 1248-1253. <https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3181f1cc6a>
- Hughes-Scholes, C. H., Gatt, S. L., Davis, K., Mahar, N., ve Gavidia-Payne, S. (2016). Preliminary evaluation of the implementation of a routines-based early childhood intervention model in Australia: Practitioners' perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(1), 30-42. <https://doi.org/10.1177/0271121415589546>

- Hwang, A. W., Chao, M. Y., ve Liu, S. W. (2013). A randomized controlled trial of routines-based early intervention for children with or at risk for developmental delay. *Research in developmental disabilities*, 34(10), 3112–3123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.037>
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). *Individuals with Disabilities Education Act, Part C: Early intervention program for infants and toddlers with disabilities*. U.S. Department of Education.
- Jackson, C. W., Traub, R. J., ve Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family-centered services. *Communication Disorders Quarterly*, 29(2), 82–98. <https://doi.org/10.1177/1525740108314865>
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., ve Bainter, S. (2015). Coaching conversations in early childhood programs: The contributions of coach and coachee. *Infants and Young Children*, 28(4), 323-336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Johnson, A. P. (2008). *A short guide to action research*. Allyn and Bacon.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2019). Year 2019 position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *The Journal Early Hearing Detection and Intervention* 4(2), 1-44.
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., ve Bainter, S. (2015). Coaching conversations in early childhood programs: The contributions of coach and coachee. *Infants and Young Children*, 28(4), 323-336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>
- Jennings, D., Hanline, M. F., ve Woods, J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 13–21. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.myececlass-basics.com/uploads/1/1/9/4/119403380/handout_preschool_language_2.pdf
- Kaner, S., ve Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(02), 47-66. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000151
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8604/107171>
- Kaymaz, M. (2023). *İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi* (Yayın No. 853510) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspors, J., ve Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kemp, P., ve Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants and Young Children*, 27(4), 305-324. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000018>
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayın No. 623792) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızıltaş, M. (2023). *İşitme kayıplı bireylerin ebeveynlerine yönelik aile eğitim programı uygulaması ve programın ebeveynler üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 775853) [Yüksek lisans tezi, Karatay Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- King, G., Williams, L., ve Hahn Goldberg, S. (2017). Family-oriented services in pediatric rehabilitation: a scoping review and framework to promote parent and family

- wellness. *Child: care, health and development*, 43(3), 334-347. <https://doi.org/10.1111/cch.12435>
- Knoche, L. L., Kuhn, M., ve Eum, J. (2013). "More time. More showing. More helping. That's how it sticks": The perspectives of early childhood coachees. *Infants and Young Children*, 26(4), 349-365. <https://doi.org/10.1097/YYC.0b013e3182a21935>
- Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., ve Gibb, R. (2013). Chapter 2-brain plasticity in the developing brain. *Progress in Brain Research*, 207, 35-64. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00005-9>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://www.nature.com/articles/nrn1533>
- Küçük Karahan, S. (2024). *Gelişim yetersizliği olan 0-36 arasındaki çocukların anneleri için geliştirilen rutinelere dayalı erken müdahale programı [rudep]: karma yöntemler araştırması* (Yayın No. 872109) [Doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lederberg, A. R., Schick, B., ve Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology*, 49(1), 15. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
- Leggatt, M., ve Woodhead, G. (2016). Family peer support work in an early intervention youth mental health service. *Early Intervention in Psychiatry*, 10(5), 446-451. <https://doi.org/10.1111/eip.12257>
- Letourneau, N. L., Stewart, M. J., ve Barnfather, A. K. (2004). Adolescent mothers: Support needs, resources, and support-education interventions. *Journal of adolescent health*, 35(6), 509-525. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.01.007>
- Macy, M. G., ve Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/03004430500337265>
- Mahoney, G., ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74–86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Masulani-Mwale, C., Mathanga, D., Kauye, F., ve Gladstone, M. (2018). Psychosocial interventions for parents of children with intellectual disabilities: A narrative review and implications for low-income settings. *Mental Health ve Prevention*, 11, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.05.003>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., ve Wanless, S. B. (2007). Executive Function, Behavioral Self-Regulation. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 83. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=Y_onDwAAQBAJveoi=fndvepg=P_A83vedq=McClelland+vd.,+2007\).+veots=SLxVVfZ_qhvesig=TY_lfr8VImoo0RIanIQflY2dlt4veredir_esc=y#v=onepageveqvef=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=Y_onDwAAQBAJveoi=fndvepg=P_A83vedq=McClelland+vd.,+2007).+veots=SLxVVfZ_qhvesig=TY_lfr8VImoo0RIanIQflY2dlt4veredir_esc=y#v=onepageveqvef=false)
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. Sage Publications
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Brookes.
- McWilliam, R. A., Boavida, T., Bull, K., Cañadas, M., Hwang, A.-W., Józefacka, N., Lim, H. H., Pedernera, M., Sergnese, T., ve Woodward, J. (2020). The routines-based model internationally implemented. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8308. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228308>

- Meadan, H., Halle, J. W., ve Ebata, A. T. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Exceptional children*, 77(1), 7-36. <https://doi.org/10.1177/001440291007700101>
- Mertler, C. A. (2021). Action research as teacher inquiry: a viable strategy for resolving problems of practice. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 26, 19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1314304>
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeli_Yi_son_hali.pdf
- Mills, G. E. (2018). *Action research: A guide for the teacher researcher* (6th ed.). Pearson.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43-e43. <https://doi.org/10.1542/peds.106.3.e43>
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., ve Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(4), 429-445. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent034>
- Mowder, B. A., ve Shamah, R. S. (2009). Parent assessment and intervention. In B. A. Mowder, F. Robinson, ve A. E. Yasik (Eds.), *Evidence-based practice in infant and early childhood psychology* (pp. 207-236). Wiley.
- Nittrouer, S., Sansom, E., Low, K., Rice, C., ve Caldwell-Tarr, A. (2014). Language structures used by kindergartners with cochlear implants: Relationship to phonological awareness, lexical knowledge and hearing loss. *Ear and hearing*, 35(5), 506-518. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000051>
- Novak, I., ve Morgan, C. (2019). High-risk follow-up: Early intervention and rehabilitation. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 162, pp. 483-510). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64029-1.00023-0>
- Odom, S. L., Buysse, V., ve Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- OECD. (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_b78f8b25-en
- Oliver, P., ve Brady, M. P. (2014). Effects of covert audio coaching on parents' interactions with young children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 112-116. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0015-2>
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., ve Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589-610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>
- Öz, N. S. (2023). *Rutinler için hazırlık (ready4routines) müdahale programının çocukların yönetici işlev becerileri ile annelerin özerklik destekleyici ebeveynlik stillerine ve stres düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 828895) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özaydin, L., Karaçul, F. E., Kayhan, N., Büyüköztürk, S., Karahan, S., ve Simeonsson, R. J. (2021). Assessing Needs of Parents with Children with Disabilities in Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 255-267. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1326712>

- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi* (Yayın No. 551530) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk Ertem, İ. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 13-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000089
- Padgett, L., Blower, S. L., Henderson, H., ve Bryant, M. (2024). Use of volunteers in early years interventions for parents: A scoping review of roles and the extent of evaluation research in this area. *Plos one*, 19(9), e0305551. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305551>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pektaş Karabekir, E. (2021). *Çocuklarında otizm spektrum bozukluğu olan ebeveynlere sunulan koçluk uygulamalarının anne-çocuk çiftleri üzerindeki etkileri* (Yayın No. 693562) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pelchat, D., ve Lefebvre, H. (2004). A holistic intervention programme for families with a child with a disability. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 124-131. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03179.x>
- Pelchat, D., Levert, M. J., ve Bourgeois-Guerin, V. (2009). How do mothers and fathers who have a child with a disability describe their adaptation/transformation process? *Journal of Child Health Care*, 13(3), 239-259. <https://doi.org/10.1177/136749350933668>
- Peterson, C. A., Luze, G. J., Eshbaugh, E. M., Jeon, H. J., ve Kantz, K. R. (2007). Enhancing parent-child interactions through home visiting: Promising practice or unfulfilled promise? *Journal of Early Intervention*, 29(2), 119-140. <https://doi.org/10.1177/105381510702900205>
- Petrocchi-Bartal, L., Khoza-Shangase, K., ve Kanji, A. (2025). Early intervention for hearing-impaired children-from policy to practice: an Integrative Review. *Audiology Research*, 15(1), 10. <https://doi.org/10.3390/audiolres15010010>
- Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ629406>
- Pimperton, H., ve Kennedy, C. R. (2012). The impact of early identification of permanent childhood hearing impairment on speech and language outcomes. *Archives of Disease in Childhood*, 97(7), 648-653. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2011-301501>
- Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., Botteri, M., ve CDaCI Investigative Team. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice*, 10(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/15295190903212851>
- Raab, M., ve Dunst, C. J. (2004). *Early intervention practitioner approaches to natural environment interventions*. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/105381510402700102>
- Rakap, S., Vural Batık, M., ve Coleman, H. (2023). Predictors of family burden in families caring for children with special needs. *Journal of Childhood, Education and Society (Online)*, 4(1). <https://doi.org/10.37291/2717638x.202341245>
- Ranta, K., Saarimäki, H., Gummerus, J., Virtanen, J., Peltomäki, S., ve Kontu, E. (2025). Psychological interventions for parents of children with intellectual disabilities to enhance child behavioral outcomes or parental well-being: A systematic review, content

- analysis and effects. *Journal of Intellectual Disabilities*, 29(2), 500–535. <https://doi.org/10.1177/17446295241302857>
- Respler-Herman, M., Mowder, B. A., Yasik, A. E., ve Shamah, R. (2012). Parenting beliefs, parental stress, and social support relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 190-198.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Roper, M. M. (2014). *The use of coaches to support special education teachers: A model of effective coaching* (Doctoral dissertation, George Mason University). ProQuest Dissertations Publishing.
- Rush, D. D., ve Shelden, M. L. L. (2020). *The early childhood coaching handbook*. Paul H. Brookes Publishing Co. <https://psycnet.apa.org/record/2020-08959-000>
- Sagor, R. (2010). *Collaborative action research for professional learning communities*. Solution Tree Press. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=P3EXBwAAQBAJveoi=fndvepg=P T15vedq=Sagor,+2010\).+veots=rtTMhPGsItvesig=KLl6nm4TQfmDyTafSc0hwZi-Rpgveredir_esc=y#v=onepageveq=Sagor%2C%202010\).vef=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&velr=veid=P3EXBwAAQBAJveoi=fndvepg=P T15vedq=Sagor,+2010).+veots=rtTMhPGsItvesig=KLl6nm4TQfmDyTafSc0hwZi-Rpgveredir_esc=y#v=onepageveq=Sagor%2C%202010).vef=false)
- Salisbury, C. L., Woods, J., ve Copeland, C. (2009). Provider perspectives on adopting and using collaborative consultation in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3), 132–147. <https://doi.org/10.1177/0271121409349769>
- Santelli, B., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., ve Lerner, E. P. (1995). Parent to parent programs: A unique form of mutual support. *Infants and Young Children*, 8(2), 48-57.
- Sass-Lehrer, M., Crace, J., ve Neild, R. (2023). Preparing practitioners to work with deaf and hard of hearing infants, toddlers, and their families: professional competencies that result in positive outcomes. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 5(2), 2. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1057>
- Seçmen Daşcı, B. (2024). 0–3 yaş dönemindeki iştirme yetersizliği olan bir çocuğun dil becerilerinin geliştirilmesinde Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın etkinliğinin incelenmesi (Yayın No. 914847) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Schoen, S. F., ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29. <https://doi.org/10.1177/004005990403700103>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Shepard, S. A., ve Dickstein, S. (2009). Preventive intervention for early childhood behavioral problems: An ecological perspective. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 18(3), 687. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.03.002>
- Sheridan, S. M., ve Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer US.
- Shilling, V., Morris, C., Thompson-Coon, J., Ukoumunne, O., Rogers, M., ve Logan, S. (2013). Peer support for parents of children with chronic disabling conditions: a systematic review of quantitative and qualitative studies. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 55(7), 602-609. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12091>
- Shonkoff, J. P. (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of Developmental and Behavioral*

- Simpson, J. A., ve Rholes, W. S. (2017). Adult attachment, stress, and romantic relationships. *Current opinion in psychology*, 13, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2016.04.006>
- Sönmez, N., ve Alptekin, S. (2024). Parent-implemented interventions for children with special needs in türkiye: an analysis of single-subject research studies. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1211. <https://doi.org/10.3390/bs14121211>
- 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* (Vol. 25, pp. 35-70). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(02\)80005-2](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(02)80005-2)
- Stringer, E. (2019). Theory in educational action research. The Wiley handbook of action research in education, 139-159. <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch7>
- Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., ... ve Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/10349120701488848>
- Sweet, M. A., ve Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child development*, 75(5), 1435-1456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00750.x>
- Şafak, Ş. (2022). *İşitme engelli çocuğa sahip ebeveynlerin bakım yükü ve aile işlevi arasındaki ilişki* (Yayın No. 728117) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, A. (2024). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 909498) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0963721414522>
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 703807) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tezel Şahin, F. (2014). Mother-child relation and factors affecting this relation. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(3), 79-88. <https://doi.org/10.14486/IJSCS203>
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/48458/613785>
- Thurston, L. P., ve Navarrete, L. A. (2011). Rural, poverty-level mothers: A comparative study of those with and without children who have special needs. *Rural Special Education Quarterly*, 30(1), 39-46. <https://doi.org/10.1177/875687051103000>
- Tokatlı Özkaçar, A. N. (2024). *İşitme engelli çocukların ebeveynlerinde sürekli kaygı düzeyinin belirlenmesi* (Yayın No. 859159) [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. In D. Gentner ve S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 47-57). MIT Press.

- Tomris, G., ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0271121410364250>
- Tuna Sırkıntı, Ş. (2017). *İşbirliğine dayalı çalışma grubunun özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* (Yayın No. 485946) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tunç Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Yayın No. 523810) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, Z., Koca, A., ve Uzuner, Y. (2019). İtme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177>
- Tutuk, H. C., ve Gürgür, H. (2024). Caregiver involvement in support services for a child with hearing loss? *Journal of Childhood, Education and Society*, 5(2). <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452363>
- TÜİK. (2023). *Doğum istatistikleri 2023*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2023-53708>
- Türkan, M. M. (2017). *İtme engelli çocukların annelerinin stres düzeyini ve evlilik doyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yayın No. 477097) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türkent, E. ve Özer, M. (2023). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler için (0-36 ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı: Ebeveynlerin program ve sürece yönelik deneyimlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 304-331. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1184757>
- Ueda, K., Yonemoto, N., ve Bailey Jr, D. B. (2015). Psychometric validation of the family outcomes survey-revised in Japan. *Research in Developmental Disabilities*, 39, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.01.003>
- UNESCO. (2015). *Herkes için eğitim (EFA)*. [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\)](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA))
- UNESCO. (2024). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>
- UNICEF. (2015). *Why early childhood development is the foundation for sustainable development*. <https://www.unicef.cn/en/stories/why-early-childhood-development-foundation-sustainable-development>
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092
- Uzuner, Y. (2007). *İtme engelli çocuklarda erken dil gelişimi*. In U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İtme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 97-118). Anadolu Üniversitesi.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların*

hedef davranışları üzerindeki etkililiği (Yayın No. 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Vilaseca, R., Rivero, M., Bersabé, R. M., Cantero, M. J., Navarro-Pardo, E., Valls-Vidal, C., ve Ferrer, F. (2019). Demographic and parental factors associated with developmental outcomes in children with intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00872>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., ve Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® parent, teachers, and children's series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157–169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., ve Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 320-334. <https://www.jstor.org/stable/42899280>
- Woods, J., ve Goldstein, H. (2003). When the toddler takes over: Changing challenging routines into conduits for communication. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 176-181. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030501>
- Woods, J. J., Wilcox, M. J., Friedman, M., ve Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(3), 379-392. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0016](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0016)
- Wu, Z., ve Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72–90. <https://doi.org/10.1177/0142723714521925>
- Yanık, Ş. (2022). *Çevrimiçi ortamda işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerde ebeveyn-çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecinin incelenmesi* (Yayın No. 758023) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, E. (2021). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 693428) [Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Parlak, Ş. (2024). *Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına beceri öğretilmelerinde ev ziyareti uygulamasının etkililiği* (Yayın No. 876820) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., ve Mason, C. A. (2018). Language outcomes improved through early hearing detection and earlier cochlear implantation. *Otology and Neurotology*, 39(10), 1256–1263. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000001976>
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., ve Haddad, E. (2017). Mothers' and fathers' involvement in intervention programs for deaf and hard of hearing children. *Disability and Rehabilitation*, 40(11), 1301–1309. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1297491>

EKLER

EK-1 DBS yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Öğretmenler İçin Görüşme Formu	Demografik Bilgi Formu	Görüşme Soruları																																																
Değerli Katılımcı, Doktora tez çalışmam kapsamında (işbirliği danışmanlık uygulamalarıyla 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların beceri ve davranışlarını eleştirel olarak tanımlanmış gün içindeki rutinlerde sınırlanmış frekans ile görüşmelerini amaçlanmaktadır. Çalışmamın başlangıç aşamasında 0-3 yaş arasındaki iktisade yeteneği olan çocukların destek eğitimlerini sürdürme ve özel eğitim öğretmenlerinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde bu hizmetleri nasıl yürüttüklerini ve tez çalışmamın konusu olan Rutinlere Dayalı Erken Müdahale Yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları olacak öğretmenler ile odak grup görüşmesi yapılması planlanmaktadır. Gerçekleştirilecek olan görüşme sorulara kişisel görüş ve düşünceleriniz dahilinde yanıt vermeniz beklenmektedir. Soruların doğru veya yanlış bir yanıtı bulunmamaktadır. Görüşme sürecine veri kaydı alınması adına yanıtlanacak sorular ve sesli kayıt altına alınacak, doktora tez çalışmamın veri oluşturacaktır. Herhangi bir şekilde kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Planlanan odak grup görüşmesi ortalama 50-60 dakika sürmektedir. Zaman ayarınız ve çalışmaya katılımınız katılımcı için teşekkür ederim. Araştırmacı: Arç. Gü. Kıban DEMİRÖZ e-posta: kiban.demiroz@ku.edu.tr Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü "Gerçekleştirilecek olan odak grup görüşmesine katılmayı ve görüşmenin sesli ve yazılı olarak kayıtlı alınmasını kabul ediyorum." Tarih: Ad Soyad: İmza:	<table border="1"><thead><tr><th colspan="4">Demografik Bilgi Formu</th></tr></thead><tbody><tr><td>Adınız ve soyadınız:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Yaşınız:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Mevki/köken durumunuz:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Mevzuat olgularınız programı:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Mevzuatınız yolumuz:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Çalıştığınız öğretimciyi yaşı aralığı:</td><td colspan="3"></td></tr><tr><td>Daha önce 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların aile eğitimine yönelik kurs, seminer veya farklı bir eğitime katıldınız mı?</td><td>Evet, katıldım.</td><td>Hayır, katılmadım.</td><td></td></tr><tr><td></td><td colspan="3">Nasıl oldu?</td></tr><tr><td></td><td colspan="3">Nerede:</td></tr><tr><td></td><td colspan="3">Kimler tarafından:</td></tr><tr><td></td><td colspan="3">Ne kadar süreyle:</td></tr></tbody></table>	Demografik Bilgi Formu				Adınız ve soyadınız:				Yaşınız:				Mevki/köken durumunuz:				Mevzuat olgularınız programı:				Mevzuatınız yolumuz:				Çalıştığınız öğretimciyi yaşı aralığı:				Daha önce 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların aile eğitimine yönelik kurs, seminer veya farklı bir eğitime katıldınız mı?	Evet, katıldım.	Hayır, katılmadım.			Nasıl oldu?				Nerede:				Kimler tarafından:				Ne kadar süreyle:			1. 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların eğitimlerinde benimsediğiniz yaklaşım nasıl tanımlanır? 2. Diğer yaş gruplarındaki iktisade yeteneği olan çocukların eğitiminden farklı bu gruba özgü neler yapıyorsunuz? Açıkla mısınız? 3. Çocukların bireysel ve grup eğitim planlarını hazırlarken neleri dikkate alıyorsunuz? 4. Çocukların bireysel ihtiyaçlarını belirlemek ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? 5. Bireysel ve grup eğitimlerinde çocukların gelişim ve öğrenme sürecini desteklemek amaçlı uyguladığınız eğitimleri açıkla mısınız? 6. Bireysel ve grup eğitimlerinde çocukların hangi beceri ve davranışları kazandırmaya çalışıyorsunuz? 7. Bu eğitim sürecine aileler nasıl katılmaya çalışıyor? Aile katılımı için neler yapıyorsunuz? 8. Aile katılımına yönelik yaptığınız çalışmalarla ailelerin hangi bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışıyorsunuz? 9. Ev ortamındaki rutinleri çocukların öğrenme sürecine etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? 10. Erken müdahale eğitimini evde eleştirel olarak uygulamanız hakkında ne düşünüyorsunuz? 11. Çocukların ailelerinin günlük rutinlerini tanımlama, rutinlerindeki etkileşimleri ve ne derece başarılı oldukları hakkında neler söyletiniz? 12. Rutinlere dayalı erken müdahale yaklaşımına yönelik bir uygulamaya içinde yer almak ister misiniz? 13. Sizin okumak istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?
Demografik Bilgi Formu																																																		
Adınız ve soyadınız:																																																		
Yaşınız:																																																		
Mevki/köken durumunuz:																																																		
Mevzuat olgularınız programı:																																																		
Mevzuatınız yolumuz:																																																		
Çalıştığınız öğretimciyi yaşı aralığı:																																																		
Daha önce 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların aile eğitimine yönelik kurs, seminer veya farklı bir eğitime katıldınız mı?	Evet, katıldım.	Hayır, katılmadım.																																																
	Nasıl oldu?																																																	
	Nerede:																																																	
	Kimler tarafından:																																																	
	Ne kadar süreyle:																																																	

Ebeveynler İçin Bireysel Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Doktora tez çalışmam kapsamında işbirliği danışmanlık uygulamalarıyla 0-3 yaş arası iktisade yeteneği olan çocukların beceri ve davranışlarının ebeveynleri tarafından gözlemlendiği rutinlerde sunulan fırsatlar ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmamın başlangıç aşamasında 0-3 yaş arasındaki iktisade yeteneği olan çocukların eğitim süreci ve günlük rutinleri hakkında bilgi edinmek önemlidir. Bu kapsamda araştırmamın katılımcıları olacak ebeveynler ile bireysel görüşme yapılmaya başlanmıştır. Görüşülecek olan görüşmede sorulara kişisel görüş ve düşüncelerinizi dahilinde yanıt vermeniz beklenmektedir. Sorulara doğru veya yanlış bir yanıt bulunmamaktadır. Görüşme süresince veri kaydı alınması adına yansınız yazılı ve sesli kayıt altına alınacak, doktora tez çalışmamı veri oluşturacaktır. Herhangi bir şekilde kişisel bilgilerinizi paylaşmayacaktır. Planlanan görüşme ortalama 50-60 dakika sürecek. Zaman ayarladığınız ve çalışmaya verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Arç. Gör. Kübra DEMİRÖZ

e-posta: kuba.demiroz@ku.edu.tr

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

"Görüşülecek olan görüşmeye katılmayı ve görüşmenin sesli ve yazılı olarak kayıt altına alınmasını kabul ediyorum."

Tarih:

Ad Soyad:

İmza:

Demografik Bilgi Formu

Ebeveyn ile ilgili bilgiler;			
Adını ve soyadını;			
Yaşını;			
Eğitim durumunu;			
Sahip olduğunuz çocuk sayısı;			
Mesleğini;	Çalışıyor musunuz?	Çalışmıyor musunuz?	
Kendinizi anı tanımladığınız ekonomik düzeyi (düşük / orta / yüksek);			
Çocuğunuz ile ilgili bilgiler;			
Adı soyadı;			
Cinsiyeti;			
Doğum tarihi (gün/ay/yıl);			
Doğum oranı (alınan kaçınıcı çocuğu);			
Tebhi tamsı;			
Kullandığı cihaz ; (kulak arkası / koklear implant) *tek kulak ya da çift kulak belirtiniz.			
Cihazlarını yapı;			
Destek eğitime bağlanma yapı;			
Çocuğunuz için ek hizmetler (farklı tedavi, dil konuşma vb.);			

1

2

EK-3 Uygulamanın değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Öğretmen Formu)

1. İşbirlikçi danışmanlık uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu uygulama sürdürülebilir mi?
2. Bu süreçte ebeveyn ile olan etkileşiminiz hakkında ne düşünüyorsunuz? Etkileşiminizin niteliğinde değişim oldu mu? Açıklar mısınız?
3. Uygulamalar sonucu ebeveyne ilişkin gözlemlerinizi nelerdir? Eğer değişim olduysa bu değişimler nelerdir?
4. Çocukta gözlemediğiniz değişimler oldu mu? Hangi gelişim alanlarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a) Çocuğun günlük yaşamında farklı ortamlarda, zamanlarda ya da kişilere bu davranışları sergilediğini gözlemlediniz mi?
5. Çocuğun gereksinimi devam eden durumları var mı? Örnek verir misiniz?
6. İşbirlikçi danışmanlık uygulamasının sizin mesleki çalışmalarınıza yansımaları nasıl oldu?
 - a) Mesleki ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyor musunuz? Örnek verir misiniz?
 - b) Farklı ailelerle uygulama gerçekleştirecek düzeyde olduğunuzu düşünüyor musunuz?
7. Uygulama sürecinde;
 - a) Memnun kaldığınız unsurlar nelerdir?
 - b) Geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz unsurlar (önerileriniz) nelerdir?
8. Araştırmacı (danışman) tarafından uygulanan işbirlikçi danışmanlık sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
9. Gerçekleştireceğiniz 0-3 yaş aile eğitim çalışmalarını planlarken öncelikle dikkate alacağınız özellikler nelerdir? Niçin?
10. Bu çalışmanın başlangıç aşamasında size söylendiği şekilde yürütülüp tamamlandığını düşünüyor musunuz?
11. Eklemek istediğiniz başka bir görüş ya da paylaşmak istediğiniz farklı bir deneyiminiz var mı? Açıklar mısınız?

EK-4 Uygulamanın değerlendirilmesi yarı yapılandırılmış ebeveyn görüşme formu

Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Ebeveyn Formu)

1. Araştırma kapsamında size yönelik gerçekleştirilen eğitim sürecinden bahseder misiniz?
2. Günlük rutinlerinizde değişimler oldu mu? Olduysa bu değişimlerden bahseder misiniz?
3. Çocuğunuzda gözlemediğiniz değişimler oldu mu? Hangi gelişim alanlarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?
a) Çocuğun günlük yaşamında farklı ortamlarda, zamanlarda ya da kişilere bu davranışları sergilediğini gözlemlediniz mi
4. Çocuğunuzun gereksinimi devam eden durumları var mı? Varsa nelerdir?
5. Uygulamalar sonucu kendinizde gözlemediğiniz değişimler oldu mu? Yantınız evetse bu değişimler nelerdir?
6. Desteklenmeye ihtiyaç duyduğunuz farklı alanlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
7. Öğretmenle kurduğunuz iletişim ve iş birliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Araştırmacı (danışman) tarafından uygulanan işbirlikçi danışmanlık sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
9. Uygulama sürecinde;
a) Memnun kaldığınız unsurlar oldu mu? Nelerdir?
b) Geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz unsurlar (önerileriniz) nelerdir?
10. İşbirlikçi danışmanlık uygulamasının devamlılığı hakkında görüşleriniz nelerdir?
a) Siz bu aşamadan sonra günlük rutinler sırasında çocuğunuzun gelişimini nasıl desteklemeyi hedefliyorsunuz?
11. Bu çalışmanın başlangıç aşamasında size söylendiği şekilde yürütülüp tamamlandığını düşünüyor musunuz?
12. Çocuğunuzun gelişimi ve eğitimine yönelik benzer çalışmalara katılmayı düşünüyor musunuz?
13. Eklemek istediğiniz başka bir görüş ya da paylaşmak istediğiniz farklı bir deneyiminiz var mı? Açıklar mısınız?

EK-5 Eko harita görüşme formu

Eko Harita Görüşme Soruları

1. Eşinizle birlikte mi yaşıyorsunuz?
2. Sizin adınız ve eşinizin adı nedir?
3. Çocuğunuzun adı, yaşı, tanısı nedir?
4. Varsa kardeşlerin adı ve yaşları nedir?
5. Evde sizinle yaşayan başka kişiler var mı?
6. Sizin ve eşinizin ailesinde kimler bulunuyor? Onlar hakkında bilgi verir misiniz?
 - a. Bu kişilerle ilişkileriniz nasıl?
 - b. Bu kişilerle ne sıklıkta görüşüyorsunuz?
 - c. Bu kişiler sizin için destek ya da stres kaynağı mıdır?
7. Sahip olduğunuz iş hakkında düşünceleriniz nelerdir? Siz çalışmıyorsanız eşinizin işi hakkında bilgi verebilirsiniz.
 - a. Size iyi bir kazanç sağladığını düşünüyor musunuz?
 - b. İşinizi seviyor musunuz?
 - c. İş yeriniz çocuğunuz ve ailenizle ilgili konularda sizi destekleyici bir tutumda mı?

EK-6 RDG formu

RUTİNE DAYALI GÖRÜŞME FORMU		GÜNLÜK RUTİN TABLOSU						
Başlangıç soruları		'NİN BİR GÜNÜ						
1. Evde sizinle ve çocukla birlikte kimler yaşıyor?		Saat	Anne	Baba	Çocuk	☺	☹	*
2. Temel kaygılarınız nelerdir? (Endişeleri yıldızlarla işaretlemeli)								
Ev rutinleri								
3. Günüünüz nasıl başlıyor? (Endişeler yıldızla işaretlenir)								
Her rutin için:								
4. Çocuk ne yapıyor?								
5. Evin diğer üyeleri neler yapıyor?								
6. Çocuk bu rutine ne kadar katılıyor?								
7. Çocuk bu rutinde ne kadar bağımsız davranıyor?								
8. Çocuğun bu rutinde etkileşimi nasıl?								
9. Bu rutini ne kadar beğeniyorsunuz? (Derecelendirme 1-5 arası puan)								
10. Sonra neler yapıyorsunuz? (bir sonraki rutine geçilir)								

EK-7 Gözlem formu örneği

Gözlem No	Tarih	Saat	Yer
1	09.05.2024	10:00-10:45	ÖEUAM Bireysel Eğitim Sınıfı
Gözlem Metni			Gözlemci Yorumu
Anneyle ve Mert'le sınıfa girdik. Zeynep hoca nöbetçi öğretmendi sınıfa 10:03te geldi. Materyallerini hazırladı. Anne Mert'le halı kaplı yere oturdu. Öğretmen nasıl geçti haftanız diye sordu. Anne kapı sesine üçüncüde tepki verdi dedi. Bu aralar sesleri çok arttı dedi. Öğretmen kurallara çalıştınız mı diye sordu ve eşiyle birlikte aynı kuralları uygulayıp uygulamadıklarını sordu. Önce topla oynamaya başladılar ve Mertten topu isteyince topu gidip getirdi. Daha sonra davul ve zil getirdi Zeynep hoca ve zil sesini çalarak dinletti ve yansıma sesini sundu. Anne ve Mert karşılıklı oturdu Zeynep hoca Mertin arkasına oturdu. Davul sesine top atma çalışması yaptılar. Anne model oldu ve kendi kulağına topu koyarak davul sesiyle kutuya attı. Toplara çok fazla dikkati dağılınca öğretmen top sayısını ikiye düşürdü ve daha az topu ortamda bulundurdu. Daha sonra zil sesini çaldı ve Mert dönüp baktı. Daha sonra göstererek birkaç kez zile vurup yansıma sesini sundu. Zeynep hoca daha sonra şarkı kartlarını çıkardı ve miki resmi olan bir şarkıyla miki şarkısını hareketleriyle birlikte söyledi. Şarkıyı ikinci kez söyledi ve şarkı boyunca Mert öğretmeni izledi. Şarkı kartını almak istedi öğretmen ver ver diye istemesini istedi. Çocuğun cihazı ikinci kez düştü ve miknatısının güçlendirilmesi için ne zaman yapılacağını sordu öğretmen. Öğretmen ve anne şarkıyı birlikte hareketleriyle söyledi. Ve şarkı			Öğretmen geçmiş haftanın nasıl geçtiğini sorarak evdeki sürece ilişkin bilgi ediniyor. Annenin evde kurallara uyup uymadığını soruyor. Çocuğun kurallara uymasına yönelik bir çalışma olduğu anlaşılıyor. Anne çocuğunun yapmasını istediği davranışa model oluyor. Ve dikkatini dağıtan nesneleri ortamdaki kaldırarak öğretmen ortamı düzenliyor. Cihazın yerinden çıkması sorun oluşturuyor.

EK-8 Etkinlik planı

MERT'İN ETKİNLİK PLANI		
Etkinlik 1: Tarih:		
Gelişimsel Hedefler	Ebeveyn için hedefler	Öğrenme Süreci
Materyaller	Değerlendirme	Öneriler
Yansıtma Notları		

EK-9 Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfalar

14.11.2024

[illegible]

37

buğday meriçleri atmak için işi öldürüyor öldürdüm. Bu olayları daha çok top atma yarışmaları şeklinde daha hareketli olarak beşiflemeneyi yapıp, daha sonra coşkun yüzle kurban yüzüne serdiğimiz buğdayı işin karmyon yüzüne sunarak anımsadık. Anımsadık aynı sahaları oynatmakla hoşlanmadığını belirtti. Çizmek kettim ve her çocuk istisini salıverdi diye girdi. Anımsadık daha önceki çizim kettimden öğrenerek bahimçilik ve salıma kurban olma olayı odaklanırmış söylemiş. Bunun için bu sayımları olarak önceki çizimden önce Merin taktak istemem öylemiş. Genel olarak Merin'in oynadıkları etkileşim ve çıkarttığı sözleri izlemek ve izlemek olarak iyileştirdiği aşkına geçirdim. Anımsadık daha önceki işi öldürmek kurbanı daha salımsadığımız çizimden çok daha kalınlığı dışlayıyor. Coşkun bu çizimden önce

30

okuyor gibi sayılıyor" diye de zenginleştiriyor şifhede. Ama dili zengin kullanması ya da idarîliği istemekle hala zorlukları olduğunu belirtir. Altıncı okurken aşırı peşimliği bundan sonraki okurken aşırı grubileştirme sonucu yitiriyor bulduğuna şifhede. Anneyi sosyal destek sandığını komünada birlikte vakit geçirmiş anıyıyla ilgili olarak şifhede edebildirmiş (yi) olacağını daha önce de söylemişti. Bunun için de ev ziyareti daha planlayacakmışın konuşmuş. Ayrıca senarında anıyıyla daha fazla rahatlamak için belli özel konular hakkında daha fazla sohbet edebildiği diye incedi sandığını ve öğrenen alanında benim yazgımlarım içindeymiş yani ben senf ortamında yokken anının öğrenenine bu tarz özel bağlamıma yönelik konuşmaları daha fazla yapmışın şifhede. Öğrenen son cümle odaklı olmak ve doğrudan aynı bağlamda konuşmasıdır

39

değişlik olduğunu belirtir. Bu nedenle benim de sınıfı bulduğum zamanlarda çıtımlı dokümanları çıkardık daha arkadaşları bir yaklaşımla sergilemişim işi öbeleşmişlerim. Ben bunun kendim için not aldım ve anneyi rahatsızlatıcak bir süre yaşayacağımı ama verip anneye de tutanmam olabileceğimizi söyledim. Çünkü öğrenim bu konuda haki olabilir benim ortamdaki öğren sürecim daha kişisel görüşmeye ve sporatere gelişim durumlarında anneyi paylaşımlarını kullanıyor olabilir. O nedenle farklıya sadece anneye odaklı olmak konusunda ve biraz farklı yaklaşım için paylaşımla bulmamı için cesaretlendirmeyi planladık.

19.12.2024

[illegible]

Bugün kurama gidememiz seansı hakkında öğretmen se saydı illett. Öğretmen hem çocuk hem de annesi için çok iyi geçişin ifade etti Atma davranışına tepki verdiğini atma dediğini söyledi ve bu davranış öğretmeni uyarınca yapmadığını söyledi. İkinci derste sürekli ağladığını ve o öğretmenle konuşmadığını biliyoruz. Bu hafta diğer öğretmenle de uyanır bir şekilde ağlamadan ders yaptığını söyledi. Nerede sorusunu anladığını ve iştaretle cevap verdiğini söyledi. Ayrıca ev rutinlerinde de nerede diye sormasını anımsay edev verdiğini söyledi.

19.07.2021

Buğün geçirilcek toplantısı yaptık ebeveyne verdiğimiz sosyal destekten bahsettik çocukları ve ebeveyndeki gelişmeler komitedeki hocalar tarafından uygun bulundu. Son bir ev ziyareti özerdiler ve artık izleme çalışmalarına geçilebileceği söylendi. Ebeveyn için hedefleri yerine tam olarak getiremedik de ebeveynin iyi oluşunda bir artış olduğunu öğretmen de ben de fark ediyoruz. Potansiyelini kabul ederek ebeveyn için en önemli olan hedefleri izlemeye takip edeceğiz.

27.02.2002

Buğün kurama ben girmedim öğretmen ses kaydı ilettili. Öğretmen derste tepkilerinin çok iyi olduğunu ve sınıfı aynı ağızla hareketli davranışlar konusunda çok uyumlu olduğunu söyledi. Arabe, *diğer* taktım, kelimelerini kullandı. Annesi bu derste katılmamış ve sakin bir ders geçirdi. kontrolünü de daha iyi sağladım dedi biz yine de anneye öğretim yapmayı bırakmadan izlemeliyiz şeklinde not aldım öğretmene geribildirim vermek için. İkinci derste öğretime yine ağızla ve

kuruma gitiim

08.05.2025

[illegible]

Anne evde bu kadar ağlama davranışı olmadığını söyledi. Sadece babası giderken dışarı çıkmak istediği için yaklaşık 30 dk ağladığını söyledi. |

Bu ağızla davranışının neden ortaya çıkması olabileceği ile ilgili öğretmenle ve annelerle konuştuk. Yaklaşık bir ay önce tek cihaz bozulduğu için yeni cihaz almıştı aynı gün bu cihaz kaybolmuş. Yeni cihaz alana kadar tek cihazı kalmış. Burada düşünmüyor gibi davranmış ve yeni kelime üretmemiş. Yeni cihaz geldiikten sonra yeni kelimeler üretmeye başladığını söyledi. **Cihazın**

EK-10 Saha notları

[illegible][illegible][illegible]

EK-11 Kelime listesi

dondurma	ice cream	A	S	kazak	pullover	A	S	G	göbek	navel	A	S	H	sandalye	chair	A	S
çikolata	chocolate			terlik	slipper				Göz	eyes				mutfak	kitchen		
su	water			çorap	sock				Burun	nose				banyo	bathroom		
Süt	milk			kilot/don	pants				Ağız	mouth				balkon	balcony		
çay	tea			fanila	vest				saç	hair				Salon	lounge		
mama	food			pantolon	trousers				kulak	ears				koltuk	easy chair		
ekmek	bread			elbise	clothes				Diş	teeth				masa	table		
şeker	sugar / sweets			T*şort	T - shirt				El	hands				yatak	bed		
yumurta	egg			mont	coat				Ayak	feet				kapı	door		
yoğurt	yoghurt			ceket	jacket				bacak	leg				lamba	light		
çorba	soup			şapka	hat				Kol	arm				perde	curtain		
köfte	meatball			qömlek	shirt				popo	arm				cam	window		
pilav	rice			ayakkabı	shoes				pipli	willy				pencere	window		
pasta	cake			etek	skirt				parmak	finger				sehpa	small table		
elma	apple			palto	coat				kaş	eye brow				oda	room		
portakal	orange			bere	beret				kırpık	eyelash				tuvalet	toilet		
muz	banana			gözlük	glasses				dil	tongue				merdiven	stair		
üzüm	grape			şort	short												
armut	pear			alet	vest												
peynir	cheese			eldiven	glove												
zeytin	olive			bot	boat												
yağ	oil / butter			mama önlüğü	bib												
patates	potato			çanta	bag												
kek	cake			patik	babys shoe												
makarna	pasta			yelek	waistcoat												
sakız	chewing gum			toka	hairclip												
soğan	onion			kolye	necklase												
domates	tomatoes																

EK-12 RDG kontrol listesi

RDG KONTROL LİSTESİ		
Görüşmeci(ler)	Tarih	
Gözlemci	Doğru öğeler:	Puan: %:
PUANLAMA: + AÇIKLANDIĞI GİBİ GÖZLENMİŞTİR. +/- KISMEN GÖZLENMİŞTİR. - GÖZLENMEMİŞ VEYA YANLIŞ OLDUĞU GÖZLENMİŞTİR.		
Görüşmeci bunları yaptı mı?	Puan	Yorumlar
RDG		
1. Oturma düzenini, görüşmeyi yapan kişi vefatin yanında olacak ve eğer varsa not alan kişi de liderin yanında olacak şekilde düzenleyin.		
14. Aileye şunu sorun: Eğer hayatınızda bir şeyi değiştirebilseydiniz bu ne olurdu?		
15. Yüz ifadeleri, ses tonu, göz teması, aktif dinleme açısından uygun; aileye kendini ifade etme imkanı vererek, yargılayıcı olmadan, tavsiye vermeden dinleyin.		
16. Tüm endişeleri dile getirerek ve rutinlere göre organize ederek 5-7 dakika içinde özetleyin		
17. Temiz bir kağıt çıkarm ve aileye ne üzerinde çalışmak istediklerini sorun.		
18. Eğer aile 10 sonuca/hedefe hala karar vermediyse		

EK-13 Eko harita kontrol listesi

EKO HARİTA KONTROL LİSTESİ		
Görüşmeciler(ler) _____	Tarih _____	
Görüşmeciler _____	Doğru öğeler: _____	Puan: _____ %: _____
PUANLAMA: + AÇIKLANDI GİBİ GÖZLENMİŞTİR, -/0: KESİMLER GÖZLENMİŞTİR, - GÖZLENMİYSE VEYA YANLIŞ OLDUĞU GÖZLENMİŞTİR.		
Görüşmeciler bunları yaptı mı?	Puan	Yorumlar
Eko harita		
1. Aileyi selamlayın ve bilgilerinizi alın. Herkesin ne yapacağı hakkında bilgi verin. (Görüşme nasıl olacak?)		
14. İşten elde edilen maddi kazancın yeterli olup olmadığını ve yetişkinlerin işlerini ne kadar sevdiğini de dahil olmak üzere iş hakkında sorular sorun.		
15. Aile üyelerinin yaptığı eğlence aktiviteleri hakkında soru sorun.		
16. Ailedeki herkesin, özellikle de erken müdahale erken çocukluk özel eğitimindeki çocuğun aldığı hizmetleri sorun.		
17. Her resmi destek için, desteğin düzeyini tahmin etmek amacıyla takip sorusu sorun (örneğin, katılımcının destek sağlayıcıyı ne kadar beğendiği)?		

EK-14 Öğretmen davranışları kontrol listesi (ÖDKOL)

Öğretmen Davranışları Kontrol Listesi (ÖDKOL)											
Form No:											
Öğretmenin Adı:											
Kontrol Listesi Doldurulma Tarihi:											
Kontrol Listesi Doldurulma Saati ve Süresi (s/dk):											
Kontrol Listesinin Doldurulduğu Ortam:											
Kontrol Listesinin Dolduran Gözlemci:											
ÖDKOL, 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların ve ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleşen eğitimleri sürecinde öğretmenlerin sergilediği davranışların araştırmacı/gözlemci tarafından değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Yönerge: Bu kontrol listesi araştırmacı/gözlemci tarafından öğretmen davranışlarını değerlendirecek biçimde doldurulur. Öğretmenin ebeveyn eğitimi kapsamındaki davranışları bir oturumluk ders/seans süreci boyunca değerlendirilir. Gözlem süresi boyunca her defasında gözlenmesi beklenen bir davranış; hiç gözlenmediyse hiçbir zaman (0), bir kere gözlemediği durumlarda bazen (1), birden fazla kez gözlemediğinde ancak her defasında gözlenmediyse sıklıkla (2), her defasında gözlemediğinde ise her zaman (3) şeklinde derecelendirilir. Kontrol listesinde yer alan maddelere karşılık gelen dereceyi kutucuk içinde işaretleyiniz.											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Maddeler</th> <th style="width: 10%;">Hiçbir zaman (0)</th> <th style="width: 10%;">Bazen (1)</th> <th style="width: 10%;">Sıklıkla (2)</th> <th style="width: 10%;">Her zaman (3)</th> <th style="width: 10%;">Notlar</th> </tr> </thead> </table>						Maddeler	Hiçbir zaman (0)	Bazen (1)	Sıklıkla (2)	Her zaman (3)	Notlar
Maddeler	Hiçbir zaman (0)	Bazen (1)	Sıklıkla (2)	Her zaman (3)	Notlar						
13.					Ebeveyne oyun sırasında kullanacağı stratejiler hakkında bilgi verir.						
14.					Ebeveyn-çocuk etkileşimini artırmaya yönelik fırsatlar yaratır.						
15.					Ebeveyne stratejileri uygulaması için yeterli zaman tanır.						
Geribildirim ve Çözüm											
16.					Ebeveynin uygun davranışları için ebeveyne geri bildirim sağlar.						
17.					Ebeveynin davranışlarının etkililiği hakkında ebeveyniden geribildirim alır (Etkili olmayan davranışlar için görüş ister).						
18.					Günlük rutin sırasında çocuğun liderliğini takip etmesi konusunda ebeveyni destekler.						
19.					Ebeveynin sorularını yanıtlar.						
20.					Ebeveynin çocuğuyla etkileşimini artırmak amacıyla						

EK-15 Ebeveyn davranışları kontrol listesi (EDKOL)

Ebeveyn Davranışları Kontrol Listesi (EDKOL)					
Form No: Ebeveyn ve Çocuğun Adı: Fatma ve Yusuf Kontrol Listesi Doldurulma Tarihi: Kontrol Listesi Doldurulma Saati ve Süresi (s/dk): 10:00-10:40 Kontrol Listesinin Doldurulduğu Ortam- Etkinlik: Sınıf Kontrol Listesini Dolduran Öğretmen: Zehra EDKOL, 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların ve ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilen eğitimleri sürecinde ebeveynlerin sergilediği davranışların öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Yönerge: Bu kontrol listesi öğretmen tarafından ebeveyn davranışlarını değerlendirecek biçimde doldurulur. Ebeveynin eğitim kapsamındaki davranışları bir oturumluk ders/seans süreci boyunca değerlendirilir. Eğitim süresi boyunca her defasında gözlenmesi beklenen bir davranış; hiç gözlenmediyse hiçbir zaman (0), bir kere gözlemediği durumlarda bazen (1), birden fazla kez gözlemediğinde ancak her defasında gözlenmediyse sıklıkla (2), her defasında gözlemediğinde ise her zaman (3) şeklinde derecelendirilir. Kontrol listesinde ver alan maddelere karşılık zelen derecevi kutucuk içinde işaretlenir.					
12.	Oyun sırasında çocuğun sergilediği davranış ve becerileri günlük rutinlerle ilişkilendirir.				
13.	Çocuğun dil becerilerini desteklemeye yönelik stratejileri (Ör. yansıtma sesleri üretme, genişletmeler yapma, yeni kelimeler sunma vb.) kullanır.				
14.	Çocuğun dinleme becerilerini desteklemeye yönelik stratejileri (Ör. sesin kaynağını gösterme, seslere tepkisini bekleme, nesneleri ayırt etme vb) kullanır.				
15.	Çocuğun uygun davranışlarını sözel ve sözel olmayan biçimlerde (Ör. alferin, çok iyiydın ya da çok yapma, başını okşama vb.) pekiştirir.				
16.	Etkinlik geçişlerini çocuğunun ilgi alanlarını dikkate alarak planlar.				
17.	Etkinliğin sonuçları hakkında açıklama yapar.				

EK-16 Dil ve iletişim becerileri kontrol listesi (DİBKOL)

Dil ve İletişim Becerileri Kontrol Listesi (DİBKOL)	
Çocuğun; (Kod) Adı: Yusuf Doğum Tarihi: 05.01.2023 İşitme Cihazına İlişkin Bilgileri: Çift Ki	Öturuun; No: Tarihi: Süre (Saat/Dakika): 10:00-10:40 Ortam: Sınıf Uygulayan Öğretmen: Zehra
DİBKOL: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitime dahil olan 0-3 yaş işitme yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir.	
Yönerge: Bu kontrol listesi öğretmen tarafından çocuğun dil ve iletişim becerilerini değerlendirecek biçimde doldurulur. Çocuğun dil ve iletişim becerileri bir oturumluk ders/seans süreci boyunca değerlendirilir. Eğitim süresi boyunca gözlenen davranışlar; a) Hiç gözlenmediyse hiçbir zaman (0), b) Bir kere gözlemlendiği durumlarda bazen (1), c) Birden fazla kez gözlemlendiğinde sıklıkla (2), d) Her defasında gözlemlendiğinde ise her zaman (3) şeklinde derecelendirilir. Kontrol listesinde yer alan maddelere karşılık gelen dereceyi kutucuk içinde işaretleyiniz.	
No Maddeler	Hiçbir Bazen Sıklıkla Her Notlar

22.	Adı söylenen materyali işaret eder.					
23.	Adı ile kendisine seslendiğinde, yanıt verir (Başını çevirir, adını söyleyen kişiye bakar).					
24.	Tek basamaklı sözel yönergeleri yerine getirir.					
25.	İki ya da daha fazla basamaklı sözel yönergeleri yerine getirir.					
26.	Bildiği şarkılara jest ve mimiklerle eşlik eder.					
27.	Bildiği şarkılara sözlü eşlik eder.					
28.	5N 1K sorularını cevaplar.					
	a) Ne					
	b) Kim					
	c) Nerede					
	d) Neden					
	e) Nasıl					
33.	5N 1K sorularını sorar.					

EK-17 İçerik analizi formu

AYRINTILI GÖRÜŞME İÇERİK ANALİZİ FORMU			
YER/ ORTAM:		Görüşme No:	
TARİH:		Sayfa No:	
BAŞLANGIÇ SAATİ VE SÜRE:		Toplam Satır:	
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ:	Kod Adı:		
GÖRÜŞEN KİŞİ/LER:	Araştırmacı		



Betimsel indeks	Satır no	Veriler A: Araştırmacı	Genel Yorum (Kodlar)
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		

EK-18 Etik kurul onay belgesi

22.03.2024-53999



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE
YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI NO
14.03.2024	2024-13

Sayı : E-97105791-050.04-53999
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Doktora Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamalarıyla 0-3 Yaş Arası İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Rutinlere Dayalı Yaklaşım ile Geliştirilmesi"
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN
Yazar	Kübra DEMİRÖZ
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Ek:Kübra DEMİRÖZ, Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN EKBİ.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS9SBEA5F*

Belge Takip Adresi : <https://tukiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BS9SBEA5F&eS=53999>

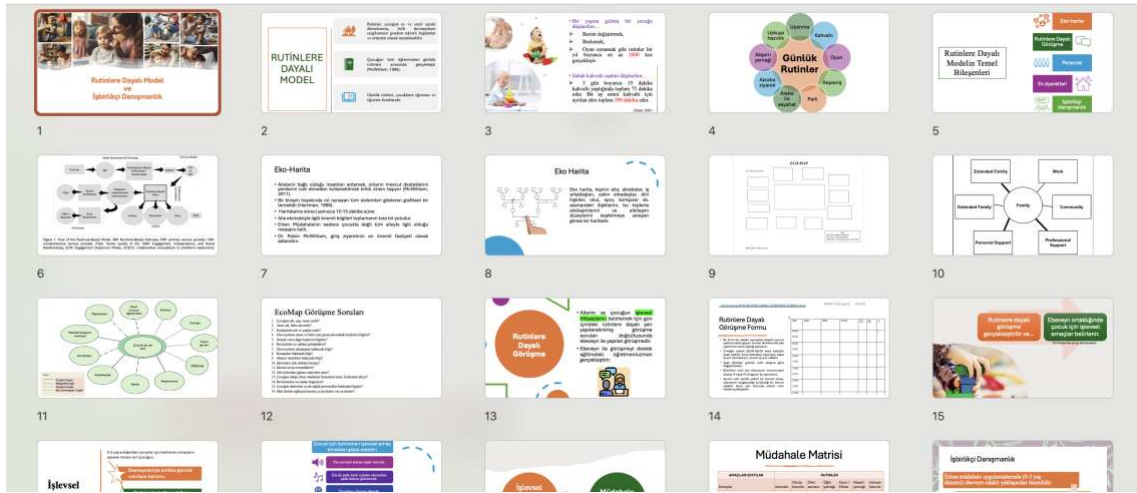
Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep
Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81
e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr
Kep Adresi:hasankalyoncu.univ@hs01.kep.tr

Bilgi için: Merve BİLGIN
Unvanı: Memur

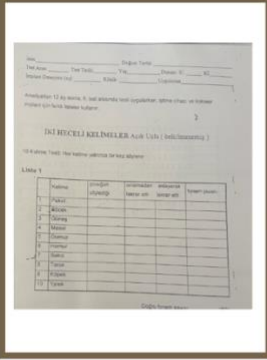


Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

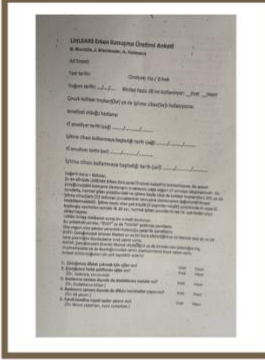
EK-19 Araştırmanın tanıtımı ve bilgi sunumu



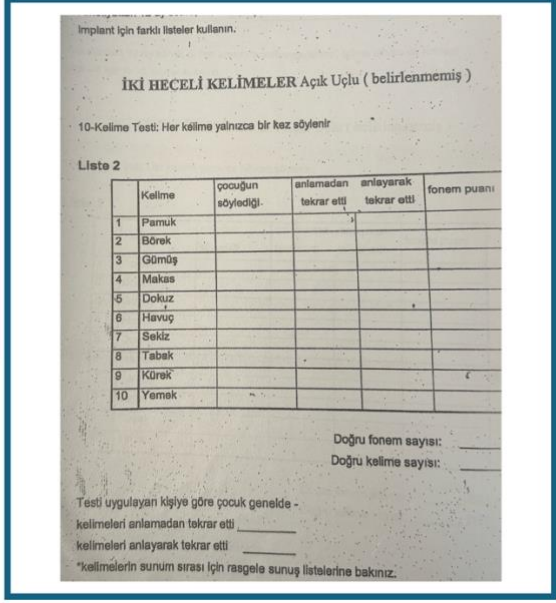
EK-20 ÖERM’de kullanılan değerlendirme araçları



Form 1.1: İKİ HECELİ KELİMELER AÇIK UÇLU (belirlenmemiş) - Form 1.1



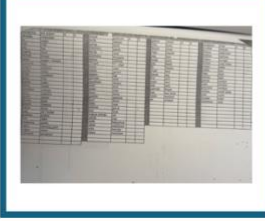
Form 1.2: İKİ HECELİ KELİMELER AÇIK UÇLU (belirlenmemiş) - Form 1.2



Form 2: İKİ HECELİ KELİMELER AÇIK UÇLU (belirlenmemiş) - Form 2



Form 3: İKİ HECELİ KELİMELER AÇIK UÇLU (belirlenmemiş) - Form 3

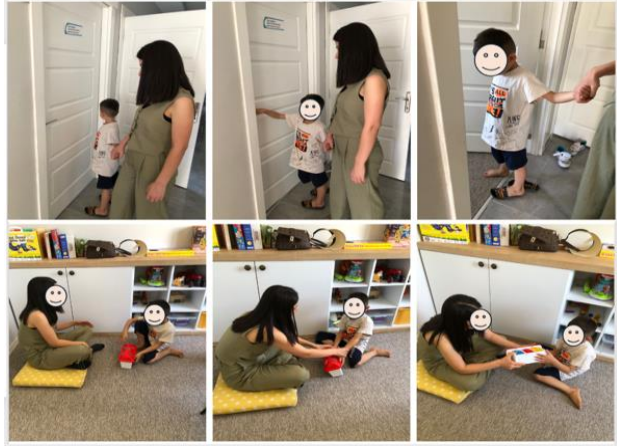


Form 4: İKİ HECELİ KELİMELER AÇIK UÇLU (belirlenmemiş) - Form 4

EK-21 İkinci eylem döngüsünde hazırlanan materyaller

Planlama	Kaynak ve Materyaller
Öğretmen İçin Eğitim Materyalleri	
Ebeveynin güçlü yönleri ve geliştirmeye açık yönleri tablosu öğretmenin ebeveyn odaklı çalışmalarında ebeveyni daha iyi tanınması ve uygulamalarına yön vermesi için hazırlanmıştır.	GÜÇLÜ YÖNLERİ • • • • • • • • • • • • • • GELİŞTİRMEYE AÇIK YÖNLERİ • • • • • • • • • • • • • •
Öğretmen ile gerçekleştirilen çevrim içi eğitimde ağlama davranışının veri kaydı örneği ve akran öğretimi için görsel bir panonun taslak içeriği oluşturulmuştur.	
Öğretmenle paylaşılacak üzere çevrim içi eğitimde paylaşılan notlar sıralanmıştır.	ONLINE TOPLANTI NOTLARI - Anneye birlikte alma - İki çocuğu birlikte alma - Oyuncak sunmadan izleme - Ağlama davranışını izleme ve kaydetme neden ne kadar ne pe olunca susuyor - Pekiştiricileri anne ile belirleme - Pekiştiricileri sunma aşırın + - Görseller kullanma sınıfını kapısına asma 5 li basamak - Kolay hedefler sınıfta ağlamadan etkinlikte kalmaya rutine sınıftaki ağlamalar - Öğrenmeye hazırlık becerileri göz teması

Akran öğretimi modeli için örnek bir sınıfa girme ve mindere oturma davranışı panosu hazırlanmıştır (bu görsel Mert'in aynı öğretmenle özel eğitime devam eden üç yaşındaki abisi için hazırlanmış ve sonra Mert için de kullanılmıştır).



Çocuğun ağlama davranışının ortadan kaldırılması için öğretmenin araştırmacıyla birlikte hedef basamakları belirlemesi üzerine oluşturulmuştur.

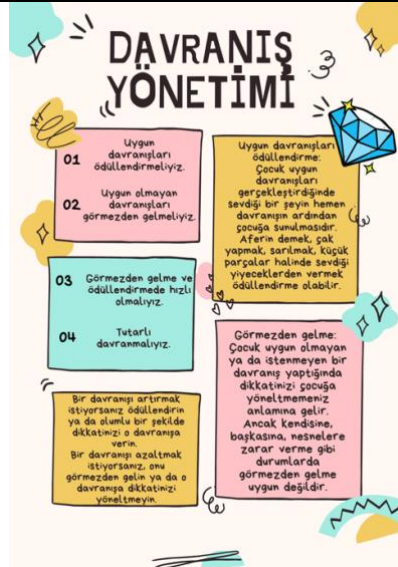
Ağlama Davranışının Azaltılması Hedef Basamakları	
1	
2	
3	
4	
5	

HEDEF

DURUM

Ebeveyn İçin Eğitim Materyalleri

Ebeveynin evde görünür bir yere asması için bilgilendirici broşür hazırlanmıştır.



Ebeveynin çocuğunun olumlu davranışlarına odaklanarak davranışı uygun şekilde pekiştirmesini sağlamak ve bunu haftalık olarak not etmesi için hazırlanmıştır.	 <i>Çocuğumun bir haftada 10 farklı zamanda olumlu davranışlarını yakaladım.</i> <i>Örneğin: Yemek zamanı yemeğin gelmesini sabırla bekledi ve "afetin sana, yemeğini çok güzel bekleddin." dedim.</i>																				
Ebeveynin çocuğun ortaya çıkan ağlama davranışının kaydını tutması için hazırlanan haftalık tablodur. Neden ağladı? Ne kadar ağladı? Ağlama nasıl sonlandı? sorularının yanıtlarını bir hafta boyunca gözlemlerine dayalı olarak ebeveynin yanıtlaması istenmiştir.	<table border="1"><thead><tr><th>Gün</th><th>Yanıt</th></tr></thead><tbody><tr><td>Pazartesi</td><td>Neden ağladı? Ne kadar ağladı? Nasıl sonlandı?</td></tr><tr><td>Salı</td><td></td></tr><tr><td>Çarşamba</td><td></td></tr><tr><td>Perşembe</td><td></td></tr><tr><td>Cuma</td><td></td></tr><tr><td>Cumartesi</td><td></td></tr><tr><td>Pazar</td><td></td></tr><tr><td>Pazartesi</td><td></td></tr><tr><td>Salı</td><td></td></tr></tbody></table>	Gün	Yanıt	Pazartesi	Neden ağladı? Ne kadar ağladı? Nasıl sonlandı?	Salı		Çarşamba		Perşembe		Cuma		Cumartesi		Pazar		Pazartesi		Salı	
Gün	Yanıt																				
Pazartesi	Neden ağladı? Ne kadar ağladı? Nasıl sonlandı?																				
Salı																					
Çarşamba																					
Perşembe																					
Cuma																					
Cumartesi																					
Pazar																					
Pazartesi																					
Salı																					
Ebeveyn ve öğretmen için iki adet tripod, video kayıtlarının saklanması için harici bellek temin edilmiştir.																					

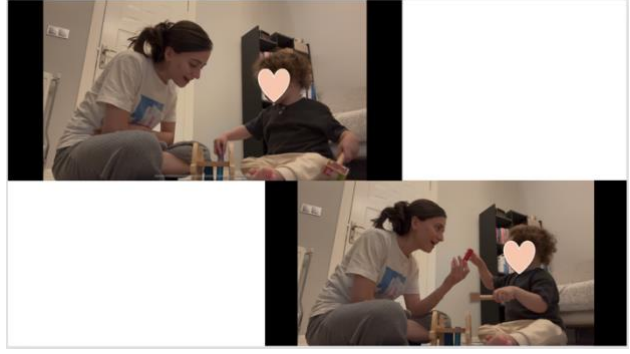
EK-22 Psikolog görüşmelerinden elde edilen özetler

Feyza Hanım ile Psikolog Seanslarının Özetleri	
Tarih	Seans Notu
26.07.2024	Seansa öncelikle kendimden kısaca bahsederek başladım. Danışana kendisini nasıl hissettiğini sorunca direkt anlatmaya başladı. Kendini yetersiz hissetmek ve yetememek düşüncelerini danışanda gözlemledim. Bu düşüncelerin oluşma nedeni ve bunlar üzerinde konuştum. Eşinin ailesinin kaos dolu olduğunu söyledi ve bundan kendisini nasıl koruyabileceği üzerinde konuştuk. Seans olarak genellikle danışanın duyguları üzerine konuştuk. Bir sonraki görüşmeye kadar konuştuklarımızı düşünmesini ve dediğimiz şeyleri uygulayıp gözlemlemesini istedim. Genel görüşlerini alarak görüşmeyi noktaladım
02.08.2024	Seansa önceki haftanın özetini yaparak başladım daha sonra danışana geçtiğimiz haftanın nasıl geçtiğini sordum. Danışan geçen haftaki seansımızda doğum günü olduğunu ve eşinden sürpriz beklediğini söyledi. Oradan devam etti eşinin sadece sözlü olarak kutladığını aksine doğum gününün çok kötü geçtiğini söyledi nedenine dair konuştuk. Her iki oğlu arasında anlaşmazlık ve problemli davranışlar olduğunu söyledi. Buna çözüm olarak da oyun ile anlatma ve evde her iki kardeşin daha fazla vakit geçirmesini sağlamasını istedim.
09.08.2024	Bir önceki haftanın özetini yaparak başladım ve danışana haftanın nasıl geçtiğini sordum danışan direkt geçtiğimiz haftanın kötü geçtiğini söyledi anlatmak isteyip istemeyeceğini sordum. Çocuğunun bir gün parmağının kapının arasında kalması ve ertesi gün de tırnağını çok kestiğinden kanaması onu etkilemiş... Çocukların davranışları üzerine konuştuk büyük çocuğunun onu dinlemediğinden bahsetti geçen hafta bahsettiğimiz her iki kardeş arasındaki kavgalardan bahsetti. Bunun neden olabileceği konusunda konuştum. Çocukların bu tarzda davranmasının annenin hangi davranışları üzerinde etkili olabileceğini irdeledim. Seansı toparlayarak görüşmeyi sonlandırdım.
01.09.2024	Neredeyse 2 haftadır seans yapamıyorduk, çünkü danışan yapması gereken işlerinin olduğunu fırsat bulmadığını söyledi. Geçtiğimiz 2 hafta neler olduğunu sorarak başladım. Genellikle hep kışlık hazırlıklarla geçtiğini çocuklar konusunda okuldan olumlu sonuçlar aldığını ve bundan dolayı kendine daha iyi hissettiğini söyledi. Burada daha önceki seansta çocukların kötü olduğu için ağladığını bağdaştırarak çocukların iyisi iyi kötüyse kendini daha kötü hissettiğini söyledim o da bunu onayladı. Görüşmenin özetini yaparak noktalanırdım.
25.09.2024	İki haftalık bir ara verdiğimiz için seansa geçtiğimiz haftalarda neler olduğunu nasıl hissettiğini sorarak başladım. Buna orta olarak ifade etti ne çok yine de çok kötü dedi. Çocuklar hasta olduğundan dolayı uyumuyor... Eşinin kendisinden ödün vermediğini söyledi. Burada kendisinden nasıl ödün verebileceğini Feyza Hanım'ın kendisinden nasıl koruyabileceğine dair konuştum ve hafta boyunca yapmasını istediğim şeyleri söyledim. Bir sonraki görüşmeye kadar konuştuklarımızı düşünmesi ve bunları yavaş yavaş uygulamaya koymaya çalışmasını söyleyerek görüşmeyi bitirdim.
07.10.2024	Görüşmeye görüşmediğimiz zamanlarda neler olduğunu nasıl geçtiğini sorarak başladım. Daha öncesinden bana hasta olduğunu söylemişti ve hastalığının devam ettiğini bir türlü iyileşmediğini söyledi. Ailece hasta olduğunu söyledi. Eşinin aile sorunlarından bahsetti ve burada kendisini nasıl koruyabiliriz nasıl davranabiliriz ondan konuştum. Eskisi gibi düzensizlikleri takmadığını söyledi.

EK-23 Üçüncü eylem döngüsünde hazırlanan materyaller

Planlama	Kaynak ve Materyaller
Öğretmen İçin Eğitim Materyalleri Öğretmen için İDU'nun basamaklarını tanıtan bir rehber olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenle araştırmacının iş birliği çalışmalarına yol gösterici bir yansıtma kitapçığı olarak hazırlanmıştır. Görseller kitapçıktan alınan örnek sayfaları yansıtmaktadır.	 İşbirlikçi Danışmanlık Modeli (Buyse ve Wesley, 2005) 1. Ebeveynin iletişime geçiş ve açık, saygılı bir ortamı kurun. 2. Ebeveyn hakkında önemli bilgiler toplayarak ilişki kurun. 3. Ebeveynin birlikte değerlendirme ve sonuçları için hazırlayın. 4. Bu endişeler ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili hedefler belirleyin. 5. Hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçin. 6. Ebeveyni stratejileri uygulamaya için hazırlayın. 7. Stratejilerin ve danışmanlığın etkisini değerlendirin. 8. Sonuçları gözden geçirerek ve sonraki etkinlikleri planlamak için toplantılar düzenleyin. Kuruma Dayalı İşbirlikçi Danışma Oturma No: 8 Çamaşır Asma Oyunu Tarih: 17.10.2024 Etkinlik 1: Tarih: MERT'İN ETKİNLİK PLANI Yansıtma Notları
Ebeveyn İçin Eğitim Materyalleri Eğitim oturumları sürecinde hedeflerin belirlenmesi, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin öğretmen tarafından yansıtılması ve değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Görsel kitapçıktan alınan örnek sayfayı yansıtmaktadır.	Etkinlik 1: Tarih: MERT'İN ETKİNLİK PLANI Yansıtma Notları

Araştırmacı tarafından ebeveyn-çocuk etkileşimini modelleyen 15 dakikalık bir video kaydı olarak hazırlanmıştır. Videoda araştırmacı Mert ile aynı yaştaki tipik gelişim gösteren oğluyla etkileşime dayalı bir oyun sergilemektedir.



EK-24 Katılımcılara sunulan teşekkür belgeleri

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	
TEŞEKKÜR BELGESİ	
Sayın	
İşitme Yetersizliği Olan 0-36 Ay Arası Bir Çocuğun Ebeveyn Odaklı Erken Müdahale Uygulamalarının İşbirlikçi Danışmanlık ve Rutinlere Dayalı Yaklaşımla İyileştirilmesi" adlı doktora tez çalışmasına sunmuş olduğunuz katkı ve destekleriniz için teşekkür ederiz.	
Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN Tez Danışmanı

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	
TEŞEKKÜR BELGESİ	
Sayın	
İşitme Yetersizliği Olan 0-36 Ay Arası Bir Çocuğun Ebeveyn Odaklı Erken Müdahale Uygulamalarının İşbirlikçi Danışmanlık ve Rutinlere Dayalı Yaklaşımla İyileştirilmesi" adlı doktora tez çalışmasına sunmuş olduğunuz katkı ve destekleriniz için teşekkür ederiz.	
Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ	Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN Tez Danışmanı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kübra Demiröz
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Zirve Üniversitesi	2016
Yüksek Lisans	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2021
Doktora	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2016-2018	Özel İlk Ses Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Gaziantep	Okul öncesi öğretmeni
2019-	Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü	Araştırma görevlisi

UZMANLIK ALANI

Erken Çocukluk Özel Eğitimi, Aile Eğitimi, Özel Eğitimde İş Birliği, İşitme Yetersizliği

YABANCI DİLLER

İngilizce

YAYINLAR

Yüksek Lisans Tez Adı: Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Aile ve Personel İş Birliği

Tez danışmanı: Prof. Dr. Hatice Nilay KAYHAN

Doktora Tez Adı: İşitme Yetersizliği Olan 0-36 Ay Arası Bir Çocuğun Ebeveyn Odaklı Erken Müdahale Uygulamalarının İşbirlikçi Danışmanlık ve Rutinlere Dayalı Yaklaşımla İyileştirilmesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN

1. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

1.1. Demiröz, K., & Kayhan, N. (2025). Family and staff cooperation in early childhood special education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-14. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1414743> (ESCI)

1.2. Karahan, S., Yildirim Parlak, S., Demiroz, K., Kaya, M. & Kayhan, N. (2021). Experiences of the mothers to cope with the problem behaviors of the children

with special needs during coronavirus (COVID-19) process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 76-101. <https://doi.org/10.14689/enad.25.4> (ESCI)

1.3. Demiröz, K., Yıldırım Parlak, Ş., Karahan, S. & Kayhan, N. (2021). Covid-19 Pandemic Process Experiences of the Healthcare Professional Mothers with Children with Special Needs. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 749-777. <https://doi.org/10.14812/cufej.847347> (ESCI)

2. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler

2.1. Demiröz, K. (2022). Özel eğitim uygulama ve araştırma merkezinde erken çocukluk özel eğitimi hizmet sürecine aile katılımı, International Teacher Education Conference, September 01-02, 2022, Guzelyurt, Cyprus.

2.2. Kayhan, N. ve Demiröz, K. (2022). Akreditasyon sürecinde öğretmenlik uygulamaları deneyimleri: uygulama öğretmeni görüşleri, Itac 2022 International Teacher Education and Accreditation Congress, 16-18 June, 2022.

2.3. Kayhan, N. ve Demiröz, K. (2021). Accreditation in higher education through the eyes of teachers candidates whose programs are accredited, Itac 2021 International Teacher Education and Accreditation Congress, 4-6 June, 2021, 152-155.

2.4. Demiröz, K., Kayhan, N. ve Piştav Akmeşe, P. (2021). Erken çocukluk dönemindeki cerebral palsy'li çocuk ailelerinin koronavirüs süreci özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri. Prof. Dr. Hıfzı Özcan 8. Uluslararası Katılımlı Cerebral Palsy ve Gelişimsel Bozukluklar Kongresi Şubat, 26-28, 2021, İzmir, Çevrim İçi Kongre.

2.5. Yıldırım, Ş., Karahan, S., Demiröz, K., Şener, Ö. ve Özaydın, L. (2020). Kovid-19 sürecinde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçları. International Conference on Covid-19 Studies, June 21-23, 2020, Ankara, Çevrim İçi Kongre.

2.6. Karahan, S., Demiröz, K., Yıldırım, Ş. ve Özaydın, L. (2020). Kovid-19 sürecinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi. International Conference on Covid-19 Studies, June 21-23, 2020, Ankara, Çevrim İçi Kongre.

2.7. Özgan, K. ve Özaydın, L. (2019). 0-3 yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin günlük rutinleri hakkındaki görüşleri. 5. International Euroasia Conference on Scientific Researches and Recent Trends, December, 16-19, 2019, Baku, Azerbaijan.

3. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler

3.1. Demiröz, K. ve Kayhan, N. ve (2022). Teaching Practice Experiences in Accreditation Process: Opinions of Practice Teachers. Fatih Ünal Bozdağ ve Ömer Tuğrul Kara (Ed.), Current Researches in Educational Sciences V içinde (s. 97-120). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

3.2. Kayhan, N. ve Demiröz, K. (2021). Aile Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi. Tevhide Kargın ve Birkan Güldenoğlu (Ed.), Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (s. 356-379). Ankara: Pegem Akademi.

3.3. Kayhan, H. N., Piştav Akmeşe, P. ve Demiröz, K. (2021). Cerebral Palsy and Their Families in the Covid-19 Pandemic. Fatih Ünal Bozdağ ve Yusuf Günaydın (Ed.), Current Researches in Educational Sciences III içinde (s. 145-160). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

4. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

4.1. Küçük Karahan S., Demiröz K., Yıldırım Parlak Ş., ve Özaydın L. (2022). COVID-19 sürecinde özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan meslek elemanlarının gereksinimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 402-412. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1085688> (TR Dizin)

4.2. Yıldırım-Parlak, Ş., Karahan, S., Demiröz, K. ve Özaydın, L. (2022). Kovid-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ihtiyaçları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 25-54. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.199> (TR Dizin)

5. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

5.1. Demiröz, K., Kayhan, N. ve Işıkdogan Uğurlu, N. (2025). Renkten harekete ilk adım: Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların sanat ve spor etkinliklerine katılımlarına yönelik ebeveyn deneyimleri. 8. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Nisan 24-26, 2025, Eskişehir, Türkiye.

5.2. Demir, H. ve Demiröz, K. (2024). 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailelere uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan rutin temelli öğretim [Sözlü Bildiri]. 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ekim 23-26, Ankara, Türkiye.

5.3. Erol, S., Doğan, N., Öztosun, F. ve Demiröz, K. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin gözünden; özel eğitimde materyal kullanımı [Sözlü Bildiri]. 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ekim 23-26, Ankara, Türkiye.

5.4. Demiröz, K. ve Özaydın, L. (2023). Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş işbirlikçi danışmanlık uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ekim, 25-27, 2023, Trabzon, Türkiye.

5.5. Demiröz, K. ve Kayhan, N. (2022). Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği. 6. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Mayıs, 26-29, 2022, Eskişehir, Türkiye.

5.6. Demiröz, K. ve Özaydın, L. (2022). Fırsat öğretimine yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların incelenmesi. 6. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Mayıs, 26-29, 2022, Eskişehir, Türkiye.

5.7. Özgan, K., Kayhan, N. ve Piştav Akmeşe P. (2020). Erken müdahalede iş birliği: fizyoterapistlerin deneyimleri. 5. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO), Haziran, 27-29, 2020, Gaziantep, Çevrim İçi Kongre.

5.8. Karadağ, İ., Karahan, S., Yıldırım, Ş. ve Özgan, K. (2019). Erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim becerilerinin eve dayalı gelişimsel destek programıyla uygulanması. 9. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi, Nisan, 24-26, 2019, Hatay, Türkiye.

6. Projeler

6.1. İşbirlikçi Danışmanlık Uygulamalarıyla 0-3 Yaş Arası İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerilerinin Rutinlere Dayalı Yaklaşım ile Geliştirilmesi, TÜBİTAK 1002, Yürütücü, 2025 (Başvuru).

6.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Annelerin Zihin Kuramı Becerilerinin Öğretimine Yönelik Bilgi ve Deneyimleri, TÜBİTAK 2209, Danışman, 2023 (Destekleniyor).

6.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden; Özel Eğitimde Materyal Kullanımı, TÜBİTAK 2209, Danışman, 2023 (Destekleniyor).

6.4. 0-3 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Ailelere Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Rutin Temelli Öğretim, TÜBİTAK 2209, Danışman, 2021 (Destekleniyor).

6.5. KOVİD-19 Salgını Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuk Ailelerine Destek Modeli: KOVİD-ÖZEL, TÜBİTAK 1001, Bursiyer, 2020 (Başvuru).