



**KOKLEAR İMPLANTLI İŞİTME KAYIPLI
ÇOCUKLARA SAĞLANAN DİL
YAŞANTILARI HAKKINDA ANNELERİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi
Emrah MARUL**

Eskişehir 2025

**KOKLEAR İMPLANTLI İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARA SAĞLANAN DİL
YAŞANTILARI HAKKINDA ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Emrah MARUL

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mart 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emrah MARUL' un "Koklear İmplantlı İşitme Kayıplı Çocuklara Sağlanan Dil Yaşantıları Hakkında Annelerin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 23/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvan-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Yıldız UZUNER	
Üye	: Prof. Dr. Zerrin TURAN	
Üye	: Doç. Dr. Ayşe TANRIDİLER	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Esra GENÇ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Emel ERTÜRK MUSTUL	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KOKLEAR İMPLANTLI İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARA SAĞLANAN DİL YAŞANTILARI HAKKINDA ANNELERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Emrah MARUL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mart 2025

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmada, koklear implantlı işitme kayıplı çocukların dil yaşantılarına ilişkin annelerin görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya yaşları dört yaş ila altı yaş arasında değişen çok ileri derecede işitme kaybı olan yedi işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler (video kayıtları), araştırmacı günlükleri, doküman incelemeleri ve ürünler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, koklear implant öncesi süreçte işitme kaybının fark edilmesi, işitme cihazının kullanılması, annelerin yaşadıkları sorunlar ve çözümleri, koklear implant sürecinde koklear implant olması, annelerin yaşadıkları sorunlar ve çözümleri ile annelerin beklentileri yer almıştır. Koklear implant sonrası süreçte annelerin işitme kayıplı çocuklarla günlük rutinler oluşturdıkları, annelerin işitme kayıplı çocuklar ne tür etkinlikler yaptıkları, etkinlikleri nasıl ve nerede yaptıkları yer almıştır. Araştırma sonunda annelerin işitme kayıplı çocukları ile bazen sözlü etkileşim, bazen sözlü ve sözlü olmayan etkileşim bazen de sözlü olmayan etkileşim kurdukları görülmüştür. İşitme kayıplı çocukların dil yaşantılarında erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, aile merkezli aile eğitimine dahil olma ve zengin dilsel çevrede nitelikli sözlü etkileşimlerin yapılmasının gerekliliği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, Dil yaşantısı, Anne-çocuk etkileşimi, Dilsel çevre

ABSTRACT

INVESTIGATION OF MOTHERS' OPINIONS ON LANGUAGE EXPERIENCES PROVIDED TO CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS AND HEARING LOSS

Department of Special Education

Graduate School of Anadolu University, March 2025

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

This study examined mothers' views on the language experiences of children with hearing loss and cochlear implants. The study included seven children with severe hearing loss, aged between four and six, and their hearing mothers. The study's data were collected through semi-structured interviews, observations (video recordings), researcher diaries, document reviews, and products. The collected data were analyzed descriptively. The findings of the study included the recognition of hearing loss in the pre-cochlear implant process, the use of hearing aids, the problems experienced by mothers and their solutions, having a cochlear implant during the cochlear implant process, the difficulties experienced by mothers and their solutions, and the mothers' expectations. The post-cochlear implant process included the daily routines that mothers established with their children with hearing loss, the types of activities that mothers did with their children, and how and where they did the activities. As a result of the study, it was observed that mothers sometimes had verbal interaction with their children with hearing loss, sometimes verbal and non-verbal interaction, and occasionally non-verbal interaction. The necessity of early diagnosis, early fitting of hearing aid, involvement in family-centered early intervention programs, and quality verbal interactions in a rich linguistic environment in the language experiences of children with hearing loss has been determined.

Keywords: Children with hearing loss, Language experience, Mother-child interaction,

Linguistic environment

TEŞEKKÜR

“En kötü korkuların karşısında umutsuzluğa ve aptallığın coşkusuna kapılmayacak kadar ciddi ve sabırlı insanlar yaratmak gerekiyor. Aklın kötümserliği, iradenin iyimserliğidir” (Antonio Gramsci, "Quaderni del carcere" (Hapishane Defterleri), 1975).

Kapısından içeri ilk girdiğim günden itibaren her görüşmemizde, konuşmamızda hem akademik hem de kişisel gelişimim için heybemi kıymetli bilgilerle doldurduğum, karşılaştığım her problemde çözüm yolu bulan, heyecanımı yitirdiğim anlarda yeniden çalışma sevinci veren, her günün her anın kıymetini yaşayarak öğrenmemi sağlayan kıymetli danışmanım, öğretmenim Prof. Dr. Yıldız Uzuner’e ne kadar teşekkür etsem azdır. Rahle-i tedrisatında geçirdiğim yıllar için, emekleriniz için, göstermiş olduğunuz sabır için şükranlarımı sunuyorum. Ömrüm boyunca öğrettiklerinizle sağlam merdivenler inşa edip her ilerleyeceğime söz veriyorum.

Tez önerimden itibaren araştırmamın geliştirilmesinde çok kıymetli görüşleri ile bana destek olan jüri üyelerimden değerli hocalarım Prof. Dr. Zerrin Turan’a ve Doç. Dr. Ayşe Tanrıdiler’e çok teşekkür ediyorum. Tez savunma jürimde yer alarak kıymetli görüşleri ile bana katkı sunan sevgili arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul’a çok teşekkür ediyorum. Aynı zamanda tezimde yedek jüri olarak yer alan ve kıymetli görüşlerini bana ileten sevgili hocam Doç. Dr. Nilay Kayhan’a çok teşekkür ediyorum.

Tezimin ilk aşamasından itibaren kendisi ile görüşmelerimde bana yol gösteren, destek olan aynı zamanda tez jürimde yer alarak çok değerli katkılar sunan çok kıymetli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Esra Genç’e çok teşekkür ediyorum. Anadolu Üniversitesinde geçirdiğim süreçlerde bana destek olan, yanımda olan çok kıymetli dostlarım Ramazan Bekar, Ufuk Atmaca, Emrah Akkaya, Tamer Genç, Yunus Yılmaz, Çetin Topuz, Muhammed Yasin Yassıkaya, Gökhan Yiğit, Orhan Aydın, Hamdi Gönüldaş, Mehmet Okur nezdinde bütün dostlarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum. Geçen yıllar sizlerle güzelleşti.

En zor anlarımda yanımda olan çok sevgili dostlarım Saadet Bayar ve Saadet Kılıçarslan’a çok teşekkür ediyorum. Hep yanımda oldunuz, en kötü günümüz

böyle olsun deyip yeniden başladık bir sonraki güne. Destekleriniz için sizlere çok teşekkür ediyorum.

Rize'deki çalışma arkadaşlarım ve dostlarım Fatih Öztürk, Serkan Furtun, Fedai Kabadayı, İbrahim Yahşi, Mahmut Serkan Yazıcı, Muhammed Akıncı hepinize destekleriniz için, günlerimi güzelleştirdiğiniz için çok teşekkür ediyorum.

Araştırmama katılmayı kabul ederek zaman ayıran annelere tezime sundukları katkılardan dolayı çok teşekkür ediyorum.

Onlara ne kadar teşekkür etsem azdır. Onlar hayatımı güzelleştiren, her anımı şükrederek geçirmemi sağlayan hayatımın en anlamlıları, en güzelleri, en kıymetlileri, onlarla birlikte olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim sevgili eşim Zeynep'e ve kızım Meryem'e çok teşekkür ediyorum. Bugünlere gelmemde emeklerini ve haklarını asla ödeyemeyeceğim sevgili anneme ve babama, abime çok teşekkür ediyorum.

“ve biz her insanın kaderini kendi çabasına bağlı kıldık” (İsra, 13).

Emrah Marul

Rize, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Emrah MARUL

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tez çalışmasının hazırlanması, yürütülmesi, verilerin analizi vb. aşamalarının herhangi birinde üretken yapay zekâ programlarından yararlanmadığımı beyan ederim.



Emrah Marul

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.1 İletişim Nedir?	1
1.2 Dil Nedir?	1
1.2.1 Dilin bileşenleri.....	2
1.2.1.1 Dilin biçimi.....	2
1.2.1.2 Dilin içeriği.....	3
1.2.1.3 Pragmatik (Dilin kullanımı)	3
1.3 İletişimde Bağlamın Önemi	5
1.4 İletişim Becerileri	8

1.4.1	Dikkati yöneltme becerileri	8
1.4.1.1	Ortak dikkat (Joint attention).....	8
1.4.2	Sıra alma (Turn-Taking)	9
1.4.3	Taklit (imitation)	10
1.4.4	İletişimsel işlevler (Communicative functions).....	11
1.4.5	Sohbet	11
1.5	İşiten Çocuklarda Dil ve İletişim Gelişimi	13
1.5.1	Dil gelişiminin kuramsal temelleri.....	13
1.5.1.1	Erken dil yaşantısı.....	15
1.5.1.2	Çocuğa yöneltlen dili çocuğun anlaması	16
1.5.1.3	Anne-çocuk etkileşimi	16
1.6	İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil ve İletişim Gelişimi	19
1.6.1	İşitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları	20
1.6.2	İşitme kayıplı çocuklarda erken dil yaşantısı	22
1.6.2.1	İşitme kayıplı çocuklarda annece.....	22
1.6.3	İşitme kayıplı çocuklarda anne-çocuk etkileşimi	23
1.6.3.1	Günlük rutinler	24
1.6	İlgili Araştırmalar	26
1.7.1	Uluslararası araştırmalar	26
1.7.1.1	Yapılandırılmış (Laboratuvar) ortamlarda yapılmış çalışmalar.....	26
1.7.1.2	Yarı-yapılandırılmış ortamda yapılmış çalışmalar	38
1.7.1.3	Yapılandırılmamış (Doğal) ortamda yapılmış çalışmalar	49
1.7.2	Ulusal araştırmalar	55
1.7.2.1	Yapılandırılmış (Laboratuvar) ortamda yapılmış çalışmalar	55
1.7.2.2	Yarı-yapılandırılmış ortamda yapılmış çalışmalar	56
1.7.2.3	Yapılandırılmamış (Doğal) ortamda yapılmış çalışmalar	57
1.8	Problem	62
1.9	Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	64
1.10	Araştırmanın Önemi.....	64

2	YÖNTEM.....	67
2.1	Araştırmanın Deseni	67
2.2	Araştırmanın Katılımcıları.....	67
2.2.1	Katılımcıların belirlenmesi.....	67
2.2.2	Katılımcıların özellikleri.....	69
2.2.2.1	Aslan ailesi (Ayşe Hanım, Nuri Bey, Asya).....	73
2.2.2.1.1	Ayşe Hanım (anne)	73
2.2.2.1.2	Nuri Bey (baba)	73
2.2.2.1.3	Asya (odak çocuk)	73
2.2.2.2	Atmaca ailesi (Havva Hanım, Ufuk Bey, Elif).....	75
2.2.2.2.1	Havva Hanım (anne)	75
2.2.2.2.2	Ufuk Bey (baba).....	75
2.2.2.2.3	Elif (odak çocuk).....	76
2.2.2.3	Bekar ailesi (Nurgül Hanım, Ramazan Bey, Ali, Mustafa)	76
2.2.2.3.1	Nurgül Hanım (anne)	76
2.2.2.3.2	Ramazan Bey (baba)	77
2.2.2.3.3	Ali (odak çocuk).....	77
2.2.2.3.4	Mustafa (ağabey)	78
2.2.2.4	Genç ailesi (Beyza Hanım, Tamer Bey, Zafer)	78
2.2.2.4.1	Beyza Hanım (anne)	78
2.2.2.4.2	Tamer Bey (baba)	79
2.2.2.4.3	Zafer (odak çocuk)	79
2.2.2.5	Demir ailesi (Göksel Hanım, Mehmet Bey, Zehra)	80
2.2.2.5.1	Göksel Hanım (anne)	80
2.2.2.5.2	Mehmet Bey (baba)	80
2.2.2.5.3	Zehra (odak çocuk)	80
2.2.2.6	Kesgin ailesi (Aslı Hanım, Ahmet Bey, Can, Kemal).....	81
2.2.2.6.1	Aslı Hanım (anne).....	81
2.2.2.6.2	Ahmet Bey (baba).....	81
2.2.2.6.3	Can (odak çocuk).....	82
2.2.2.6.4	Kemal (ağabey).....	82

2.2.2.7 Yılmaz ailesi (Fatma Hanım, Yunus Bey, Sude)	83
2.2.2.7.1 Fatma Hanım (anne)	83
2.2.2.7.2 Yunus Bey (baba)	83
2.2.2.7.3 Sude (odak çocuk)	83
2.3 Araştırmacılar	84
2.3.1 Araştırmacı ve araştırmacının rolü	84
2.3.2 İnandırıcılık komitesi üyeleri	86
2.4 Veri Toplama Süreci ve Teknikleri	87
2.4.1 Ürünler	89
2.4.2 Araştırmacı günlüğü	90
2.4.3 Doküman incelemesi	90
2.4.5 Gözlemler	90
2.4.6 Görüşmeler	94
2.4.6.1 Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması	95
2.4.6.2 Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi.....	96
2.4.6.3 Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi	97
2.5 Verilerin Analizi	99
2.5.1 Verilerin dökümü	99
2.5.1.1 Verilerin dökümlerinin doğruluğunun sağlanması.....	99
2.5.1.2 Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması.....	100
2.5.1.3 Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi	103
2.6 Bulguların Tanımlanması.....	104
2.6.1 Bulguların yorumlanması.....	105
2.7 İnandırıcılık Çalışmaları	105
2.8 Araştırma Etiği.....	106
3 BULGULAR	108
3.1 Tanı/Koklear İmplant Öncesi Süreci.....	108
3.2 Koklear İmplant Süreci	110
3.3 Koklear İmplant Sonrası Süreç	111

3.3.1 Anneler ve işitme kayıplı çocukları neler yapıyorlar?	111
3.3.1.1 Anne- çocuk haftalık rutini	112
3.3.1.2 Ev içi etkinlikler	115
3.3.1.2.1 Kahvaltı hazırlama etkinliği.....	116
3.3.1.2.2 Takvim yapma etkinliği.....	118
3.3.1.2.3 Resim yapma etkinliği.....	120
3.3.1.2.4 Günlük ev işi yapma.....	123
3.3.1.2.5 Masal anlatma etkinliği	124
3.3.1.3 Ev dışı etkinlikler	124
3.3.1.3.1 Parka gitme etkinliği.....	125
3.3.1.3.2 Bisiklete binme.....	125
3.3.1.3.3 Alışverişe gitme.....	125
3.3.1.3.3 Akraba/arkadaş ziyareti	126
3.3.1.4 Oyunlar	126
3.3.1.5 Kitaplı etkinlikler	134
3.3.1.5.1 Kitap/hikâye bakma	135
3.3.1.5.2 Kitap/hikâye okuma	138
3.3.2 İşitme kayıplı çocuklar kimlerle vakit geçiriyorlar?	138
3.3.2.1 Çekirdek aile üyeleri	138
3.3.2.2 Geniş aile üyeleri	139
3.3.2 Etkinlikleri nerede yapıyorlar?.....	140
3.3.4 Anneler ve işitme kayıplı çocukların etkinlikleri ne zaman gerçekleşiyor? ..	141
3.3.4.1 Sabah etkinlikleri	141
3.3.4.1.1 Kahvaltı sonrası.....	141
3.3.4.1.2 Yemek sonrası/Yatma Öncesi	142
3.3.5 Etkinlikleri nasıl yapıyorlar?	143
3.3.6 Süreçte yaşanan sorunlar neler?	143
3.3.6.1 Kişiye özgü sorunlar.....	143
3.3.7 Sorunlara ilişkin çözümler nelerdir?.....	144
3.3.7.1 Eğitimsel çözümler	144
3.3.7.1.1 Destek eğitim.....	144

3.3.7.1.2 Psikolojik destekler	145
3.3.8 Annelerin beklentileri	145
3.3.8.1 İşitme kayıplı çocuktan beklentiler	145
3.3.8.1.1 Başarılı olma	145
3.3.8.1.2 Öğretmenden beklentiler	145
3.3.9 Annelerin önerileri	146
3.3.9.1 Toplumsal farkındalığın olması/artması.....	146
3.3.9.2 Farklı şehirlere sözel dilde eğitim veren okulların açılması.....	146
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	148
3 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	148
4.1 Tartışma	148
4.1.1 İşitme kayıplı çocukların koklear implant öncesi süreçteki dil yaşantısı	148
4.1.2 İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sürecindeki dil yaşantısı.....	152
4.1.3 İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sonrası süreçteki dil yaşantısı.....	153
4.1.4 Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar	161
4.1.5 Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunların giderilmesindeki çözümleri.....	162
4.1.6 Annelerin önerileri	163
4.2 Sınırlılıklar	166
4.3 Öneriler	167
4.3.1 Gelecekteki araştırmalar için öneriler	167
4.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler	167
KAYNAKÇA	169
EKLER.....	
ÖZGEÇMİŞ.....	

TABLÖLER DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Çocuklara bol, işitsel temelli iletişim deneyimi sağlamak için günlük rutinelere örnekler.....	25
Tablo 2.1. Koklear implantlı işitme kayıp çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler	71
Tablo 2.2 Araştırma sorularına göre toplanan verilere ilişkin bilgiler.....	90
Tablo 2.3 Veri toplama yöntem, teknik ve miktarları.....	91
Tablo 2.4 Gözlem verilerine ait video kamera kayıtları.....	102
Tablo 2.5. Anneler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	108
Tablo 2.6 Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve.....	111
Tablo 3.1 Ev içi etkinlikler.....	131
Tablo 3.2 Aslı Hanım ve Can kahvaltı için krep yapma etkinliğine ait bilgi.....	132
Tablo 3.3 Ayşe Hanım ve Asya takvim yapma etkinliğine ait bilgi.....	134
Tablo 3.4 Ev dışı etkinlikler.....	142
Tablo 3.5 Oyunlar.....	144
Tablo 3.6 Kitaplı etkinlikler.....	153
Tablo 3.7 Anneler ve çocuklar etkinlikleri nerede yapıyorlar.....	160
Tablo 3.8 İşitme kayıplı çocuklar ve annelerinin etkinlik yaptıkları yerler.....	160
Tablo 3.9 Destek eğitim alan ailelere ilişkin bilgiler.....	166

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Dilin bileşenleri arasındaki ilişki.....	4
--	---



GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Aslı Hanım ve Can resim boyama etkinliğine ait ürün.....119

Görsel 3.2 Aslı Hanım ve Can resim boyama etkinliğine ait ürün.....120



KISALTMALAR DİZİNİ

BERA	: (Auditory Brainstem Response) İşitsel Beyin Sapı Yanıtı
CSBS-DP	: (Communication And Symbolic Behavioral Scale–Developmental Profile İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği-Gelişim Profili
ÇTKİ	: Çift Taraflı Koklear İmplant
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EKPSS	: Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı
İK	: İşitme Kaybı
KBB	: Kulak Burun Boğaz
KDS	: Kolaylaştırıcı Dil Stratejileri
Kİ	: Koklear İmplant
LENA	: (Language ENviroment Analysis) Dilsel Çevre Analizi
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
PCIT	: (Parent–Child Interaction Therapy) Ebeveyn-Çocuk Etkileşim Terapisi
TTKİ	: Tek Taraflı Koklear İmplant
SDEO	: Sözel Dilde Eğitim Veren Okul
UYDİTP	: Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı

GİRİŞ

1. BİRİNCİ BÖLÜM

1.1 İletişim Nedir?

İletişim, insanlığın varoluşundan bugüne kadar varlığını sürdüren dinamik bir süreci kapsamaktadır (Topbaş, 2005, s.7). İletişim, öğrenme için anahtar bir kavramdır. Diğer insanlarla etkileşimlerimiz sayesinde birçok şey öğrenilmektedir (Downing ve Falvey, 2015, s.1). İletişim, iki veya daha fazla kişi arasında her türlü duygu ve düşüncüyü almayı, anlamayı ve ifade etmeyi sağlamaktadır. Hayatımızın doğal bir parçası olarak her gün her an iletişimsel etkileşimlere girebilmekteyiz. Örneğin, başkalarıyla yüz yüze veya telefonda konuşmak, bir meslektaşımıza veya bir arkadaşımıza e-posta göndermek, sosyal medya hesapları üzerinden mesajlar yayınlamak, kaş çatma veya çatıklık gördüğümüzde sesimizi alçaltarak konuşmak ve özel şakalarda arkadaşlarımıza göz kırpmak gibi durumlarda iletişimin sözel ve/veya sözel olmayan kanalları kullanılmaktadır (Turnbull vd., 2020, s.128). El, kol hareketleri, jest ve mimikler, sesin tonu, sesin yüksekliği veya alçaklığı gibi sözel olmayan iletişim kanallarımız ile iletilmek istenilen mesajın etkisini artırabilir veya mesajın niteliğini azaltabiliriz (McLaughlin, 2006, s. 10; Topbaş, 2003, s. 3). Tüm bu beceriler iletişimimizi daha etkili hale getirmektedir.

İki veya daha fazla kişi arasındaki mesajın birbirlerine aktarılmasını sağlayan iletişim (Katz ve Kahn, 1977, s.165; Stremel, 2008, s.1) doğumla birlikte başlayarak yaşamın sonuna kadar devam eden ve karşılıklılık içeren bir süreçtir. Bugün bütün toplumlarda mesajın sözel kanallarla iletilmesi için konuşma dili kullanılmaktadır (Sanders, 1982, s. 19). Konuşma dilinin kullanılmadığı diğer diller ise, iletişimin el ve parmak hareketleriyle ifade edildiği işaret dilleridir. Örneğin, Amerikan İşaret Dili (American Sign Language), yaygın olarak kullanılan işaret dillerinden biridir. İletişimin temel taşı dil oluşturmaktadır (Turnbull vd., 2020, s.129). Toplum içerisinde yaşayan bütün insanlar iletişim kurmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu gereksinimi karşılamak için kurallı bir dil sistemi gerekmektedir.

1.2 Dil Nedir?

Dil, insanın düşünme, hatırlama, planlama ve iletişim kurma yeteneği için olmazsa olmazdır. Dil, insanların farklı amaçlar için birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşimlerini sağlayan bir

araçtır (Bloom ve Lahey, 1978, s.6). İnsanların iletişim aracı olarak kullandıkları dil, bir şifreleme olup bu şifreyi bilenlerin onun ne anlama geldiğini anlamalarını sağlayan koddur. Dil, dünya hakkındaki düşünceleri simgeler, yaşantı ve deneyimler sonucu anlam kazanmaya başlar. Dilin kendine özgü kuralları vardır (Bloom ve Lahey, 1978, s. 4-10, Owens, 2016, s.27-29). Dil, belirli bir ülke veya bölgenin insanları tarafından konuşmak veya yazmak için kullanılan bir dizi ses ve yazılı sembolden oluşan bir iletişim sistemidir. Dil, bireylerin iletişim kurduğu ortak sesler ve semboller kümesidir (Lazear, 1999, s.95; Saussure, 1985, s.18). Dil, geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi görmektedir. Bu sayede geçmişteki yaşantılar ve deneyimler gelecek kuşaklara aktarılabilmektedir (Tüfekçioğlu, 1989, s.3).

İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumu dil sayesinde anlamaya çalışırlar ve bu anlamları başkalarına aktarabilirler. İçinde yaşadıkları toplumda kullanılan anadili ve anadilin kurallarını iyi bilmeleri ve dili buna bağlı olarak kullanmaları gerekmektedir (Kaplan, 2015, s.37; Keenan, 1974, s.163-183). Bahsi geçen kuralları bilmek için insanların dilsel yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bunun içinde dilin bileşenleri olan, ses bilgisini (fonoloji), biçim birim bilgisini (morfoloji), söz dizimini (sentaks), anlam bilimini (semantik) ve kullanımı (pragmatik) edinmiş olmayı gerekmektedir (Gleason, 2005, s. 34).

1.2.1 Dilin bileşenleri

Son derece karmaşık bir sistem olan dil, işlevsel bileşenlerine ayırarak en iyi şekilde açıklanabilmektedir (Owens, 2016, s.30). Dil sistemimizin beş bileşeni bulunmaktadır. Fonoloji (ses bilgisi), morfoloji (biçimbirim bilgisi), sentaks (sözdizimi) dilin biçim bileşenini oluşturmaktadır. Dilin içerik bileşenini semantik (sözcük ve cümle anlamları) oluştururken dilin sosyal amaçlarla kullanılmasına ilişkin kurallarını pragmatik (dil kullanımı) bileşeni incelemektedir. Her bileşen, kurallı ve etkili bir dil sistemi oluşturmak için diğerleriyle birlikte çalışmaktadır (Capone, 2010, s. 3; Pence ve Justice, 2008, s. 21-24; Turnbull vd., 2013, s.130).

1.2.1.1 Dilin biçimi

Fonoloji (Ses bilgisi) bir dilin ses sistemini yöneten dilsel kuralları ifade etmektedir. Fonolojik kurallar, belirli bir dilin seslerinin sırası ve kombinasyonu için geçerli olmaktadır. Bir fonem (sesbirim), kelime anlamlarını farklılaştıran konuşma sesidir. Fonoloji, konuşma seslerinin yapısını, dağılımını ve sıralamasını ve hecelerin şeklini yöneten kurallarla ilgili dilin yönünü göstermektedir. Her dilde çeşitli konuşma sesleri veya fonemler kullanılmaktadır. Bir sesbirim,

anlam farklılığını işaret edebilen en küçük dilsel ses birimidir (Heward vd., 2017, s.259; Owens, 2016, s.33-34).

Morfoloji (Biçimbirim bilgisi), bir dilin temel anlam birimlerini ve bu birimlerin sözcüklerle nasıl birleştirildiğini ifade etmektedir. Dilin anlam taşıyan en küçük öğeleri olan biçimbirimler ses, hece veya tam sözcük olabilmektedir. Sözcükler, biçimbirim adı verilen bir veya daha fazla küçük birimden oluşmaktadır. Bir biçimbirim, en küçük gramer birimidir ve anlamı bozmadan veya anlamsız birimler üretmeden bölünemez (Capone, 2010, s. 4; McLaughlin, 2006, s. 25; Owens, 2008, s. 19; Pence ve Justice, 2008, s. 22).

Sentaks (Söz dizimi), sözcüklerin anlamlı düzenlenmesini yöneten kurallar sistemidir. Bir cümlelerin biçimi veya yapısı sözdizimi kurallarına tabidir. Bu kurallar cümle organizasyonu ve sözcükler, sözcük sınıfları ve diğer cümle öğeleri arasındaki ilişkiler gibi sözcüğü, tümceyi ve tümce sırasını belirtir. Sözdizimi, hangi sözcük kombinasyonlarının kabul edilebilir veya dilbilgisel olduğunu ve hangilerinin kabul edilemez olduğunu belirtir. Biçimbirimler rastgele bir sırayla dizilebilirlerse, dil anlaşılmaz bir sözcükler yumağı olurdu. Sözdizimsel kurallar dile özgüdür ve özne, fiil, nesne ve cümlelerin diğer öğeleri arasındaki ilişkileri belirtirler (Owens, 2016; s.32-35; Topbaş, 2006, s. 25-26).

1.2.1.2 Dilin içeriği

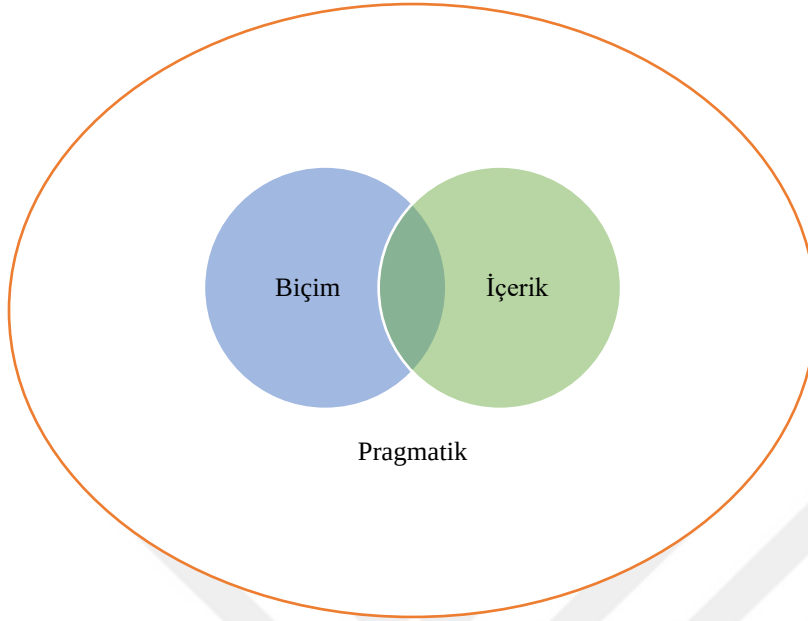
Semantik (Anlam), kelimelerin ve kelime kombinasyonlarının anlamını veya içeriğini yöneten bir kurallar sistemidir. Bir cümlelerin anlamı, tek tek kelimelerin toplu anlamlarından türetilmemektedir. Ancak bu kelimelerin birbirleriyle olan dilbilgisel ve sıralı ilişkilerinin bir sonucu olarak anlamları bulunmaktadır (Schirmer, 2000, s. 9). Semantik, sözcüklere anlam ve kavram yüklemeye ilgili kuralları ifade eder. Anlam, bir dildeki nesneleri, olayları ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi simgeleyen sözcüklerin ifade ettikleri anlamları incelemektedir. Erken yaşlarda dilin içeriğinin edinimi ile çocuklar dillerine ait sözcüklerin anlamlarını öğrenirler (McLaughlin, 2006, s. 32; Topbaş, 2006, s. 21-23; Owens, 2008, s. 21; Capone, 2010, s. 4).

1.2.1.3 Pragmatik (Dilin kullanımı)

Pragmatik, dilin genel düzenleyici yönüdür. Bundan dolayı dilin diğer bileşenlerini kapsamaktadır (Uzuner, 2003a, s.19). Dilin bileşenleri arasındaki ilişki Şekil 1.1’ de gösterilmiştir.

Şekil 1.1

Dilin Bileşenleri Arasındaki İlişki



Kaynak: Uzuner, 2003a, s.19

Pragmatik, dilin sosyal kullanımını yönetir. Pragmatik, sosyal amaçlara ulaşmak için kullanılan bir iletişim aracı olarak dile odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, pragmatik, dilin yapılandırılma şeklinden ziyade iletişim kurmak için dilin nasıl kullanıldığıyla ilgilenmektedir. Pragmatik beceriler içerisinde; (a) dili farklı amaçlar için kullanma (örneğin, selamlama, bilgilendirme, talep etme, söz verme), (b) dili bir dinleyicinin veya durumun ihtiyaçlarına göre değiştirme (örneğin, farklı bir şekilde konuşma, bir yetişkinden ziyade bir bebek, tanıdık olmayan bir dinleyiciye arka plan bilgisi vermek, sınıfta, oyun alanından daha farklı konuşmak) ve (c) konuşma ve hikaye anlatımı için kurallara uymak (örneğin, sıra alma, konuyu sürdürme, konuşma sırasında uygun mesafede durma, jest ve mimikleri kullanma ve göz teması kurma) bulunmaktadır.

İyi bir iletişimcinin dili etkin ve uygun bir şekilde kullanabilmek için dilin bileşenlerini bilmesi ve bunları da bağlama uygun bir şekilde kullanma becerisinin geliştirmiş olması gerekmektedir. Dil, çok karmaşık bir semboller sisteminden ve bu sembolleri kullanma kurallarından oluşan sosyal bir araçtır. Bir dili anadili olarak konuşanlar, kullanılan semboller, kavram, kelime, biçimbirim ve sesbirim kombinasyonları dâhil olmak üzere dilin kullanım kuralları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Değişik bağlamlarda dilin kullanılmasını inceleyen pragmatik, temelde

etkileşime girenlerin iletişimsel olarak kendisini ifade ederken nasıl başarılı olacağını incelemeye çalışır (Uzuner, 2003a, s.147). Bağlam, söz veya davranışın içinde gerçekleştiği ve onlara anlam katan çevre olarak tanımlanmaktadır (Küçük vd., 2012, s.14). İletişimsel yeterlilik, dili kullanan kişilerin dilin bileşenlerine ilişkin dil bilgisel bilgisini ve dili nasıl ve ne zaman uygun şekilde kullanacaklarına ilişkin sosyal bilgiyi kapsamaktadır.

1.3 İletişimde Bağlamın Önemi

Etkileşimin doğası ve iletişimin gelişiminde bağlam çok önemli bir rol oynamaktadır. Karşılıklı etkileşimlerde bağlamın bütün boyutları kullanılmaktadır (Stone, 1988, s. 5-6). Yetişkinlerin çocuklarla gerçekleştirdiği etkileşimlerde çocukların kurmuş oldukları cümleleri anlayabilmek için bağlam bilgisinden yararlanılmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak etkileşime katılan yetişkin ve çocuğun sohbeti başlatma ve sürdürmeyi doğru ve uygun bir şekilde yapabilmeleri için bağlamın bütün boyutlarını bilmeleri gerekmektedir (Genç vd., 2017, s. 356-359; Keler-Cohen, 1978, s. 454). Bağlam, dil edinim sürecinde, etkileşim sürecindeki davranışları yorumlama, açıklama yapma ve tahminde bulunma gibi iletişimsel durumları anlamamıza yardımcı olmaktadır (Keller-Cohen, 1978, s.454). Bloom (1970, s. 270), çocukların ifadelerinin anlamlarını belirlemede bağlamsal bilginin önemli olduğunu belirtmektedir. Çalışmalar, çocukların dilsel davranışlarına ilişkin yorumlara ulaşmak ve çocukların başkalarının konuşmalarını nasıl yorumladıklarını yeterince ifade etmek için bağlamın dikkate alınması gerektiği iddiasını desteklemektedir (Bloom, 1970, s.273; Clark, 1973, s.70-73; 1979, s.157; Edwards ve Munson, 2009, s.220-225; Gumperz, 1975, s.280-285). Yetişkinler etkileşimlerinde çocukların dil gelişimlerine yönelik anlamlı değerlendirmelerin yapılabilmesi için bağlam bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bağlam dikkate alınmadan yapılan değerlendirmelerin işlevsel olmayacağı açıktır (Gleason, 1997, s. 20; Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87). Çeşitli sosyal bağlamlar içerisinde olan çocuklar iletişim becerilerini doğru ve uygun bir şekilde geliştirebilirler (Kretschmer ve Kretschmer, 1988, s. 5). Bir kişi veya nesnenin bulunduğu ortamdaki durumunun özelliği bağlam bilgisi ile ilişkilidir (Göregenli, 2013, s. 10). Çocukların dilsel davranışlarını anlayabilmek ve onların da bulundukları ortamdaki diğer bireylerin davranışlarını anlayabilmeleri için bağlamın öğeleri hakkında bilgi ve deneyimleri olmalıdır (Keller-Cohen, 1978, s. 453-457). İletişimlerimizde kullanmış olduğumuz kanal, bulduğumuz ortam/çevre ve iletişimi gerçekleştirdiğimiz kişi etkileşimin doğasını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı bağlam, etkileşimleri

etkileyen bir çeşitlilik sunmaktadır (Roth ve Spekman, 1984a, s. 3). Etkileşimde bulunduğumuz kişinin özelliklerine (yaş, cinsiyet, sosyal konumu vb.) göre sohbetlerimizi şekillendirmekteyiz (Owens, 2008, s. 23).

Bağlamın unsurları durumsal, fiziksel, sosyal ve dilsel olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (Keller-Cohen, 1978, s. 458). *Durumsal bağlam*; çocuğun etkileşimde bulunduğu diğer kişilerin veya nesnelerin eylemlerinin özelliklerini ele almaktadır. Bunlar; çocuğun ve etkileşimde bulunduğu kişi veya nesnelerin seslendirme zamanına yakın yaptığı jest türleri ve mimikleri; bakma, dönüp bakma gibi dikkat çekici davranışları; ayakta durmak, koşmak, yürümek gibi vücut hareketleri ve itme, yuvarlanma gibi eylemler; topun yuvarlanması, şişenin düşmesi ve trenin hareket etmesi gibi nesnelerin hareketleridir. Durumsal bağlamı oluşturan, kişilerden ziyade eylemlerin özellikleridir (Keller-Cohen, 1978, s. 458-459). Durumsal bağlamın iki bileşeni vardır. Bunlar; jestler ve eylemlerdir. Durumsal bağlamın bir parçası olarak jestlerin önemi, çocuğun ilk iletişim çabalarında ortaya çıkmaktadır (Bates vd., 1977, s.247-307; Bell, 1978, s. 130). Jestler, çocuğun iletişim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Bates vd., 1975, s.205-226; Piaget, 1971, s.251; Werner ve Kaplan, 1963, s.530). Bruner, (1975, s.255-287), jestlerin, çocuğun dilin şifresini daha iyi çözümlemesini sağlayan dil ve iletişim becerilerinin gelişimine hazırlık davranışları olarak işlev gördüğünü öne sürmektedir. Eylemlerin dil gelişimindeki önemi, çocuğun sözcüksel öğeleri seçmesinde ve erken sözcük kombinasyonlarıyla ifade edilen anlamsal ilişkilerde görülebilir. Çocuklar çevreyi aktif olarak manipüle ederek dünya hakkında çok şey öğrenirler. Bu durum, onları bu eylemler veya eylemlere dâhil olan nesneler hakkında konuşmanın yollarını aramaya yönlendirir. *Fiziksel bağlam*; durumsal bağlamın aksine, çocuğun çevresindeki insanların ve nesnelerin algısal özelliklerini içermektedir. Fiziksel bağlamın insanlar ve nesneler olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Çocuğun dil davranışını etkileyen insanların birçok özelliği, fiziksel varlıklardan ziyade sosyal rollerinden kaynaklanmaktadır (Keller-Cohen, 1978, s.462-464). *Sosyal bağlam*; etkileşimin meydana geldiği ortamın özelliklerini ve katılımcıların yaş, sosyal statüsü ve konuşmacıya aşinalık gibi özelliklerini kapsayan çok çeşitli değişkenleri içermektedir (Ervin-Tripp ve Mitchell-Kernan, 1977, s.1-23). Sosyal bağlamın ortam, etkileşim ve etkileşimdeki karşı taraf (alıcı) olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Ortamın, çocuğun başkalarının konuşmalarını yorumlama şeklini etkilediği gösterilmiştir. Bir ifadenin tam anlamıyla yorumlanıp yorumlanmadığı, o ifadenin üretildiği ortama bağlıdır. Şüphesiz, sosyal bağlamın en fazla ilgi gören alt bileşeni etkileşimdeki karşı taraftır. Araştırmalar, çocuğun

konuşmasında, karşı tarafın özelliklerinin bir bütünü gibi görünen varyasyonlar bildirmiştir (Bates, 1975, s.375). Burada etkileşim normları, çocuğun öğrendiği, sözlü bir etkileşimin ilerlemesini düzenleyen iletişim kuralları anlamına gelmektedir. Bu, belirli bir konuşma topluluğunda iletişimi koordine eden sosyal kuralların öğrenilmesini içerdiğinden, sosyal bağlamın bir parçasıdır. Çalışmalar, çocukların etkileşim normlarının kullanımında bir dizi yeterlilik geliştirdiğini göstermektedir (Halliday ve Hasan, 1976, s. 374; Keenan vd., 1976, s.127-143). *Dilsel bağlam*; çocukların bir etkileşimde kendilerinin önceki sözlerini ve başkalarının önceki sözlerini bu etkileşimde yeni ifadeler formüle etmede kaynak olarak kullanma biçimleri içermektedir (Holzman, 1971, s.86-98; Keenan ve Schieffelin, 1976, s. 240-257). Pragmatik bileşeninde iki tür değişiklik gözlemlenmiştir: Birincisi çocuk bir mesajı tamamlamak için önceki ifadeleri kullanır; ikincisi çocuk yeni bir mesajın kaynağı olarak önceki metni kullanır (Keller-Cohen, 1978, s.475). Pragmatik, dili sosyal bağlamına uygun şekilde kullanmayı içermektedir (Gleason, 2005, s. 23; McLaughlin, 2006, s. 35; Owens, 2016, s.36-37; Uzuner, 2003a, s. 146). Pragmatik bileşenin (dil kullanımının) işlevleri; iletişimsel işlev, sohbet işlevi, sohbet eşine uyum sağlama ve söylem olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır (Duchan, 1988, s. 20; Owens, 2016, s. 38).

Dilin iletişimsel işlevlerini inceleyen araştırmacılar, iletişimcilerin kendilerini ifade ederken neyi başarmaya çalıştıklarını incelemişlerdir. Çocukların dilini inceleyen işlevselciler, çocukların dil gelişimlerinin farklı aşamalarında hangi tür iletişimsel hedefleri ifade ettiklerini ve çocukların hedeflerine ulaşmak için hangi araçları geliştirdiklerini bulmaya çalışmışlardır (Duchan, 1988, s. 20). Sohbet işlevi, dilin kullanımı içerisinde çocuğun sohbeti başlatması, sohbeti sürdürmesi, sohbet sırasında sıra alması ve sohbet sırasında iletişimsel kopuklukları düzeltme durumlarını içermektedir (Duchan, 1988, s.20). Sohbet eşine uyum sağlama, sohbete katılan kişilerin sohbet ettikleri konu üzerinde birbirlerinin dil seviyeleri ve ilgilerine göre sohbetin düzenlenmesidir (Uzuner, 2003a, s. 159). Yetişkinin/ebeveynin çocuğuyla yapmış olduğu sohbetlerde dil düzeyini çocuğun anlayabileceği ve ilgisini çekebileceği düzeyde düzenlemesidir. Söylemler, insanların farklı anlatım türlerini nasıl düzenlediklerini incelemektedir. Genellikle öyküler, açıklamalar, tartışmalar, ikna etmeler, betimlemeler gibi anlatım türlerini inceler. Bütün bu bahsedilen söylemlerde, çocuklar iletişimin diğer işlevlerindeki gibi içinde yaşadıkları kültürel özelliklere göre gelişim gösterirler. Böylece dil yapılarını o kültürdeki bağlamların içinde kullanmayı öğreneceklerdir (Uzuner, 2003b, s. 160-162).

Yukarıda bahsedilen pragmatik bileşenlerinin yanında çocukların sözlü dili edinmeden önce de sahip oldukları çeşitli iletişim becerileri bulunmaktadır. Bu iletişim becerileri çocukların söz öncesi dönemde yetişkin ile iletişim kurmalarını sağlarken aynı zamanda sözlü dilin gelişimi için de önemli rol oynamaktadırlar. İletişim becerileri birbirleri ile iç içedir ve aynı zamanda birbirlerini desteklemektedirler. Çocukların çeşitli sosyal bağlamlarda dili etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağlayan iletişim becerileri (1) dikkati yöneltme becerileri (ortak dikkat), (2) sıra alma, (3) taklit, (4) iletişimsel işlevler ve (5) sohbet olarak sıralanmaktadır (Cole, 1992, s. 70-75; McLean ve Snyder-McLean, 1999, s. 35- 40; Pieterse vd., 1996, s. 9-10).

1.4 İletişim Becerileri

1.4.1 Dikkati yöneltme becerileri

1.4.1.1 Ortak dikkat (Joint attention)

Bebeklerin bir nesneyle ilişki kurmasının ilk örneği, bir çingirakla oynamak veya beşiğinin üzerinden bir oyuncaya bakmak olabilmektedir. Başka bir kişiyle ilişki kurmanın bir örneği de gülümsemek veya anlamlı olmayan sesler çıkarmak olabilir. Dokuz ila on iki ay arasındaki çocukların konuşma sayılabilecek davranışları, iletişimsel dünyaya katıldıklarını düşündürecek şekilde değişmektedir. Yaklaşık on aylıkken ortaya çıkan şey, bir nesne hakkında başka biriyle ilişki kurma yeteneğinin gelişmesidir (Sugarman, 1984, s.23-68). Çocuklar bu yeteneği, giyinmeye yardım etmek için kollarını uzattıklarında veya birine bir nesne vermekle o kişiden almak arasında gidip geldikleri değiş tokuş oyunları oynadıklarında göstermektedirler (Tomasello, 2007, s.133-156). Bu süre zarfında ortaya çıkan diğer davranışlar, işaret etme, başkalarının hareketlerini ve bakışlarını takip etmedir. 7 ay civarında bebekler işaret etmezler ve bir başkası işaret ettiğinde, işaret edilen ele bakmaları, işaret edilen nesneye bakmaları kadar olabilmektedir (Bates vd., 1979, s.69; Desrochers vd., 1995, s.85-101; Tomasello vd., 2007, s.705-722). Bebekler çeşitli amaçlar için iletişim başlatabilirler, aynı zamanda sadece bilgi sağlamak için de iletişim kurabilirler. Örneğin, bebekler bir yetişkinin bir oyuncaya veya nesneyi aradığını gördüklerinde o oyuncaya veya nesneyi işaret edebilirler (Tomasello, 2007, s.133-156). Ayrıca on-on bir ay civarında, bebekler ilk önce bakışları takip eder; başka birinin baktığı yere bakarlar (Brooks ve Meltzoff, 2005, s.533-543).

Sosyal bilişsel becerilerindeki bu değişikliklerin bir sonucu olarak, dokuz ila on beş aylık çocuklar, zamanlarının çoğunu iletişim eşiyle ortak dikkat olarak adlandırılan herhangi bir

nesne üzerinde geçirebilmektedirler (Carpenter vd., 1998, s.144-164). Ortak dikkat durumları, çocuk ve yetişkinin birlikte üçüncü bir varlığa katıldığı durumlardır. Ortak dikkat tipik olarak bebek ve yetişkinin nereye baktığı temelinde ölçüldüğünden, ortak görsel dikkat terimi de sıklıkla kullanılır (Meltzoff ve Brooks, 2009, s.169-194). Bu ortak dikkat bölümleri ilk olarak sözsüzdür, ancak çocuklar büyüdükçe, jestler ve sözcükler gibi semboller bu etkileşimlerde giderek daha fazla kullanılmaktadır (Adamson vd., 2004, s.1171-1187).

Bazı araştırmalar, ortak dikkatin ve yansıttığı temel sosyal bilişsel kapasitelerin dil edinimini desteklediğini göstermektedir. Ortak dikkat becerilerini daha erken geliştiren bebekler dil gelişiminin sonraki dönem ölçümlerinde diğer bebeklere göre daha ileri düzeyde dil ve iletişim sonuçları vermişlerdir (Camaioni ve Perucchini, 2003; Morales vd., 1998, s.373-377; Mundy vd., 2007, s.938-954; Mundy ve Gomes, 1998, s.469-482). Bebeklerin yetişkin bir konuşmacıyla ortak dikkat sürecinde harcadıkları zaman, dil gelişimlerinin olumlu bir göstergesi olarak gösterilmektedir (Carpenter vd., 1998, s.144; Tomasello, vd. 1986, s.169-176; Tomasello ve Todd, 1983, s.197-212).

1.4.2 Sıra alma (Turn-Taking)

Doğumla birlikte başlayan ve yaşamın ilk üç ayını kapsayan süreçte bebek ve annesi arasındaki etkileşimlerde sohbete katılma genellikle aynı anda ve uyumlu bir şekilde gerçekleşmektedir (Uzuner, 2003a, s.97-118). Bu etkileşimlerde anne sohbete kendi katılımını gerçekleştirdikten sonra bebeğin katılımı için beklemeye başlar. Yaklaşık on aylık olan bebek artık kendiliğinden bu etkileşimlerde sıra alma davranışları göstermeye başlamaktadır. Devam eden etkileşimlere sürekli maruz kalan çocuklar sıra alma davranışına yönelik deneyim kazanarak nerede ve nasıl sıra alma davranışı göstereceği konusunda beceri edinmiş olur (Cole, 1992, s.22-24; Uzuner, 2003a, s.97-118). Bir bebeğin bu beceriyi geliştirmesi, daha sonraki konuşma becerilerinin gelişimi için temel oluşturmaktadır. Sıra alma, geçici olarak organize edilmiş sohbet eşlerinin konuşmaları, uzun süreli sessizliklerden ve üst üste konuşmalardan kaçınma ve sohbet eşinin önceki söylediği cümleye göre yanıt verebilme gibi özellikleri içermektedir (Filippi, 2009, s.24).

Anne ve bebeği arasında ortak ilgi kurulduktan sonra gelişen sohbetlerde sıra alma davranışları gelişmektedir (Uzuner, 2006, s.105). Yetişkinler bebekleriyle sohbetleri sırasında bebeklerinin onlara cevap vermeyeceğini bilseler de onlara bir sözcük söyledikten sonra bekleme eğiliminde

olmaktadırlar (McLean ve McLean, 1999, s.10-21). Sıra alma becerileri erken yaşlarda gelişmektedir. İlk haftadan itibaren göz temasıyla kendini gösteren iletişimsel etkileşimin, giderek yetişkinin konuştuğu ve çocuğun mırıldandığı seslerle etkileşime dönüştüğü gözlemlenmiştir. Çocuk geliştikçe, temel konuşma becerileri de onunla gelişmektedir (Weidong, 2007, s.23-24). Çocuklarda sözlü dilin gelişmesinde çok önemli bir role sahip olan iletişim becerileri, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde birbirlerini destekler nitelikte gerçekleşmektedir.

1.4.3 Taklit (imitation)

İnsanlar sosyal etkileşimlerinde sıklıkla birbirlerini taklit ederler (Chen vd., 1998, s.685-86). Bu taklit eylemleri, el hareketleri, vücut duruşları, yüz ifadeleri, tavırlar ve konuşma kalıpları da dahil olmak üzere çok çeşitli davranışları kapsamaktadır (Chartrand ve Bargh, 1999, s.893-910). İnsanlarda taklit davranışı, etkileşimde bulunduğu kişi ile arasındaki bağlılığı ve empatiyi artırarak sosyal etkileşimi kolaylaştırmaktadır (La France, 1979, s.66-70). Ayrıca, taklit davranışı dolaylı öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Bandura, 1971), bu da diğer insanların eylemlerini gözlemleme, anlama/işleme ve taklit etme işlevi olarak gerçekleşir. Piaget (1971, s.381-83), taklit ve imgelemenin, çocuğun duyusal motor seviyesinde olan her şeyi genişletilmiş bir dünya içinde esasen tekrarladığı bir dönem olan işlem öncesi dönem boyunca izlemiştir. Taklitleri, kendi bakış açısını gruptan ayırt edememesi veya grup içindeki çeşitli bakış açılarını koordine edememesi nedeniyle bilinçsiz ve benmerkezci nitelikte olduğunu öne sürmüştür. Piaget, taklidin yaşamın ilk beş ayında mevcut olduğunu belirtmektedir. Eylem şemaları, herhangi bir anda bebek tarafından taklit edilebilecek şeylerin kapsamını hem belirler hem de sınırlamaktadır. Taklidin kökleri erken refleks faaliyetlerine dayanmaktadır ve ilk üç aşamada, taklit giderek sistematik hale gelir, reflekslerden bebeğin gerçekleştirdiği eylemlere doğru ilerler ve seslerin ve tanıdık görünür eylemlerin doğrudan ve sistematik taklidinde görsel ipuçlarının kullanılması yoluyla vokal taklit başlar.

Call (1980, s.259-289)'a göre, annenin iletişimsel bir işleve hizmet eden, erken bebeklik döneminde karşılıklı bakış ve karşılıklı gülümseme ve yaşamın ilk yıllarında çocuğun sözlerinin ve jestlerinin sohbet eşi için bir anlamı olduğunu fark etmesiyle sonuçlanan taklit oyunları gibi öncüllere yanıt verme biçimine göre dil gelişim süreci geliştirilebilir ya da geciktirilebilir. Dolayısıyla, taklit ve dil, birbirleriyle ilişkilidir. Bununla birlikte, dili yalnızca sözel bir araç olarak değil, öncelikle bir iletişim aracı olarak anladığımızda, aralarındaki ilişkinin tamamlayıcı

bir ilişki olduğu açıktır. Bu bağlamda, ertelenmiş taklidin iletişimsel dilin edinimi için gerekli bir ön koşul olduğu unutulmamalıdır. Benzer şekilde, çocuklar eylemleri ve oyunları taklit ettiklerinde veya kopyaladıklarında, sosyal olarak başkalarına yönelirler ve sıra alma, rol değiştirme ve bilgi paylaşımı gibi becerileri de kullanırlar. Dolayısıyla taklit, dil gelişimini ve karşılıklı iletişimi kolaylaştıran sosyal iletişim için bir araç görevi görür (Nadel, 2002, s.42-62).

1.4.4 İletişimsel işlevler (Communicative functions)

Çocuklarda iletişim gelişimi temel olarak çocuğun içerisinde bulunduğu sosyal bağlamlara göre biçimlenmektedir (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87). Doğumdan sonraki süreçte bebekler belirli seslendirmeler ile anneleriyle farklı etkileşimlere girmektedirler ve bu etkileşimlerde iletişimsel bir amaç olduğunun farkında olmayabilirler (Sachs, 1997, s. 40-44). İlk zamanlardaki davranışların refleksif olduğu bilinmektedir fakat ebeveynler bu davranışların iletişimsel bir işlevi olduğunu düşünerek bu davranışlara karşılık vermeye çalışmaktadırlar (Cole, 1992, s. 22- 24). Yaklaşık 7 aylık olan çocuklar artık iletişimlerinin bir amaç taşıdığının farkında vararak jestler, mimikler ve çeşitli seslendirmeler ile amaçlarına ulaşmak istemektedirler (Sachs, 1997, s. 44-48). İletişimsel işlevler, başkalarına bilgi aktarmaya yönelik, jestler, seslendirmeler ve sözlü eylemlerin amacını ifade etmektedir. İletişimsel işlevler, istekte bulunma, protesto etme, tanımlama, yorum yapma, soru sorma ve cevaplama ve sosyal rutinelere katılmayı içermektedir.

1.4.5 Sohbet

Genel olarak anneler hamilelik sürecinde bebekleriyle sohbet ederler. Bu sohbetler sayesinde anne ve çocuk arasında konuşma düzeyinin belirlenmesi, sıra alma, ortak ilginin kurulması gibi sohbetin işlevinin özellikleri kazandırılmaktadır. Sohbetin gelişimini inceleyebilmek için bağlama göre değerlendirmek gerekmektedir. Bağlamın hesaba katılmadığı etkileşimlerde sohbet gelişimini incelemek sınırlı bir ölçüm oluşturmaktadır (Genç vd., 2017, s.355-381; Stone, 1988, s. 4; Uzuner, 2003b, s. 104). Sohbeti oluşturan temel öğeler niyetli olma, ortak ilgi ve sıra alma olarak sıralanmaktadır. İlk birkaç ay içerisinde bebek ve annesi arasında ilişkiler daha da gelişir böylece birbirlerinin davranış kalıplarını öğrenmeye başlarlar (Owens, 2016, s.120; Sachs, 1997, s. 40-44). Doğumdan kısa bir süre sonra, bebekler anneleri ile etkileşimli sürece aktif olarak dâhil olmaya başlamaktadırlar. Bebekler uyanıkken ve anneleri ile etkileşime girmek için uygun durumdayken, annelerinin yüzüne bakarlar ve seslendirmeler

yapmaya başlarlar. Seslendirmelere ve hareketlere, hareket ve göz teması ile yanıt verirler. Altı haftalıktan itibaren bebekler, bakmak için harcanan süreyi koordine edebilirler ve bakış modellerini sohbet eşlerinin bakışlarına göre değiştirirler (Crown vd., 2002, s.2-7). Ayrıca bebekler annelerinin yüzüne ve sesine farklı tepkiler verirler. İki hafta kadar erken bir zamanda, bebekler annelerini bir yabancından ayırt edebilirler. Bir bebek annesine döner ve bakışlarını ağzına veya gözlerine sabitler ve böylece bebeğin yüz ifadesinde, ilgi veya hafif bir şaşkınlık ve ardından bir gülümseme olabilir. Yaklaşık üç haftalıkken, bu tanıma gülümsemesi, bir bebeğin iç fiziksel durumuna dayalı bir gülümsemeden ziyade, sosyal gülümsemenin ilk örneklerinden biridir. Yaklaşık üç ila altı haftalıkken, bebekler insan yüzüne ve göz temasına, insan sesine (özellikle tizse) ve gıdıklamaya tepki olarak gülümserler (Cole, 1992, s. 22- 24; Owens, 2016, s120).

Görsel duyarlılık ve hafıza, artan iletişim becerilerine yansımaktadır. İkinci aya kadar, belirli insanlar belirli davranışlarla ilişkilendirilir hale gelmektedir. Örneğin, bir bebek annesini beslenmeyle ilişkilendirebilir ve bebek onu gördüğünde emme tepkisi vermeye başlar (Owens, 2016, 121). Üç aylıkken, bebek farklı insanları görsel olarak ayırt edebilir ve buna göre tepki verebilir. Bebek geliştikçe, bebeğin ve annenin davranışlarında “karşılıklı bir değişim” meydana gelir, bebeğin gelişimindeki değişiklikler annenin davranışlarını değiştirir ve bu da bebeği etkiler (Schaffer vd., 1998, s.880). Sohbetler daha önemli hale gelir ve doğumdakine göre artmaktadır. Bebekler, bu sohbetlerde tam bir ortaklıklar ve davranışları yetişkinlerin iletişimsel davranışlarından etkilenmektedir (Owens, 2016, s.121). Yaşamın ikinci altı ayında bebekler anneleri ile olan etkileşimlerinde daha fazla kontrol sağlamaya başlarlar. Bu dönemde niyetlerini daha açık ve etkili bir şekilde iletmeyi öğrenirler. Bebekler yedinci aya geldiğinde etkileşimde bulundukları kişiye farklı tepkiler vermeye başlarlar. Daha yakın durma, hareketlerini takip etme ve sohbetten ayrıldığında üzüldüğünü bildirme gibi tepkiler verebilirler. Annenin sözlü ve/veya sözlü olmayan taleplerine verilen bebek tepkileri, dokuzuncu aydan itibaren artarak devam etmektedir (Owens, 2016, s.124). Bu sohbetlerde annenin, çocuğun ilgisini çekmek, onun dil düzeyinde konuşmak, çocuğu etkileşime katmak ve dilin gelişimini sağlamak gibi önemli görevleri olmaktadır (Duchan, 1988, s. 28-29).

1.5 İşıten Çocuklarda Dil ve İletişim Gelişimi

Bu bölümde dil gelişiminin kuramsal temelleri ele alınarak çocuklarda dil gelişiminin nasıl olduğu açıklanmaya çalışılacaktır. İzleyen bölümde ise dil gelişimi basamaklarına göre çocuklarda dil gelişimi açıklanacaktır.

1.5.1 Dil gelişiminin kuramsal temelleri

Çocukların dili nasıl edindiklerine yönelik kuramsal bakış açıları farklılık göstermektedir. Farklı bakış açılarına sahip kuramlar bizlere dilin ne olduğunu anlamamıza yardımcı olmakla birlikte dil edinim sürecini açıklamamıza da imkân sağlamaktadırlar. Dil edinimi süreçlerini açıklayan kuramlar şu şekildedir: davranışçı (behaviorist) kuram, doğuştancı (nativist) kuram, bilişsel (cognitive) gelişim kuramı, bilgi işleme (information processing) kuramı ve sosyal etkileşim (social interaction) kuramı.

Davranışçılığın önde gelen savunucularından B. F. Skinner, çocukların dili, ebeveynleri veya bakıcıları tarafından seçici pekiştirme yoluyla öğrendiklerini öne sürmüştür (Skinner, 1957, s.2-3). Davranışçı kuramda dil edinim sürecinde bilişsel/zihinsel süreçler göz ardı edilmektedir. Bu görüşte dil, diğer insan davranışları gibidir. Çocukların yetişkinleri taklit etmesi ve yetişkinlerin çocukları pekiştirmesi aracılığıyla dilin öğrenildiğini savunmaktadırlar (Cox Erikson, 2014, s.27-28; Maviş, 2003, s.25). Doğuştancı yaklaşım, çocukların dilin yapılarıyla ilgili doğuştan gelen kurallar veya ilkelerle doğdukları için dili edinebildiklerini varsaymaktadır (Chomsky, 1965, s.105-124; 2014, s. 1-62; de Villiers, 1995, s.520-525; Lenneberg, 1967, s. 59-67; Wexler, 1998, s.23-79; 2003, s.15-17; Yang, 2002, s. 1-12). Noam Chomsky ve diğerleri, dilin evrensel bir insan özelliğı olduğu varsayımından hareket ederek, tüm insan dillerine uygulanan sözdizimsel kuralları belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuralların her insanda doğumla birlikte gelen ve beynin dil edinim düzeneğı/mekanizması gibi teorik olarak adlandırılan bir yerinde mevcut olduğu varsayılmaktadır (Owens, 2016, s. 49-50). Doğuştancı kuramın, insanlar dışındaki tüm canlılar dili edinemezler, dilin öğrenilmez olduğu onun ancak edinilebildiğı, dil özelliklerinin tüm insanları kapsayan evrensel bir özelliğı olduğu ve ebeveynin/yetişkinin çocuğın dil gelişimindeki rolünün sınırlı olduğuna dair yorumları bulunmaktadır (Maviş, 2003, s.25).

Yaklaşık 1930'dan 1950'lerin başlarına kadar, Davranışçılık, Amerikan psikolojisine egemen olmuştur. Ancak 1950'lerde bir “bilişsel devrim” başlayarak sonraki yirmi yıl boyunca

davranışçılık yetersiz görülmeye başlanmış ve insan davranışına ilişkin açıklama arayışının odak noktası içsel zihinsel süreçlere odaklanmıştır (Hoff, 2013, s.7). Dil gelişiminin bilişsel temellerinin savunucularından olan Piaget için dil, bilginin gelişiminin sonuçlarından sadece biridir. Dil (ya da herhangi bir bilgi biçimi) çocuk tarafından doğuştan gelen zihinsel donanım kullanılarak, ancak çevre tarafından sağlanan bilgilerle işletilerek inşa edilir. Piaget, dilin diğer bilişsel yeteneklerden niteliksel olarak farklı olduğunu düşünen Chomsky'nin aksine, dilin iletişim, sosyal eylem veya bilginin gelişimi için bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağına değil, yalnızca dilin temsili işlevine odaklanmaktadır. Piaget (1926, s. 45-54), bu felsefi soruna yeni bir çözüm geliştirmiştir; bebeklerin dünyaya ilişkin anlayışlarını yapılandırdıklarını ve bu gelişimin çocukların kendi etkinliklerine ve çevreleriyle etkileşimlerine dayandığını öne sürmektedir. Dil, örneğin sembolik oyuna dâhil edilmiştir ve genel bir gelişim çerçevesinin parçası olmaktadır. Atkinson ve Shiffrin'in savunucuları olduğu dil gelişimini açıklayan kuramlardan Bilgi İşleme Kuramı, doğuştan gelen bir dil sistemine karşı çıkarak çocukların sembol, nesne ve düşünce arasında ilişki kurabilecek yeterlilik ile dünyaya geldiklerini öne sürmüşlerdir. Bilgiyi işleme kuramı, çocukların bulunduğu toplumdaki anadile maruz kalma ile anadilini ve o dile ait kuralları içselleştirmelerinin dil edinimini desteklediğini savunmaktadır. Bilgiyi işleme kuramı tamamen zihinsel süreçlere ve dil ediniminde bilginin işlenmesine odaklanmaktadır. Biyolojik ve çevresel etkilerin kombinasyonunu vurgulayan Sosyal Etkileşimci yaklaşıma göre çocuklar, dili dilsel bilgiye maruz kaldıkları çevresel girdilerden edinirler (Christiansen ve Chater, 1999, s.157-205; Goldberg, 2006, s.69-103; MacWhinney, 2004, s.883-914; Realı ve Christiansen, 2005, s.1007-1028; Tomasello, 2005, s.183-197). Bu kuramsal yaklaşıma göre çocuklar, içinde bulunduğu dilsel çevredeki dilin gramatik yapılarını o dildeki sürekli etkileşimler aracılığıyla bulurlar (Tomasello, 2000, s. 209-253). Bruner, sosyal etkileşim kuramı ile çocukların dili sosyal çevre yani çevresindeki yetişkinler ile girdikleri etkileşimler sonucu edindiğini belirtmektedir. Bruner, Chomsky'nin çocukların dili edinmede doğuştan dil edinimi yetisi ile dünyaya geldikleri görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte dilin edinilmesinde sosyal çevrenin önemini vurgulamaktadır (Bruner, 1983, s. 33). Sosyal etkileşim kuramı ile sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramı öncülerinden Vygotsky, bilişsel gelişimde başkalarıyla etkileşimin önemini vurgulayarak “yakınsal gelişim alanı/bölgesi” (Zone of Proximal Development) fikrinin sadece sınıfta değil, aynı zamanda herhangi bir ebeveyn-çocuk öğrenme deneyiminde de önemli etkileri olduğunu ileri sürmektedir.

Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimlerinde dilsel girdileri çocuklarının dil becerilerine göre ayarlarlar, böylece dil gelişimlerini desteklerler (Maviş, 2006, s. 43-50).

Dil edinimini açıklayan kuramlar, çocuğun dil edinim sürecindeki farklı görüşlerini ortak kavramlar ile ele alarak yapılan karşılaştırmalar süreci bütüncül bir şekilde anlamamıza yardımcı olabilmektedir. Dil edinim sürecinde pekiştirme, taklit, çevre, sosyal etkileşim ve dil edinimi yeteneği ile dünyaya gelmenin önemi büyüktür. Birçok kuramcı dil gelişimini anlayabilmek için bahsi geçen bütün kuramlardan yararlanılması gerektiğini düşünmektedir (Bee ve Boyd, 2009, s.463). Dil edinimi sürecinde bütün kuramların ortak olarak üzerinde durduğu kavramlar arasında çevreyi gösterebiliriz. Davranışçı kurama göre çevre, daha doğrusu çevrede bulunan yetişkin, çocuğun dil edinimi sürecinde model alacağı ve çocuğun uygun dil örneklerini pekiştirerek dil ediniminin desteklendiği önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar, önceki çalışmalarda çocukların sosyal etkileşimlerinde bağlamın ve dilin önemini göz ardı etmişlerdi. 1970'lerden bu yana, erken dil gelişiminde etkileşimlerin rolünün teorik ve ampirik olarak yeniden değerlendirilmesi yönünde belirleyici araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar ışığında, kültürel, sosyal ve dilsel süreçlerin bir araya getirilmesine dayanan yeni dil edinimi modelleri ve teorileri geliştirilmiştir (Ochs ve Schieffelin, 2016, s.1-14). Vygotsky, dil edinimi konusundaki davranışçı kuramın aksine çocuğun bilişsel ve dil gelişimine ilişkin daha birleşik bir sosyo-kültürel bakış açısı geliştirmiştir (Crawford, 1996, s.43-62). Bu bakış açısı ile birlikte Vygotsky'nin (1978, 1987a, 1987b, 1997, 2012) sosyal gelişim ve etkileşimci teorik çıkarımlarını inceleyerek dil edinimine ilişkin etkileşimci kuram önem kazanmıştır. Sosyal etkileşim kuramına göre dil edinimi sürecine a) erken dil yaşantısı, b) çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması ve c) anne-çocuk etkileşimi gibi faktörler katkıda bulunmaktadır.

1.5.1.1 Erken dil yaşantısı

İletişim kurma arzusunun dil edinimi için ilk itici gücü sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda devam eden motivasyonu da sağladığı, bu nedenle çocuklar anlaşılmadığında, başarısızlığın onları yeni ve daha iyi iletişim yolları bulmaya yönlendirdiği ileri sürülmektedir (Golinkoff, 1983, s.1-19; Mannle ve Tomasello, 1987, s.23-42). Bu görüşle tutarlı olarak, etkileşim eşi olarak annelerine erişim için küçük çocukların, özellikle sohbete girme ve sohbete katılmayı sürdürme konusunda yetenekli oldukları görülmektedir (Bernicot ve Roux, 1998, s.157-178; Dunn ve Shatz, 1989, s. 399-410; Hoff-Ginsberg, 1998, s.603-629). Yenidoğan bebekler için iletişime dair ilk örnekler göz temasıdır. Yenidoğanlar için açısallık, ılık, gölge, karmaşıklık ve

eğrilik içeren görsel uyaranlar daha ilgi çekici olmaktadır. İnsan yüzü tüm bu tercih edilen özellikleri/parametreleri içermektedir. Göz temasının önemi göz ardı edilemez. İletişim için göz teması çok önemli bir rol oynamaktadır. Göz temasından kaçınan çocukların ebeveynleri çocuklarıyla iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar (Owens, 2016, s.118).

1.5.1.2 Çocuğa yöneltlen dili çocuğun anlaması

Çocuklar yetişkinlerle veya başka insanlarla etkileşimlerinde eksik bilgiler alırlarsa ya da çocuğun kendisine yöneltlen dili anlamaması durumunda çocuk için bir dil gelişiminden söz etmek zor olacaktır. Burada oluşacak bir yetersizlik çocuğun ileriki yıllarda bu eksikliğini gidermek gibi zorlu bir görevle mücadele etmesini gerektirecektir. Çocukların kendilerine yöneltlen dili anlayabilmesi için etkileşim kurduğu kişi veya kişilerle ortak bir dil sistemi içerisinde bulunması gerekmektedir. Anlama, çocuğun dili anlama düzeyine göre ayarlanır. Yetişkinin görevi, çocuğun anlayabileceği bir dil üretmektir (Bohannon ve Marquis, 1977; Brodsky ve Waterfall, 2007, s.833-838; Cross, 1977; Ervin-Tripp, 1971; Glanzer ve Dodd, 1975; Lord, 1975; Schwab ve Lew-Williams, 2016, s. 264-275; Wedell-Monnig ve Westerman, 1977).

1.5.1.3 Anne-çocuk etkileşimi

Sohbetlerin anne karnında başladığı göz önünde bulundurulduğunda bebeklerin jestleri edinmeleri, annelerin çocukları ile gerçekleştirdiği sohbetlerine yansımaktadır (Moon vd., 2013, Uzuner, 2003b, s.147-151). Örneğin, bebekler ne kadar erken yaşta talep etme gibi emir verici jestler üretirlerse, anneleri bebeklerin kendi durumları hakkında istek, çaba ve ihtiyaç gibi sözcükleri kullanarak o kadar sık etkileşim kurarlar (Slaughter vd., 2009, s.1053-1074). Buna karşılık, annelerin arzular ve niyetler hakkında konuşması, bebeklerinin erken gelişen iletişim yeteneklerini olumlu yönde etkilemektedir. Böylece çocuklar paylaşmak için iletişim kurmaktadırlar (Bates vd., 1975, s.205-216; Owens, 2016, s.128; Wetherby ve Prizant, 1989, s.77-91). Yaşamının ilk altı ayında bebek, annesiyle etkileşim yoluyla iletişim özelliklerini ve süreçlerini öğrenir. İlk yıllarda, bebeğin iletişimi geneldir ve belirsizdir fakat ikinci altı ayda, önce jestlerle, sonra sözel olarak amaçlı iletişim gelişmeye başlar. Jestler ve seslendirmeler sayesinde bebek anlamlı konuşmaya başlamıştır (Bates, 1976, s.36-37; Cole, 1992, s.23-25; Filipin, 2009, s.1-30; McLean ve McLean, 1999, s.49-51; Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87). Bebekler insan sesinin kaynağını arar ve o kaynağa ait yüzü gördüğünde gözleri büyür, yüz mimikleri genişler ve başını kaynağa doğru eğebilir. Başka bir deyişle, anne bebeğin

etkileşim sinyallerini öğrenir. Bir bebeğin sinyallerinin iyileştirilmesi ve anneye tepki verme, daha fazla iletişimi güçlendirir (Owens, 2016, s.119-120). Çocuklar yaklaşık olarak 8 ila 9 aylık olduklarında artık iletişimlerinde amaçlılık davranışı göstermeye başlarlar. Hareketlerin ortaya çıkışı, daha önce belirtilen deneme-yanılma davranışından ziyade, istenen bir hedefe ulaşmak için amaçlı, planlı ve koordine etme gibi bilişsel bir yeteneğe sahip olmaya başladığını işaret etmektedir (Cole, 1992, s. 23-24; Dore, 1975, s. 36; McLean ve McLean, 1999, s. 49-51; Sachs, 1997, s. 44-48). Başlangıçta çocuğun iletişim niyetleri öncelikle jestlerle ifade edilmekteyken zamanla istekte bulunma/talep etme, etkileşim kurma ve dikkat çekme gibi işlevler, dil aracılığıyla yerine getirilmektedir. 6 ila 12 ay arasında bebekler, anneleriyle etkileşimlerini düzenlemek için sözlü iletişim kanallarını kullanmaya yönelik daha amaçlı olmaya başlamaktadırlar (Papaeliou vd., 2002, s.311-317). 10 aylık bebeklerin seslendirmelerindeki farklı perde kalıpları, bu seslendirmelerin jestler gibi sözel olmayan iletişimsel davranışlarla birlikte kullanılması amaca yönelik bir iletişim aracı olarak düşünce aracının kullanıldığını göstermektedir (Papaeliou ve Trevarthen, 2006, s.163-178).

Küçük çocuklarla etkileşimler üzerine yapılan ilk çalışmaların çoğu, bebeğe yönelik çeşitli yetişkin veya büyük kardeş etkileşimleri ile ilgili olmuştur (Ferguson, 1977, s.219-235). Anne çocuk etkileşimlerinde, anne dili-annece- (Newport, 1977, s.177-207) ve çocuğa yönelik konuşma (Gallaway vd., 1994, s.325-327; Snow, 1995, s.180-193) olarak adlandırılan durumun rolünü açıklayan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Snow, 1986, s.69-89; Snow ve Ferguson, 1977, s.117-123). Bu erken araştırmaların sonuçları, bu sohbetlerin akranlara yönelik konuşmalardan önemli ölçüde farklı olduğunu göstermesidir. Örneğin, bebekle yapılan sohbetler (Cross, 1978, s.199-216; Cruttendon, 1994, s.135-152; Garunica, 1977, s.63-88; Newport vd., 1977, s.109-150), cümlelerin yetişkin tarafından alınıp genişletilerek açılımı (Brown ve Bellugi, 1964, s.133-151) ve tekrarı (Moerk, 1974, s.101-116) içermesi gibi (Ryan, 1974, s.185-213; Tarplee, 1996, s.406-435) sözcüksel olarak değiştirilebilir ve çocuğun kendi sözce uzunluğuna göre ayarlanabilmektedir. Yapılan çalışmaların önemli bir yönü, dil gelişimi ile ilişkili faktörleri ortaya çıkarmak olmuştur (Snow, 1986, s.69-89; Snow ve Ferguson, 1977, s.117-123). Bu hedef göz önüne alındığında, araştırmalardaki eğilim, etkileşimde yetişkin konuşmasına ve sohbet ettikleri çocukların dil gelişim aşamalarını göz önünde bulundurarak yetişkinlerin konuşmalarını uyarlama yollarına odaklanmak olmuştur. Aslında, ebeveyn ve bebek arasındaki erken dönem ikili etkileşimler, bebeğin içinde bulunduğu kültüre ve anadile maruz kalmalarını sağlamaktadır. Böylece çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren kendi

kültürlerinin baskın konuşma yapılarının temel özelliklerini dil gelişim süreçlerinde gösterebilmektedirler (Schieffelin ve Ochs, 1986, s.125-126).

1.5.1.3.1 İşiten çocuklarda annece

Bazı araştırmacılar, dil gelişiminin erken aşamalarını işlevsel bir perspektiften görmenin önemini vurgulamışlardır. Bruner (1975, s.260-263), anne-çocuk etkileşiminin öngörülebilir ve rutin doğasını vurgulayarak günlük aktivitelerle ilgili etkinliklerin çocukların dil becerilerinin gelişimi için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Anneler çocuklarının dil düzeylerine göre çocuklarıyla gerçekleştirmiş oldukları etkileşimlerinde kendi dil kullanımlarında düzenlemeler yapmaktadırlar. Daha açık bir ifadeyle anneler çocuklarıyla etkileşimlerinde kendi konuşmalarını çocuklarına göre uyarlama yaparlar. Bu konuşmalarda düzenleme yapılan dil annelere özgü olduğu için annece (Motherese) olarak adlandırılmaktadır. Annecede, yetişkinle gerçekleştirilen sohbetlere göre kullanılan dilde daha fazla düzenlemeler yapılmaktadır. Çocuklar, anneleriyle olan etkileşimlerinde anneceyi daha fazla tercih ederek bu etkileşimlere daha olumlu tepkide bulunmaktadır (Cole, 1992, s. 35-39; Uzuner, 2003a, s. 159-160). Annece, kısa sözce uzunluğu ve basit sözdizimi, sınırlı sözcük dağarcığı, genellikle nesne merkezli, burada ve şimdi ile sınırlı konular, yüz ifadelerinin (mimikler) ve jestlerin yüksek kullanımı, sık soru sorma ve selamlama, bebek davranışlarının anlamlı olarak ele alınması (Anne bebeğin sırasını bekler, bebeğinin anlamsız seslerine karşılık bebeğine etkileşimsel tepki verir) gibi özellikleri bulunmaktadır (Owens, 2016, s.132). Bebekler özellikle annecenin melodik kalitesine daha fazla ilgi göstermektedirler (Fernald ve Kuhl, 1987, s.279-293). Bebeklerin anneceye artan ilgileri, konuşma ve dili işlemelerine ve anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Anneler, bebeklerle konuşurken yetişkinlerle konuşmalarına kıyasla çok daha fazla yeni kelimeleri vurgulama eğilimindedir. İkincisi, işiten bebekler annelerinin sesini tanırlar ve dinlemeyi tercih ederler (DeCasper ve Fifer, 1980, s.1174-1176). Araştırma bulgularına göre, anne seslerine yönelik tercih, bebekler doğmadan önce gelişiyor gibi görünmektedir. Bir araştırma, anne karnındaki bebeklerin bir yabancıнын sesine kıyasla annelerinin sesine tepki olarak farklı kalp atış hızı kalıplarına sahip olduğunu göstermektedir (Kisilevsky vd., 2003, s.220-224). Bu bulgular aynı zamanda çok erken yaştaki işitsel deneyimin bebeklerin konuşma algılama yetenekleri üzerindeki önemli etkilerini de vurgulamaktadır.

Yetişkin-yetişkin etkileşimine göre yetişkin (anne)-çocuk etkileşimlerinde annenin konuşmaları; (a) daha geniş perde aralığı; (b) küçültme/sözcüksel sadeleştirme; (c) daha kısa, daha az karmaşık ifadeler; (d) daha az konuşma bozukluğu; (e) daha fazla açıklama ve tekrar; (f) sınırlı, somut sözcük dağarcığı ve sınırlı bir dizi anlamsal ilişki; (g) daha fazla bağlamsal destek ve (h) daha fazla yönlendirme ve soru içermektedir (Owens, 2016, s.167). Çocuğunun dili olgunlaştıkça annenin o çocuğa yönelik konuşması da değişir. Annenin konuşmasının genel miktarı ayrıca bir çocuğun tekrarlarının sıklığı, konuşmaya eşlik eden jestler, çocuğun genel dil seviyesine göre değişmektedir (Schmidt ve Lawson, 2002, s.10-17).

İşiten çocuklarda erken dil yaşantısı, çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması ve anne-çocuk etkileşiminin çocuğun dil ediniminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Çocukların dil edinimi bireysel ve fiziksel özellikleri bakımından birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklardan biri de çocuğun yaşamış olduğu işitme kaybıdır. İşitme kaybı, çocuğun dil ve iletişim gelişiminde nasıl bir etkiye sahiptir ve anne-çocuk etkileşimi işitme kayıplı çocukların dil gelişimini nasıl desteklemektedir? İzleyen bölümde işitme kayıplı çocuklarda dil ve iletişim gelişimi açıklanmıştır.

1.6 İşitme Kayıplı Çocuklarda Dil ve İletişim Gelişimi

İşitme kaybı, işitme duyumuzda ortaya çıkan herhangi bir nedenden ötürü işitme merkezine işitsel sinyallerin ulaşamaması sonucundan kısmen veya tamamen işitmeme durumu olarak tanımlanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003, s. 3). İşitme kayıplı bebeklerin yaklaşık %90-95'i işiten ebeveynlere sahiptir (Mitchell ve Karchmer, 2004, s.138-163). Birçok ebeveyn işitme kayıplı çocuklarını işiten toplumun bir üyesi olarak kabul edip çocuklarının konuşma dili ile iletişim kurmasını beklemektedir. Bunun dışında kendilerini ve çocuklarını Sağır Kültürü'nün (Deaf culture) bir üyesi olarak gören bireyler de mevcuttur. Pek çok sağır birey, kendilerini engelli olarak görmemekte bunun yanında işitme kaybını bir eksiklik veya patolojiye işaret ettiği için uygunsuz ve alçaltıcı bir terim olarak görmektedirler. Sağır topluluğunun üyeleri ortak bir dil sistemini ve sosyal uygulamaları paylaşmaktadırlar (Kemmerly ve Compton, 2014, s.157-192; Woll ve Ladd, 2011, s.159-171). Bebeklik yıllarında sözlü dil girdisini yoğun yaşayamayan işitme kayıplı çocukların ilerleyen gelişim dönemlerinde yoğun bir şekilde dile maruz kalsalar dahi dil gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Niparko vd., 2010, s.1498-1506).

Sözel iletişimin işitsel yollarla meydana geldiği düşünüldüğünde işitme kaybı olan bireylerin sözlü dile maruz kalmaları engellenmekte ve buna bağlı olarak da dil gelişimini olumsuz

etkilemektedir (Schirmer, 2001, s. 62). Yaşamın ilk yılları, işitsel sistem ve dil becerilerinin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Merkezi işitsel sistemin olgunlaşma sürecinin ve plastisitenin zirvesi olan bu dönem işitsel yollarla gerçekleşmektedir. Dil gelişimi, işitsel ve bilişsel yetenekler üzerinde oluşabilecek olası etkilerin mümkün olduğunca en az seviyeye indirilebilmesi için işitme kaybının erken tanınması ve buna bağlı olarak da uygun işitme teknoloji ile cihazlanması gerekmektedir. Tanı ve müdahale arasındaki sürenin en aza indirilmesi tavsiye edilmektedir. İşitme kaybı, bireyin dil ve iletişim gelişimini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu etkilenme, işitme kaybının tipine ve derecesine göre değişmektedir. Dil edinimi, işitsel sistemin bütünlüğüne ve işitme kaybı nedeniyle ne zaman zarar gördüğüne bağlı bir süreçtir. Ancak işitme teknolojileri yardımıyla bireyin var olan işitme kalıntısını en üst düzeyde kullanarak işitsel girdi sağlanması sonucunda sözlü dilin gelişimi mümkün olabilmektedir (Clark, 2007, s. 11; Geers, 2006, s.244; Girgin, 2003, s. 77; Svirsky vd., 2000, s.153-154).

Araştırmalar, işitme teknolojilerinin işitme kayıplı çocukların çevre seslerinden akustik bilgilere daha fazla erişmesini sağladığını ve bunun da sözlü dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Çeşitli tip ve derecelerdeki işitme kayıpları için çeşitli işitme teknolojileri bulunmaktadır. Ancak işitme cihazının akustik bilgileri yeterince sağlayamadığı durumlarda, koklear implant uygulamaları daha iyi sonuçlar sağlayabilmektedir. Koklear implant, işitme kayıplı çocukların seslere erişimini kolaylaştıran en etkili işitme teknolojisidir (Geers vd., 2011, s.2–12; Turan, 2006, s. 51-55; Yoshinaga-Itano vd., 2018, s.1256–1263).

1.6.1 İşitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları

Koklear implant, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı yaşayan çocukların işitme sinirlerine ses/işitsel bilgi sağlamak için tasarlanmış, cerrahi olarak yerleştirilen biyomedikal bir cihazdır (ASHA, 2004b; Wolfe ve Schafer, 2010, s.1-24). Koklear implantlar ile işitme kayıplı çocuklar erken yaşlarda işitsel uyaranlara maruz kalarak nöroplastisiteyi etkilemektedir. Böylece dil edinimi için önemli görülen kritik dönemde çocuklar dile maruz kalırlar ve dil ediniminde işiten akranlarına benzer süreçler geçirebilirler (Dettman vd., 2007, s.11-18). Koklear implant, erken müdahalede işitme kayıplı çocukların dil öncesi dönemdeki konuşma algısı ve pragmatik dil becerilerinde önemli ölçüde fayda sağlamaktadır. İmplantasyon zamanlaması işitme kayıplı çocukların için, çok önemlidir. Alanyazındaki çoğu çalışmada koklear implant ile işitme kayıplı çocukların işitsel becerilerde, konuşmayı anlamada ve sözlü dil gelişiminde fayda sağladığını

göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, işitsel yoksunluğun dil edinimi üzerindeki olumsuz etkilerinin koklear implantasyon ile tersine çevrilebileceğini göstermiştir (McConkey-Robbin vd., 1995, s.160-166; Houston vd., 2003, s.479-495). Ancak işitme kayıplı çocuklarda dil gelişiminin belirleyicileri üzerine yapılan araştırmalar sadece koklear implantın belirleyici olmadığını bunun yanında, sözel olmayan zekâ, var olan işitme kalıntısı, cinsiyet, ek engeller, implantla ilgili değişkenler (implantasyon yaşı, implant kullanım süresi, iki taraflı ve tek taraflı implantasyon, implant teknolojisi veya cerrahi faktörler), erken müdahale, iletişim modu, okul ortamı gibi değişkenlerinde önemli olduğunu göstermiştir (Geers vd., 2007, s.262-273; Wu vd., 2011, s.359-380; Geers vd., 2011, s.84-92; Geers ve Sedey 2011, s.39-48; Pisoni vd., 2017, s.240-254). Araştırma bulgularıyla da desteklendiği üzere koklear implant işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimlerinde tek başına yeterli olmamaktadır. İşitme kayıplı çocukların, sözlü dilin gelişiminde koklear implant uygulamalarına ek olarak erken müdahale, aile eğitimi uygulamaları ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri gerekmektedir.

Koklear implant sonrası ailelerle çalışmaya başlamanın çocuğun dil gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Ailelerin işitme kaybına yönelik bilgi eksikliği, çocuklarına karşı duyarlı ve tepkili olma gibi ebeveynlik davranışları üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir ve bunun sonucunda ebeveynlerin işitme kaybı olan çocuklarıyla doğal etkileşimleri bozulabilir. Ancak işitme kaybı olan çocuklara işiten akranlarıyla aynı dil fırsatları sağlandığında, işiten akranları gibi gecikmeli de olsa dil gelişimi sağlayabilirler (Turan, 2010, s. 1697-1756). Bu nedenle işitme kaybı olan çocukların aileleriyle çalışan eğitimcilerin, eğitim sırasında ailelerle çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşim stratejilerini paylaşmaları ve ailelerin bu stratejileri günlük yaşamda kullanmalarına yardımcı olmaları önerilmektedir (Turan, 2010, s. 1697-1756; 2014, s. 146-153.). İşitme kayıplı çocuklarda uygulanan işitsel sözel yöntemlere dayalı aile merkezli eğitimlerin ve uygulamaların belirli amaçları bulunmaktadır. Bunlar, aileyi işitme kaybı ve işitme teknolojilerinin kullanımı hakkında bilgilendirmek, ebeveynleri çocuğun davranış yönetiminde desteklemek, çocuğun dinleme becerilerini geliştirmek, ailelere günlük rutinlerinde dil gelişimini destekleyen ve zenginleştiren fırsatları tanımayı öğretmek, ebeveynlerin oyun becerilerini geliştirmektir (Clark, 2007, s.49). Sonuç olarak, işitme kayıplı çocuklar erken tanı, erken cihazlandırma ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri ve bu süreçte etkin aile eğitimleri ile desteklenmeleri sonucunda normal işiten akranlarına yakın bir dil gelişimi gösterebilirler. İşiten çocuklara benzer olarak işitme kayıplı çocuklarda dil edinimi

için, a) erken dil yaşantısı, b) çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması ve c) anne-çocuk etkileşimi önemli görülmektedir.

1.6.2 İşitme kayıplı çocuklarda erken dil yaşantısı

İşiten bebeklerin anne karnında çevre seslerini işittikleri ve böylece anadiline ait sesi anlamlandırmaya başladıkları bilinmektedir. İşitme kayıplı çocuklar için durum farklılık göstermektedir. İşitme kaybından dolayı dil girdisinde nicelik ve nitelik açısından azalma olmaktadır. Bu nedenle işitme kayıplı çocuklarda işiten akranlarına kıyasla dil gelişiminde yavaşlama olabilmektedir. Erken dil yaşantıları çocuklara dil girdileri sağlayarak dilin yapısal özelliklerini anlamayı ve dili kullanabilmeyi sağlamaktadır (Uzuner, 2006, s.99-100).

1.6.2.1 İşitme kayıplı çocuklarda annece

Anne-çocuk etkileşimlerini potansiyel olarak etkileyebilecek en önemli faktör işitme kaybıdır. Araştırmalar, annelerin konuşmalarını bebeklerin işitme deneyimine göre ayarladıklarını göstermiştir (Bergeson vd., 2006, s.221-240; Kondaurova ve Bergeson, 2011, s.740-754). İşitme kaybı olan bebekler anneceye dikkat eder mi? Yakın zamanda yapılan iki çalışma, işitme cihazı veya koklear implant kullanan bebeklerin anneceye artan ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Wang vd., 2017, s.3321-3324). Bebeğin dikkatini düzenleyebilecek bir özellik, yani hedef kelime tekrarı, daha sonraki çocukluktaki kelime becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Wang vd., 2018, s.2432). İşitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimlerdeki annece işiten çocuklardaki annecedan farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temelinde annenin, işitme kaybından dolayı çocuğunun kendisini anlamadığını düşünmesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Uzuner, 2006, s.101). İşitme kayıplı çocuk anneleri çocuklarıyla etkileşimlerinde işiten çocukların annelerine göre daha fazla etkileşimi reddetme, eleştirici dil kullanma, etkileşimde olumsuz ve ilgisiz yanıtlar vermektedirler. Bunun nedeninin ise işitme kayıplı çocuğun ifadelerinin anne tarafından tam olarak anlaşılmamış olması olduğu görülmektedir. Diğer bir farklılık ise işitme kayıplı çocukların annelerinin etkileşimlerde emir ifadelerine sıklıkla başvurmaları olarak gösterilmektedir. Aynı zamanda bu emir ifadeleri genel olarak etkileşimdeki konunun ve işitme kayıplı çocuğun etkileşimdeki ilgisinin dışında gerçekleşmesi de farklılığın bir sebebi olarak gösterilmektedir. Farklılığın son nedeni ise işitme kayıplı çocuklarla etkileşim kuran annelerin, etkileşim sırasında normal gelişim gösteren

çocukla yapılan etkileşime göre daha hızlı, akıcı olarak daha az, anlaşılabilirliğin düşük olduğu etkileşimler gerçekleştirmesidir (Cole ve Flexer, 2019, s.245-286).

1.6.3 İşitme kayıplı çocuklarda anne-çocuk etkileşimi

İşitme, konuşma ve dil gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır (Kaipa ve Danser, 2016, s.124). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan işitme kaybı çocuğu gelişimsel olarak farklı yönlerden etkileyebilmektedir. Bu etkiler arasında en önemlisi dil ve iletişim gelişimidir. Bu nedende kapsamlı bir erken müdahalenin en önemli odak noktası dil ve iletişim becerilerine yönelik olmalıdır. Anne-çocuk etkileşimleri erken dönem işitme kaybı olan çocuklara ve annelerine yönelik sağlanan erken müdahale stratejilerini içermektedir. Erken dönemde sağlanan anne-çocuk etkileşimleri ile ilgili bilgilerde işitme kayıplı çocuğu olan annelere sıra alma, ortak dikkatte bulunma gibi eğitimler işitme kayıplı çocukların dil becerilerini desteklemektedir (Cole ve Flexer, 2019, s.229-31). İşitme kayıplı çocuklarla etkileşim kuran ebeveynler için sohbet eşine uyum sağlamak daha önemli olabilmektedir. Özellikle işitme kayıplı çocuklarda sağlanacak zengin dilsel ortam ve rutinler sayesinde dil gelişimi desteklenmektedir. Yetişkinin çocuğun yanında olduğu her an etkileşim ve dil girdisi için olası bir zaman olarak görülmektedir. Temel amaç, çocuğun iletişimsel girişimlerine yanıt vermek ve eldeki olaylar veya materyaller hakkında diğer bir ifadeyle çocuğun ilgisini çeken her şey hakkında onunla etkileşime girmektir. Anneler, çocuklarının uyanık olduğu her an onun ilgisinin gözlemleyerek onunla etkileşime girmektedirler. Bazı ebeveynler için bu doğal bir davranış olarak görülmektedir (Cole ve Flexer, 2019, s.259). İşitme kayıplı çocuk-işiten anne etkileşimlerini incelediğimizde işiten anneler işitme kayıplı çocuklarına yönelttikleri dilde (annece) işiten çocuk-işiten annesi arasındaki etkileşime göre cümle yapılarını basitleştirdikleri, etkileşimlerde soru cümlelerine daha az yer verdikleri, etkileşimlerde çocuklardan gelen ifadeleri genişletmelerin daha az olduğu ve daha çok soru cümlelerine yer verdikleri görülmüştür (Nienhuys vd., 1984, s. 195-204). Günlük aktivitelerdeki anne-çocuk etkileşimlerinin çocuk gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda geniş bir fikir birliği vardır (McCollum ve Hemmeter, 1997, s.549-576). Bu erken etkileşimlerin özellikle küçük çocuklarda iletişim gelişiminde kritik olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının iletişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hampson ve Nelson, 1993, s.313-142; Olson vd., 1986, s.1-20; Scherer ve Olswang, 1984, s.387-396). Anneler, çocuklarıyla oyun etkileşimlerinde çocuklarının isteklerini yanıtlama, oyuna dahil

olup çocukla etkileşime girme, oyun hakkında bilgi verme, oyunun kuralları belirleme gibi sözel davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011, s.11-20). Günlük rutinler ve oyun, bol işitsel temelli iletişimsel deneyim sağlanmasının temelini oluşturmaktadır.

1.6.3.1 Günlük rutinler

Özellikle doğumdan 2 yaşına kadar olan dönemde ev içi işleyişinde (özellikle bebek bakımı dâhil olmak üzere) düzenli rutinlerin oluşturulması gerekmektedir. Bunlar sıklıkla tekrarlandığından, çocuğa tekrar tekrar aynı dil ile hemen hemen aynı anlamlı deneyimler sağlanmaktadır. Banyo zamanı, atıştırma/yemek zamanı, yatma zamanı ve oyun zamanı gibi günlük rutinler, erken sosyal-duygusal gelişimi destekleyebilecek zengin sosyal etkileşimler için fırsatlar sağlayan anlamlı aile ritüellerini temsil eder (Spagnola ve Fiese, 2007, s.284-85). Aslında, günlük rutinler, diğer durumlara göre yeni davranışları öğrenmek için birkaç benzersiz avantaj sağlar (Schreibman vd., 2015, s.2411-13). Aşağıda çocuklara yönelik ev içinde sağlanabilecek bazı rutin örnekler verilmiştir. Annelerin işitme kayıplı çocukları ile hangi yaş aralığında ne tür etkinlikler yapabileceğine dair bilgiler (Cole ve Flexer, 2019, s.258) Tablo 1.1’de sunulmuştur. Bu etkinlikler çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine göre yaş aralıklarında farklılıklar gösterebilmektedir.

Tablo 1.1

Çocuklara Bol, İşitsel Temelli İletişim Deneyimi Sağlamak İçin Günlük Rutinlere Örnekler

Yaş Aralığı	Yapılabilecek Günlük Rutinler
0-6 ay	Beslenmek, bez değiştirmek, banyo yapmak, giyinmek, uykuya dalmak, basit oyuncakları ve nesneleri manipüle etmek; ebeveynleri, kardeşleri, evcil hayvanları izlemek, yetişkinler ve kardeşlerle görsel/ses oyunları oynamak, birlikte kitap okumak.
6-12 ay	Birlikte kitap okumak, kaba motor becerileri geliştikçe ve çocuk emeklerken (yerde ve merdivenlerden çıkarken), ayağa kalkarken, birkaç adım atarken izlemek ve çocuğa yardım etmek; yürüyüşler yapmak ve çevreyi gözlemlemek, nesneler ve oyuncaklarla giderek daha aktif bir şekilde oynamak (çarpma, düşürme, fırlatma, döndürme, çekme, sıkma); sözlü selamlama rutinleri, hayvan sesi taklidi yapmak.
12-18 ay	Toplarla oynamak, motor-kas oyunları oynamak (tırmanma, zıplama, yürüme, koşma); keçe-vinç oyunu oynamak (özellikle doldurmak ve dökmek), blok oyun oynamak, resimli kitaplar boyamak ve hikâyeler bakmak; boya kalemi ile çizim yapmak.
18-36 ay	Birlikte veya tek başına resimli kitaplar ve hikâyeler okumak; yatağı toplamaya, tozunu almaya, sofrayı kurmaya, süpürmeye, bulaşık makinesini doldurmaya ve boşaltmaya, yemek pişirmeye, alışverişe yardım etmek; parka gitmek, oyun alanındaki oyuncaklarla oynamak; tekerlemeler ve şarkılar söylemek.

[Tablo 1.1 (Devam) *Çocuklara Bol, İşitsel Temelli İletişim Deneyimi Sağlamak İçin Günlük Rutinlere Örnekler*]

Yaş Aralığı	Yapılabilecek Günlük Rutinler
3-5 yaş	Arabada geziler yapmak, bulaşık makinesine bulaşık koymak, çamaşırları katlamak, sofrayı kurmak, yemek yapmak, yatak toplamak, süpürmek; alışveriş yapmak, parka gitmek; erkek ve kız kardeşleri ile bir şeyler planlamak, temizlik, giyinmek, tuvalet alışkanlığı, banyo yapmak; yatağa gitmek, dışarıda aktif oyun; top, su, kum, blok, oyun hamuru ile oynamak; çizim, boyama; resimli kitaplar ve hikâyeler, tekerlemeler ve şarkılar okumak; yaşlılarıyla arkadaş olmak.

Koklear implant teknolojisindeki erken teşhis ve ilerlemelere rağmen, işitme kayıplı çocuklar dil ve iletişim becerilerinde birtakım sorunlar/gecikmeler yaşamaya devam etmektedirler (Barker-Quittner vd., 2009, s.373-392). Birçok çalışma, anne-çocuk etkileşiminin süresi, sıklığı ve niteliğinin/kalitesinin işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimlerinin ana belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymuştur (Ambrose vd., 2014, s.139-147; Desjardin, 2003, s.391-409; Yoshinaga-Itano, 2003, s.11-30). Koklear implantlı çocuklarda dil gelişiminde aile ortamının etkisini değerlendirmek amacıyla alanyazının sistematik bir incelemesinin gerçekleştirildiği çalışmada aile değişkenleri ile çocuk dil gelişimi arasındaki korelasyonlar üzerine üç meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Çocuğun dili üzerinde, implantasyondan sonraki ilk 4 yılda ebeveynin dilsel girdisinin niteliği ve niceliğinin güçlü bir etkisi bulunmuştur. Çocuğun ifadelerinin ebeveyn tarafından genişletilmesi veya açık uçlu soruların kullanılması gibi üst düzey kolaylaştırıcı dil teknikleri, çocuğun dil becerilerini geliştirmiştir. Bu veriler, koklear implantasyondan sonraki ilk yıllarda ebeveyn dil girdisinin, daha sonraki çocuk dil sonuçlarını güçlü bir şekilde tahmin ettiği hipotezini desteklemektedir (Holzinger vd., 2020, s.1077-1091). Bu bulgular, koklear implantlı çocuklar için erken müdahale programlarına olan ihtiyacın ve ebeveynlerin işitme kayıplı çocukları ile nitelikli anne-çocuk etkileşimlerinin desteklenmesinin önemini bildirmektedir. İşitme kayıplı çocuklarıyla etkili iletişim kurma becerilerini henüz geliştirmemiş ebeveynler, daha düşük kaliteli dil girdisi sağlamakta ve bu da çocuğun dil gelişimini etkilemektedir (Levine vd., 2016, s.56-62). Araştırmalar, işitme kayıplı çocuklarıyla daha fazla etkileşime giren annelerin çocuklarının, daha az etkileşime giren annelerin çocuklarına kıyasla daha güçlü bir kelime dağarcığı gelişimi ve daha hızlı sözcük işleme sergilediklerini göstermiştir (Hoff ve Naigles 2002, s.418-433; Hurtado vd., 2008, s.31-39). Anneler, işitme kayıplı çocuklarının dilsel

yaşantılarında dil edinimine yönelik en uygun dil edinme ortamının yaratılmasında önemli bir rol oynarlar.

1.6 İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın kapsamı koklear implantlı işitme kayıplı çocuklara sağlanan dil yaşantıları hakkında işiten annelerin görüşlerinin incelenmesidir. Alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocuklarla ilgili dil yaşantılarını konu alan çalışmaların, verilerin toplanma biçimi ve araştırmacının araştırma sürecindeki rolüne göre yapılandırılmış (laboratuvar) ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalar, yarı-yapılandırılmış ortamlar ve doğal ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalar olmak üzere üç gruba ayrıldığı tespit edilmiştir. Yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar, araştırmacı tarafından hazırlanan bir oda ve oyuncaklar/nesneler ile gerçekleştirilen çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan anne, çocuk ve diğer kişiler araştırmacının yönlendirmesi ile belirli nesneler ile belirli bir süre içerisinde sınırlandırılmış etkileşimler gerçekleştirirler. Araştırmacı verilerini salt gözleme dayalı olarak toplamaktadır. Yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar, araştırmacının araştırmaya katılanları doğal ortamlarında kendi belirlediği bağlamlarda, sınırlı sürelerde topladığı verilerle gerçekleşmektedir. Araştırmacı, anne ve çocuğun doğal rutininden ziyade kendi belirlemiş olduğu oyuncaklar ile etkileşim kurması için yönerge vermektedir. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar ise, araştırmacının anne ve çocuğun rutinini dikkate alarak herhangi bir müdahalede bulunulmadığı ve bağlamın çeşitlendirildiği çalışmalardan oluşmaktadır. İşitme kayıplı çocukların dil yaşantılarında anne-çocuk etkileşimini bir müdahale programı olarak uygulayan çalışmalar da mevcuttur. İzleyen bölümde işitme kayıplı çocukların dil yaşantılarını konu alan uluslararası ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırmalara yer verilecektir. Uluslararası ve ulusal araştırmalar, yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve doğal ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar olarak gruplanmıştır. Ek olarak araştırmalar kendi içerisinde müdahale içeren çalışmalar ve müdahale olmayan çalışmalar olarak gruplandırılmıştır.

1.7.1 Uluslararası araştırmalar

1.7.1.1 Yapılandırılmış (Laboratuvar) ortamlarda yapılmış çalışmalar

Wedell-Monning ve Lumley (1980, s.766-774), çalışmalarında çocuğun işitme kayıplı oluşunun anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmaya

yaşları 13 ile 29 ay arasında olan altı işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri ile altı işiten çocuk ve işiten anneleri dahil edilmiştir. İşiten çocuklar cinsiyet, yaş ve her iki ebeveynin eğitim ve mesleki durumuna göre eşleştirilerek seçilmiştir. İşitme kayıplı çocukların anneleri işaret dilinde çok akıcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. İşitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri, 3 yaş ve altındaki işitme kayıplı çocukların ebeveynlerine ebeveynlik becerilerini geliştirme, işitme kaybını anlama ve çocuklarının dil edinimini desteklemek gibi özel becerilerin geliştirilmesi konusunda yardımcı olan bir ebeveyn eğitim programına dahil edilmişlerdir. Öğretmenler, çocuk ve ebeveyn (genellikle anne) ile haftada bir kez ya evde ya da kurumsal bir merkezde çalışmışlardır. Çalışmaya katılan tüm aileler evlerinde ziyaret edilmişlerdir. Aileler, programa 5 ay katılmışlardır. Araştırmacılar araştırma sürecinde anne-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştirildiği laboratuvarı/oyun odasını çalışmanın başında ve 2 ay sonra arka arkaya 2 gün olmak üzere dört kez ziyaret etmişlerdir. Her ziyaret yaklaşık 45 dakika sürmüştür ve anne ile çocuğun laboratuvarında/oyun odasında 15 dakikalık gözlemlerden ve iki çocuk değerlendirme testinden birini içermiştir. Serbest oyunlar, önceden araştırma ekibi tarafından hazırlanmış odalarda gerçekleşmiştir. Annelere evde nasıl oynuyorlarsa o şekilde oynuyormuş gibi düşünceleri istenerek 15 dakikalık süre verilmiştir. Toplanan video kayıtlarında annelerin çocuklarıyla etkileşim tarzları, etkileşim farklılıkları ve kullanılan iletişim moduna göre mikro analiz edilmiştir. İşitme kayıplı çocuk ve işiten anne arasındaki iletişimsel yetersizlik anne-çocuk etkileşimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olmuştur. İşitme kayıplı çocuk ve annesi arasındaki iletişimlerde çok daha fazla işaret ile iletişim kurulmuştur. İşitme kayıplı çocuğun yaşı büyüdükçe anne ile olan etkileşimlerinde küçük işitme kayıplı çocuklara göre azalma olduğu görülmüştür. Serbest oyunlarda işiten çocuklar bağımsız bir şekilde oynarken işitme kayıplı çocuklar ebeveynlerini beklemişlerdir. İstatiksel olarak anlamlı olmasa da işitme kayıplı çocuk ve işiten annesi arasında etkileşimlerde anneler çocuklarına daha az etkileşim davranışı yöneltmiş ve çocuklarıyla daha az zaman geçirmişlerdir. Bunun aksine işiten çocukların anneleri ise çocuklarıyla zaman geçtikçe daha fazla etkileşime girmişler ve onlara daha fazla zaman ayırmışlardır. Herhangi bir yönlendirme olmadan etkileşime girme davranışlarında işiten anne- işiten çocuk ikilisi daha fazla etkileşim girişimi göstermiştir. İşiten anne-ışiten çocuk etkileşimlerinde her ikisi de etkileşimde baskın olurken işiten anne- işitme kayıplı çocuk ikilisinde etkileşimlerde anne daha baskın olmuştur. Araştırmacılar, dil edinimi ve dilin gelişimi çocuğun hayatında olabildiğince erken başlayabilirse ve ebeveynlerin, çocuklarının işitme

kaybını kabullenmelerine yardımcı olunursa, gözlemlenen güçlüklerin önlenebileceğini belirtmişlerdir.

Meadow vd. (1981, s.454-468) çalışmalarına dört farklı gruptan anne-çocuk ikilisini dahil etmişlerdir. Bu gruplar şu şekildedir: 1. Grup hem sözlü dili hem de işaret dilini kullanan 14 işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri, 2. Grup sadece işaret dilini kullanan 14 işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri, 3. Grup 7 işitme kayıplı çocuk ve işitme kayıplı anneleri, 4. Grup ise 14 işiten çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Araştırmaya okulöncesi dönem eğitimine devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Çocukların herhangi bir ek engeli yoktur. Her anne-çocuk ikilisi iki sandalye, iki masa ve farklı sayıda oyuncakların olduğu bir oyun odasına yerleştirilmiştir. Grup 1, 2 ve 4 siyah ve beyaz olarak, Grup 3 ise renkli olarak video kaydına alınmıştır. Sonraki kayıtlar anne ve çocukların serbest oyunlarını kayıt altına almış ve ailelere ikramlarda bulunulmuştur. Çocuklara “Kırmızı kahve kutusunda size bir sürpriz var” mesajı yer alan yönergeler verilmiştir. Araştırmacılar, Grup 1,2 ve 4’teki annelere 3 dakikalık etkileşimden sonra odadan çıkmasını ve 3 dakika sonra tekrar odaya girmesini söylemişlerdir. Grup 3 için herhangi bir yönerge verilmemiştir. Transkriptler karşılıklı etkileşim ve işlevsel iletişim için kodlanmıştır. İşaret dili ile etkileşim örneklerini transkript etmek için işaret dili uzmanından yardım alınmıştır. Sonuç olarak, sadece sözlü iletişim kullanan işitme kayıplı çocuklar ve işiten anneler, diğer üç gruptaki anne ve çocuklara kıyasla etkileşim içinde önemli ölçüde daha az zaman geçirmiştir. İşiten çocuklar işitme kayıplı çocuklara göre daha fazla etkileşim başlatma girişiminde bulunmuşlardır. Sadece sözlü dil kullanan işitme kayıplı çocukların işiten anneleri de benzer şekilde hem işaret dili hem de sözlü dil kullanan annelere ve işitme kayıplı annelere kıyasla daha fazla iletişim eylemi gerçekleştirmişlerdir. Grup 1 ve 2’deki işitme kayıplı çocuklar diğer gruptaki çocuklara kıyasla etkileşimlerinde soru sorma, taklit etme, etkileşimlerde nesnelerden yararlanma gibi durumları daha az sayıda göstermişlerdir. Buna ek olarak, kendiliğinden etkileşim başlatma ve annelerinin sorularına yanıt verme durumlarında Grup 1 ve 2, diğer grup üyelerine kıyasla düşük performans göstermişlerdir. Araştırmacılara göre en önemli bulgu, işitme kayıplı anne/ işitme kayıplı çocuk çifti ile işiten anne/işiten çocuk çifti arasındaki etkileşimlerin benzerliklerini teyit eden bulgu olmuştur. Bu iki gruptaki çocuklar, kendileri, anneleri ve hayali nesneler ve olaylar hakkında etkileşim kurma becerisinde benzerlikler göstermişlerdir.

Conti-Ramsden ve Friel-Patti (1983, s.360-267) çalışmalarında annelerin işitme kayıplı ve işiten çocuklarıyla etkileşimlerinde kullandıkları söylem ayarlamalarını (a) iletişimsel işlevler açısından ve (b) çocukların konuşma performansı ile ilişkili olarak incelemişlerdir. Çalışmaya 14 işitme kayıplı ve işiten çocuk ile onların işiten annelerini dahil etmişlerdir. Çalışma için özel olarak tasarlanmış bir oyun odasında 15 dakikalık videolar ile araştırma verileri toplanmıştır. 15 dakikalık videolarda işitme kayıplı ve işiten çocukların anneleriyle olan etkileşimleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışma, genel olarak, işitme kayıplı ve işiten çiftlerin etkileşime katılım miktarında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, işitme kayıplı çocuklar işiten çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha az etkileşime katılmışlardır. İşiten çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinde işitme kayıplı çocuk ve anne çiftine göre daha fazla etkileşim başlatma girişiminde bulunmuşlardır. İşiten çocukların anneleri etkileşimlerde çocuklarına seçenekli cevaplar sunma, çocuklarının cevaplarını onaylama ve dönüt verme konusunda işitme kayıplı çocukların annelerine oranla daha çok strateji kullanmışlardır. İşitme kayıplı çocukların anneleri çocuklarının yaşı ilerledikçe bu stratejilerin kullanımının azalması veya tamamen ortadan kaldırılmasından dolayı etkileşimlerinde sorunlar yaşamışlardır. Araştırmacılar, işitme kayıplı çocuk annelerinin etkileşimlerde çocuklarının iletişim gereksinimlerini karşılamak ve etkileşim tarzlarını değiştirmek konularında ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, işitme kayıplı çocukların, yeterli aile dil çevresi olmasına rağmen, dili sosyal olarak öğrenme ve kullanmakta zorluk çektiklerini; bu nedenle, işitme kayıplı çocukların bazı iletişimsel yetersizliklerini telafi etmek için müdahale yollarının yanı sıra dil gelişimini hızlandırmak için dilsel çevrelerinin iyileştirilebileceği yollarının da araştırılması gerektiğini önermişlerdir.

Suarez-Rodriges ve Torres-Lana (1996, s.245-251) çalışmalarına yaşları 56 ile 62 aylık olan 7 işitme kayıplı çocuğu (4 kız, 3 erkek) dahil etmişlerdir. Çocuklardan beşi odak çocuk seçilmiş ve işiten çocuklarla aynı sınıfta zorunlu eğitime devam etmişlerdir. İşitme kayıplı çocukların ebeveynleri çocuklarıyla İspanyol İşaret Dili ile iletişim kurmuşlardır. Beş odak çocuk, on bir işiten çocuk, bir işitme kayıplı ve altı işiten öğretmen ile eşleştirilmiştir. Eşleştirilen çocuklar ile odak çocuklar aynı sınıfta benzer ve farklı zaman dilimlerinde birlikte oynamışlardır. Odak çocuklar ve eşleri arasında benzer olan ve benzer olmayan altı durum ortaya çıkmıştır. Bunlar şu şekildedir, 1) tanıdık işitme kayıplı çocuk, 2) tanıdık olmayan işitme kayıplı çocuk, 3) ailesi işiten çocuk, 4) tanıdık olmayan işiten çocuk, 5) tanıdık olmayan işitme kayıplı yetişkin ve 6) tanıdık işiten yetişkindir. Dört tane ve iki tane 10'ar dakikalık olmak üzere ayrı ayrı video

kayıtları alınmıştır. Bütün kayıtlar bir okulun oyun odasında her çocuk için bir masa, bir sandalye ve her aktivite sürecinde kullanacakları materyallerin yer aldığı durumları içermiştir. Eşler arasında etkileşimi destekleyen ve birbirleriyle rekabet halinde olmalarını sağlayan materyaller kullanılmıştır. Odak çocuk ve eşi karşılıklı oturtulmuş ve belirli bir göreve katılmalarını sağlamak amacıyla aralarına oyuncak nesneler bırakılmıştır. Araştırmacılar, çocuklara etkileşimlerini desteklemeye yönelik etkinlik önerilerinde bulunmuş ve bazı durumlarda etkinliklere müdahale etmişlerdir. Etkinlikler genel olarak, bir masanın etrafında oyuncak bebeklerle oynamak, -miş gibi oynama/rol yapma (doktor/hasta, anne/çocuk gibi), takım çalışması/iş birliği etkinlikleri (yap-boz, inşa etme, paylaşımlı okuma gibi) oluşmuştur. Sonuç olarak, tanıdık/aşina oldukları yetişkinlerle daha fazla sayıda etkileşim örneği gözlenmiştir. İşitme kayıplı yetişkinler çocuklarıyla etkileşimlerinde daha fazla yönlendirici olmuşlardır. Tanıdık olmayan yetişkinlerle etkileşimlerde bağlam dışı unsurlar daha fazla sayıda gözlenmiştir. Araştırmacılar okullarda işitme kayıplı çocukların istedikleri iletişim moduna göre eğitim alabilme imkanlarının olmasını, okullarda eğitim programlarının amaçlarının işitme kayıplı çocukların selamlama, sıra bekleme, etkileşim başlatma ve iletişim kurma gibi hem iletişimsel hem de sosyal beceri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Ek olarak olumlu akran etkileşimlerle ve konuşma becerilerini de içeren müdahale programları olması gerektiğini önermişlerdir. Araştırmacılara göre, çalışma işitme kayıplı odak çocuklar üzerinde yapılmış olsa da sonuçlar işiten çocukların da işitme kaybına uyum sağlama ve onlarla etkileşimi zenginleştirme konusunda bir tür eğitim almaları gerektiğini göstermektedir.

Lederberg ve Everhart (1998, s.887-899) yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında 22 aylık ve 3 yaşlarında yirmi işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri ile serbest oyun etkileşimlerinde dil, jest ve seslendirmelerin etkisini gözlemlemişlerdir. Tüm işitme kayıplı çocuklar ve işiten anneleri, büyük bir metropol bölgesinde işitme kayıplı çocuklar için beş ebeveyn müdahale programından birine kaydolmuştur. Ebeveyn danışmanları, bu müdahale programlarına kayıtlı, ek engeli olmayan, işiten ebeveynleri olan 24 aydan küçük tüm işitme kayıplı çocukları araştırmaya katılmaları için yönlendirmişlerdir. Ski*Hi model -SKI-HI ev tabanlı müdahale, 1972'de başlayan erken müdahale ve eğitim programıdır. Ev tabanlı müdahale, ailelerin haftada bir kez bir ebeveyn danışmanı tarafından ziyaret edildiği Ski*Hi modeli çocuklarının dil ve iletişim gelişimlerini en uygun şekilde nasıl geliştireceklerini öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Tüm gün süren eğitim programları, çocuklar 36 aylıkken başlamıştır. Ebeveynler için işaret dili

dersleri ve bazı ebeveynler için işitsel-sözel terapi de sunulmuştur. Ebeveynler seçtikleri dil yönteminde önemli ölçüde farklılık göstermiştir. 22 ay sonra yapılan değerlendirmede 3 çocuk işitsel-sözel programa katılmış, 13 anne en az bir işaret dili dersi almış, 1 anne ipuculu konuşma (cued speech), 3 anne çocuklarıyla sözlü (sadece konuşma) yaklaşım kullanmıştır. Sözlü dil kullanan üç anne çocukları 3 yaşına geldiğinde, işaret dili dersleri de almaya başlamıştır. Her veri toplamada annelerden, çocuklarının yaşlarına uygun oyuncaklarla donatılmış bir laboratuvar oyun odasında 15 dakika boyunca çocuklarıyla evde oynadıkları gibi oynamaları istenmiştir. Etkileşimler, iki kamera kullanılarak videoya kaydedilmiştir. Sonuç olarak, işitme kayıplı ve işiten çocukların anneleri çocuklarıyla aynı ölçüde iletişim kurmuşlardır. Dilsel çevre (linguistic environment), işitme kayıplı çocukların çoğunda dil edinimini desteklemek için yeterli görülmemiştir. İşitme kayıplı çocuklar hem 22 aylıkken hem de 3 yaşındayken dil gelişimlerinde ciddi gecikmeler yaşamışlardır. İşiten çocuklar 22 aylık olduklarında neredeyse tamamı erken dil gelişimine geçiş yapmışken, yeni yürümeye başlayan işitme kayıplı çocuklar dili nadiren kullanmışlardır. İşitme kayıplı çocuklar üç yaşına geldiklerinde, dil seviyeleri 22 aylık işiten çocuklarınkine benzemiş ve çoğunluğunun dil gelişimi tek kelimelik sözcüklerle sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bu işitme kayıplı çocuk örneği nispeten erken tespit edilmiş ve erken müdahale programlarına kaydedilmiş olsa da çocukların çoğu 3 yaşına geldiklerinde dil gelişiminin çok erken aşamalarında gözlemlenmiştir. İşitme kayıplı çocuklar, işiten çocuklara kıyasla daha fazla jest yaparak gecikmiş dil gelişimlerini kısmen telafi ediyor gibi görünmüşlerdir. Hem 22 aylıkken hem de 3 yaşındayken, işitme kayıplı çocuklar işiten çocuklardan daha fazla jest kullanmış ve jestler yaşla birlikte artmıştır. İşitme kayıplı çocukların jestleri kullanma miktarı, işiten çocukların konuşmayı kullanma miktarından çok daha az olmuştur. Sonuçlar, küçük işitme kayıplı çocukların ve işiten annelerinin dil dışı (örn. sesler, jestler-Bu makalede daha sık kullanılan dil öncesi terimi yerine dil dışı (Nonlinguistic) terimi kullanılmıştır, çünkü dil öncesi terimi seslendirme ve jestlerin dilden önce geldiğini ima etmektedir) iletişimde oldukça başarılı olduklarını göstermiştir. Araştırmacılar, işitme kayıplı çocuklarla işaret dili ile iletişim kurmanın bu çocukların konuşma gelişimini engellediğini düşünmüşlerdir. Aynı zamanda araştırmacılar, müdahale programları, çocuğun ihtiyaçlarına bağlı olarak, annenin işaret etmesini kolaylaştırarak ve/veya yoğun konuşma eğitimi sağlayarak dil öğrenme ortamını iyileştirmeye (belki de yalnızca) odaklanması gerektiğini önermişlerdir.

Lederberg ve Everhart (2000, s.303-322) yapmış oldukları boylamsal çalışmada 22 aydan 3 yaşına kadarki süreçte işitme kayıplı çocuklar ve işiten anneleri ile işiten çocuklar ve işiten

anneleri arasındaki etkileşimleri pragmatik özellikleri ile işitme kaybının bu özellikler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 20 işitme kayıplı çocuk ve işiten annesi ile aynı sayıda işiten çocuk ve annesi dahil edilmiştir. Çocukların hepsi ebeveyn müdahale programından birine yerleştirilmiştir. Program kapsamında 24 aylıktan küçük, ek engeli olmayan çocuklar araştırma için yönlendirilmiştir. Aileler program kapsamında farklı dil modları kullanmıştır. Araştırmacılar, her bir anne-çocuk ikilisini evde oldukları gibi oyunlar oynamalarını istemişlerdir. Bu oyunlar 15 dakikalık süre içerisinde oyun odasında çocukların yaşlarına uygun oyuncaklar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anne-çocuk ikilisinin oyun odasındaki etkileşimlerini kaydederek toplanmıştır. Toplanan tüm veriler işaret dili de dahil olmak üzere transkript edilmiştir. Yaş ilerledikçe hem işitme kayıplı hem de işiten çocuklar anneleriyle olan etkileşim miktarını artırmışlardır. İşitme kayıplı çocuklar, konuları sürdürmede daha az iletişimsel yeterlilik göstermişler ve iletişimlerinin pragmatik işlevi işiten çocuklara kıyasla daha belirsiz olmuştur. Sonuç olarak, iletişim, işitme kayıplı ve işiten çocuklar için farklı amaçlara hizmet etmiştir. İşitme kayıplı çocuklar etkileşimlerinde annelerini daha fazla yönlendirirken işiten çocuklar annelerini taklit etme, durum bildirme ve soru sorma davranışları göstermişlerdir. İşitme kayıplı çocuklar 22 aydan 3 yaşına kadar iletişim miktarlarını arttırmış olsalar da işiten akranlarının gerisinde kalmışlardır. Bir konu hakkında sohbetlerde işiten çocuklar işitme kayıplı çocuklara oranla daha fazla konu sürdürme örnekleri göstermişlerdir. 3 yaşına gelen işitme kayıplı çocukların ifadelerinde tek kelimelik cümle örnekleri sıklıkla görülmeye başlanmıştır.

Bergeson vd. (2006, s.221-240) çalışmalarında yaştan, işitme kaybının ve koklear implantasyonun annelerin bebek ve çocukları ile etkileşimleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu kapsamda çalışmaya 3 ila 18 ay boyunca koklear implant kullanmış ve yaşları 10-37 ay arasında değişen 9 bebek, yaşları 10-37 ay arasında değişen işitme deneyimi (3-18 ay) açısından koklear implantlı çocuklarla eşleştirilen 18 işiten çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Araştırma verileri, laboratuvar oyun odasındaki etkileşimlerden toplanmıştır. Araştırmacılar annelere çocuklarıyla normalde evde yaptıkları gibi konuşmaları talimatı vermişlerdir. Bulgular, işitme durumunun ana etkisi olmadığı göstermiştir. Koklear implantlı ve işiten bebekleri karşılaştırırken çocuğa yönelik konuşma ve yetişkine yönelik konuşması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur ($t(16) = 2,77, p = .014$). Bu nedenle, annelerin bebekleriyle konuşmalarında, bebeklerinin işitme durumundan bağımsız olarak, işitme deneyimi olan bir çocukla konuşmalarından genellikle daha yüksek perde olduğu

bulunmuştur. İşiten bebeklerin annelerinin bebekleriyle konuşmaları ve işitme deneyimi olan bir çocukla aynı annece etkisini ortaya koymuştur. Anneler ayrıca, kronolojik yaşa göre eşleştirilen işiten bebeklerinden ziyade, işitme deneyimine göre eşleştirilen koklear implantlı bebekleri ve işiten bebekleriyle konuşurken perde özelliğinde daha benzer değişiklikler üretmişlerdir. Annelerin ifadeleri, bebeğin işitme durumundan bağımsız olarak, işitme deneyimi olan bir çocuğa göre bebekleriyle konuşurken daha kısa süreli olmuştur. Araştırmacılar, annelerin bebekleriyle konuşması, kronolojik yaştan ziyade bebeklerin işitme deneyimi tarafından kontrol ediliyor gibi görüldüğünü ifade etmişlerdir. Anne konuşmasının özelliklerini iletişim yöntemi, koklear implantasyon yaşı ve daha büyük kardeşlerin varlığı gibi üç faktörün etkileyebileceği belirtilmiştir. İletişim yönteminin anne konuşmasını gerçekten etkileyip etkilemediğini belirlemek için daha büyük bir koklear implantlı bebek ve sözlü dil kullanan çocuklardan oluşan örneklemle gelecekte yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu önerilmiştir. Bu nedenle, gözlemlenen değişkenliğin altında yatan diğer faktörleri araştırmak son derece önemli görülmüştür. Annelerin işitme kayıplı bebekleri ve çocuklarıyla etkileşim kurarken kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin daha fazla çalışma, konuşma ve dil çıktısı ölçümlerindeki büyük değişkenliği anlamaya büyük katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Lavelli vd. (2018, s.1-14) çalışmalarında koklear implantlı anneler ve çocuklar arasındaki iletişim dinamiklerini incelemişlerdir. Özellikle annelerin ve çocukların iletişimsel işlevleri ve biçimleri ile etkileşim sırasında çocuğun dil üretimine yönelik anne desteğinin etkilerine odaklanmışlardır. Araştırmaya, anneleriyle birlikte üç gruba (Kİ grubu, kronolojik yaş ve işitme yaşı) ayrılmış 60 İtalyan okul öncesi çağındaki çocuk dahil edilmiştir. Çalışmaya alınan çocukların koklear implantları 8 ay ile 24 ay arasında aktive edilmiştir. Tüm çocuklar implantasyondan önce ve sonra işitsel-sözlü terapiye tabi tutulmuşlardır. Alıcı kelime dağarcıkları, 36 aydan büyük çocuklar için Peabody Resim Kelime Dağarcığı Testi ve 36 aydan küçük çocuklar için Test del Primo Linguaggio kullanılarak düzenli olarak değerlendirilmiştir. Her anne-çocuk ikilisi oyuncak ile oyun ve paylaşımlı kitap okuma olmak üzere iki farklı etkileşimli bağlamda gözlemlenmişlerdir. Koklear implant grubundaki anne-çocuk ikilileri bir hastane odasında gözlemlenirken, kronolojik yaş ve işitme yaşı gruplarındaki anne-çocuk ikilileri laboratuvarında gözlemlenmiştir. Annelerden ayrıca çocuklarıyla birlikte kitap okuma alışkanlıkları ve sosyodemografik bilgilerle ilgili bir anketi doldurmaları istenmiştir. Annelere çocuklarıyla evde her zamanki gibi oynamaları ve çocukların dikkatini oyuncaklarda tutmaya çalışmaları talimatı verilmiştir. Koklear implant grubundaki anneler çocuklarıyla birlikte

haftada ortalama 5,67 (SD = 2,08) kez kitap okuduklarını bildirmiştir. Kronolojik yaş grubundaki anneler haftada ortalama 6,27 (SD = 1,69) kez ve İşitme yaşı grubundaki anneler haftada ortalama 6,30 (SD = 1,56) kez kitap okuduklarını bildirmişlerdir. Gruplar arasında paylaşılan kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır [F (2, 42) =0,59, p=.56]. Gruplar arasında paylaşılan kitap okuma sırasında dil üretimine yönelik anne desteğinde ve anne ile çocuğun iletişimsel davranışları arasındaki karşılıklı etkide önemli farklılıklar bulunmuştur. Paylaşımlı kitap okuma sırasında koklear implantlı çocukların anneleri, benzer işitme deneyimine sahip daha küçük çocukların annelerine kıyasla önemli ölçüde daha yüksek oranda onarım üretmişlerdir. Sonuçlar hem farklı etkileşimli bağlamlarda koklear implantlı anneler ve çocuklar arasındaki iletişim dinamikleri hem de çocuk dil üretimi için anne desteğinin etkinliği hakkında bilgi sağlamıştır. Araştırmacılar, ebeveynlerin, implantasyon sonrası çocuklarının dil edinimini ve gelişimini kolaylaştırmada önemli bir rol oynayabileceğini öne sürmüşlerdir. Çocukları, bilgilendirici onarımlar ve genişletmeler ve paylaşılan kitap okuma ve oyuncak oyunu gibi etkileşimli bağlamlarda kullanılan jestler gibi sözel destekleyici stratejilerden faydalanabilir. Bu nedenle, araştırmacılar bu bulguların terapistlerin, Kİ çocukların ebeveynlerine iletişimlerini çocuklarının becerilerine nasıl uyarlayacaklarını öğretmelerine yardımcı olma yollarını gösterebilir olduğunu düşünmüşlerdir. Son olarak, bu bulgular, Kİ çocukların aileleriyle erken müdahale programlarını bilgilendirebilir ve ebeveynleri çocuklarının dil becerilerini destekleme konusunda güçlendirebilir olacağı düşünülmüştür.

Christakis vd. (2019, s.1-9), yapmış oldukları çalışmada yaşları 18 aylık olan işitme kayıplı çocukların dilsel çevrelerini zenginleştirmek için klinik tabanlı bir müdahale programı (Talk It Up müdahalesi) geliştirmişlerdir. Müdahale, davranış değişikliğini teşvik etmek için kısa, uygulanabilir ipuçları ve geri bildirimler sağlamak üzere tasarlanmıştır. Birkaç bileşeni vardır: (1) Dilsel Çevre Analizi Sistemi (Language ENvironment Analysis, LENA), (2) uzman/klinisyen geri bildirimi, (3) ReadyRosie akıllı telefon uygulaması ve (4) koçluk. Dilsel Çevre Analizi Sistemi, küçük çocukların özelleştirilmiş bir yelek içinde giydiği çocuğun duyduğu ve söylediği her şeyi ve ayrıca konuşma dönüşlerini kaydeden dijital bir dil işlemcisidir. Özel bir yazılım sistemi kayıtları çözer, zaman içinde yetişkinin ve çocuğun etkileşimlerine ilişkin raporların yanı sıra araştırma için nicel veriler sağlamıştır. Dilsel çevre Analizi ile işitme kayıplı çocukların ebeveynlerine çocukların dil yeterlilikleri hakkında bilgiler sunulmuştur. Ebeveynlerden müdahale programı öncesinde aile ve çocuk hakkında bilgilerin yer aldığı bir

anket doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda bir akıllı telefon uygulaması ve koçluk da dahil olmak üzere Talk It Up müdahalesi, erken çocukluk döneminin dilsel çevreyi iyileştirme konusunda umut vaat ediyor olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Özellikle, işitme kayıplı çocukların dil ortamlarını iyileştirmek için teknolojiyi kullanmanın önemli olduğu görülmüştür.

Costa vd. (2019, s.34-52) yapmış oldukları çalışmalarında, ebeveyn-çocuk etkileşim terapisinin (Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) işitme kayıplı çocuklar için davranışsal bir müdahale olarak etkinliğini ve dil müdahalesi olarak uygulanabilirliğini değerlendirmişlerdir. İşitme kayıplı çocuklarda PCIT etkinliği değerlendirilmiştir (PCIT uygulama grubu: N = 18). Deney grubunun bir alt kümesi için (eşleştirilmiş deneysel grup: n = 6), müdahale öncesi ve sonrası dil örnekleri eşleştirilmiş bir kontrol grubuyla (n = 6) karşılaştırılmıştır. PCIT müdahale grubunda uygulama öncesinden sonrasına kadar ebeveyn becerilerinde ve çocuk davranışında önemli değişiklikler gözlemlenmiştir. Mevcut eşleştirilmiş kontrollerle (eşleştirilmiş kontrol grubu) uygulama grubunun bir alt kümesi (eşleştirilmiş deneysel grup), kontrol grubuna kıyasla ifadelerde önemli bir artış ve alıcı kelime dağarcığında önemli bir artışa doğru bir eğilim göstermiştir. PCIT, işitme kayıplı çocuklar için, ebeveynlerin en iyi dolaylı dil uyarımını kullanmasını sağlayan, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini iyileştiren, çocuğun davranışlarını geliştiren ve konuşma dili becerilerini destekleyen umut verici bir müdahale programı olarak önerilmiştir. İşitme kayıplı çocukların işiten ebeveynlerine dil tekniklerinin öğretilmesinin, çocukların sözlü dil sonuçlarını iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Persici vd. (2022, s.499-522) çalışmalarında koklear implantlı çocuklarla annelerinin etkileşim halindeki iletişim özelliklerinin incelenmesi, bu özelliklerin işiten anne-çocuk ikililerinden farklı olup olmadığı ve nasıl farklılaştığı, anne ve çocuğun implanttan sonraki ilk yıl boyunca birbirlerini etkileyip etkilemediklerini incelemişlerdir. Çalışmaya İtalyanca konuşan on sekiz işiten ve koklear implantlı işitme kayıplı çocuklar dahil edilmiştir. Çocuklar implantasyondan önce (yaş: 10-33 ay) ve implantasyondan 1 yıl sonrasına kadar dört zaman noktasında uzunlamasına değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil olmaları için işitme kayıplı çocuklarda şu kriterler aranmıştır; her çocuğun 36 aylıkken çok ileri derecede bilateral sensörinöral işitme kaybı (> 71 dB) teşhisi almış olması ve koklear implant ameliyatı geçirmiş olması, işiten ebeveynlere sahip olması, implantasyon öncesi ve sonrası haftada bir kez aynı işitsel-sözel terapi rehabilitasyon programına katılmış olması ve işaret dili de dahil olmak üzere başka hiçbir dile maruz kalmamış olması. İşiten çocuklar ve işitme kayıplı çocuklar kronolojik yaşlarına

(T1) ve dilsel seviyelerine (T2) göre eşleştirilmiştir. Tüm katılımcılar bir yıl boyunca dört kez gözlemlenmiştir. Her seansta, anne-çocuk ikilileri, Dilsel Davranışı Değerlendirme protokolüne uygun olarak laboratuvarında yarı yapılandırılmış oyun sırasında videoya kaydedilmiştir. Tüm seanslar ikinci yazar tarafından yürütülmüş ve aynı materyaller kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her seansta, anne ve çocuk arasında etkileşimleri ve kendiliğinden iletişimi ortaya çıkarmak için her 5 dakikada 1 olmak üzere dört set farklı oyuncak sunulmuştur. Annelere, çocuklarıyla her zamanki gibi evde oynadıkları şekilde oynamaları talimatı verilmiştir. Çocukların ve annelerin iletişimsel özellikleri, R'de Doğrusal Karma Etkili Modeller kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, test edilen işitme kayıplı çocuklarda iletişimsel gelişimin geciktiğini göstermiştir. Koklear implantlı çocuklar ve işiten akranları tarafından üretilen yeterli yanıtların yörüngeleri yalnızca gözlemlenen ilk 6 ay içinde kesişim gösterirken; implantasyondan 12 ay sonra, Kİ çocuklar her iki işiten grubundan önemli ölçüde daha az yeterli yanıt üretmişlerdir. İşitme kayıplı çocukların anneleri implantasyondan sonra yaşları eşleştirilmiş işiten çocuklara göre daha fazla etiketleme (Kolaylaştırıcı Dil Stratejileri, KDS: sorular, etiketleme, yorumlar, paralel konuşma, yeniden formüle etme ve yönergeler) üretmişlerdir. Bu farklılıklar ayrıca, etiketlemenin başlangıçta tüm anneler tarafından kullanılmasına rağmen, yalnızca işiten çocukların annelerinin çocukları yaklaşık 20 aylık olduğunda kullanımını azaltmasından da kaynaklanıyor olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmacılar işitme kayıplı çocukların anneleri tarafından tüm gözlem süresi boyunca bu stratejilerin (KDS) sürekli ve artan şekilde kullanılması, dil edinimini kolaylaştırma girişiminin bir göstergesi olabileceği düşünmüşlerdir. İşitme kayıplı çocukların anneleri işiten annelere göre daha fazla yönerge kullanmışlardır. Araştırmacılar bu durumun, işitme kayıplı çocukların annelerinin, muhtemelen çocuğun dikkatini başka yöne çekme çabasıyla, çocuklarıyla etkileşimlerinde daha yönlendirici olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer bulgu olarak, annelerin iletişimsel davranışlarının çocuklarının iletişimini etkilediğini bulunmuştur. Birlikte ele alındığında, bu önemli sonuçlar daha fazla tekrarlama ve genişletmenin çocukların etkileşim davranışlarını desteklemek için etkili stratejiler olduğunu, ancak çok fazla soru sormanın işitme kayıplı çocukların etkileşimi sürdürme fırsatını reddedebileceğini ve böylece dil ve iletişim gelişimlerini engelleyebileceğini göstermiştir. Tüm anneler, çocuklarıyla etkileşimde hayatlarının ilk birkaç ayında daha fazla baskın olma eğiliminde olmuşlardır. Ancak işitme kayıplı çocukların anneleri, çocuklarının iletişimsel gelişmelerinden bağımsız olarak, çocuklarının dil becerilerinin yeterince ilerlemediği korkusuyla aşırı baskın olmaya devam edebileceği öngörülmüştür. Araştırmacılar,

uzmanlara, işitme kayıplı çocuklarda dil edinimini desteklemek ve olası gecikmeleri gidermek için ebeveynlere kullanılabilecek stratejiler ve teknikler konusunda eğitimler verilmesini önermişlerdir. Mevcut çalışmanın bulgularının daha büyük katılımcı örnekleri, daha kapsamlı ölçümler ve/veya farklı diller ile geçerli olup olmadığını belirlemeye yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmiştir.

Sultana vd. (2024, s.1-18) çalışmalarında küçük çocuklarda dil çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle dil girdisinin miktarını ve kolaylaştırıcı dil stratejilerini yanıt türleri olarak analiz etmişlerdir. Bu çalışma ile araştırmacılar, çocuk dil uzmanlarından (çocuklarla ve ailelerle çalışma deneyimi olan konuşma, dil ve işitme uzmanları) oluşan bir ekip tarafından bilgilendirilen, yüksek, orta ve düşük seviyeli tepki tiplerine sahip daha ayrıntılı bir üç seviyeli sınıflandırma sistemi elde etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya yaşları 2 ila 5 yaş arasında değişen 14 işitme kayıplı ve 20 işiten çocuk dahil edilmiştir. Çocuklarda dil girdisi (yetişkin kelime sayısı, konuşma sırası sayısı, yanıt tipleri; yüksek, orta ve düşük seviye) ve dil sonuçları (alıcı, ifade edici) araştırılmıştır. Dil girdisi, tam günlük Dilsel Çevre Analizi (LENA) ses kayıtları kullanılarak analiz edilmiş ve dil sonuçları, yapılandırılmış dil değerlendirmeleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasında yanıt türleri ve dil sonuçları açısından anlamlı farklar bulunmuştur. İşitme kayıplı çocukların anneleri, işiten çocukların annelerine göre daha az yüksek ve daha çok orta ve düşük seviyeli yanıtlar kullanmışlardır ($p = <.01$). Düşük seviyeli yanıt tipleri için korelasyonlar negatif ve daha düşük dil puanları düşük seviyeli yanıtların nispeten daha fazla kullanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. İşiten çocuklar için, anne eğitimi yetişkin kelime sayısı/saat ile korelasyon ($p = <.01$) göstermiştir. Daha küçük işiten çocukların anneleri önemli ölçüde daha fazla konuşma sıra sayısı/saate sahip ($p = <.01$) olmuştur. Dilsel Çevre Analizi verileri gruplar arasında karşılaştırılabilir etkileşim sıklığı olduğunu göstermiştir. İşitme kayıplı çocuklar daha düşük seviyeli yanıt tiplerine maruz kalmıştır ve önemli ölçüde daha düşük dil puanlarına sahip olmuştur. Araştırmacılar, annenin dil girdisini miktar ve tepki türleri açısından incelemenin, çocuğun dil becerilerinin bütünsel bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Dil girdisinin miktarı ve tepki türleri hakkındaki bu bilgi, çocuğun dilsel ve bilişsel becerilerinin çeşitli yönlerinin diğer değerlendirmeleriyle entegre edilebilir olduğunu düşünmüşlerdir. Sonuçlar, işitme kayıplı çocuk ve aileleriyle çalışan uzmanların günlük rutinlerde anne-çocuk sözlü etkileşimlerini daha iyi anlayarak dil sonuçlarını iyileştirmelerine yardımcı olabileceğini önermişlerdir. Uzmanlara, çocuklarının dil gelişimini daha iyi desteklemek için anneler ile yanıt türlerini değiştirebileceğine yönelik

eğitimler yapmalılar ve annelerin çocuklarının dil becerileriyle orantılı dil girdisi sağlayıp sağlamadıklarını değerlendirmeyi, eğitimde yüksek seviyeli yanıt türlerinin kullanımını ele almayı ve çocuğun dili geliştikçe zaman içinde dil girdisindeki değişikliklerin izlenmesi önerilmiştir.

Uluslararası alanyazında yapılandırılmış araştırmalara baktığımızda araştırmalar doğal ortamdan toplanan veriler yerine sınırlı ve yapılandırılmış ortamlar ve sürelerde veriler toplanmıştır. Araştırmacılar anne ve çocuğa nasıl bir etkileşim kurması gerektiğini, bu etkileşim için onlara verilen sürenin miktarını ve etkileşimde oynamaları gereken oyuncakları gözlem odası/laboratuvar ortamı içerisinde sunmuştur. Anne ve çocuğun etkileşimleri video kaydına alınmıştır. Alınan video kayıtlarında bağlamın öğelerinin çeşitlendirilmesi yerine araştırmacının seçmiş olduğu bağlamlardan veriler toplanmıştır. Ek olarak yapılandırılmış araştırmalarda veri toplama tekniği olarak sadece video kaydının alındığı ve annelerin görüşlerine yer verilmediği görülmektedir. Bu sebeple yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen araştırmalar sınırlılık içermektedir. Alanyazında yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalarda yer almaktadır. İzleyen bölümde bu çalışmalara yer verilecektir.

1.7.1.2 Yarı-yapılandırılmış ortamda yapılmış çalışmalar

Clarke-Stewart (1973, s.1-92), çalışmasında annelerin kişilik özellikleri ile çocuklarının davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için 8 ay boyunca 36 anne ve onların işitme kayıplı çocuklarını ev ortamında doğal bir şekilde etkileşim halindeyken gözlemlemiştir. Öncelikle tanışma görüşmesi gerçekleştirilmiş, sonra gözlemler için ev ziyaretleri yapılmıştır. Daha sonra laboratuvar ortamında sosyal oyun ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, anne ve çocuğun sıralı davranışlarının sürekli olarak kaydedilmesiyle toplanan verilerden elde edilmiştir. Kullanılan ana veri toplama yöntemi, anne ve çocuk davranışlarının dakikadan dakikaya sürekli olarak kaydedilmesini içeren gözlemsel bir yöntemden oluşmuştur. Bu yöntem, karşılıklı anne-çocuk etkileşimi ve çocuğun dilsel çevresi hakkında bilgiler sağlamıştır. Hem doğal ortamlarda (evde) hem de çeşitli yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış (test ve laboratuvar) ortamlarda anneler ve çocuklar üzerinde tekrarlanan gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sırasında ortamın doğallığının bozulmamasına dikkat edilmiştir. İşitme kayıplı çocuklar uyanık oldukları zamanın yaklaşık olarak %84'ünü anneleri ile geçirmişlerdir. Çocuklar bir gününü anneye etkinlikler, oyuncaklar veya nesnelerle oynama, diğer insanlarla etkileşime girme ve gözlem

yapılan odanın dışında başka bir odaya geçme ile tamamlamışlardır. Çocuk gelişiminin tüm alanlarında (bilişsel, dil ve sosyal) yeterliliği gösteren davranışların bir arada kümелendiği sonucuna ulaşmıştır. 9 ila 18 ay arasında çocukların davranışlarında meydana gelen değişiklikler- özellikle fiziksel çevreye artan ilgi ve anne ile etkileşim miktarının azalması- çalışmanın önemli bir bulgusunu oluşturmuştur.

Day (1986, s. 367-385), İngiliz Parmak Alfabeti olarak kodlanmış bir dilsel sistem öğrenen 3 yaşındaki işitme kayıplı çocukların iletişimsel niyetlerinin ifadesini incelemiştir. Yaşları 35 ila 42 ay arasında değişen, dil öncesi işitme kayıplı olan 5 çocuğun dahil edildiği (4 kız, 1 erkek) çalışmada çocukların hepsi anneleri ile evlerinde vakit geçirmiştir. Çocuklar bir erken müdahale programına katılmıştır. Bu programda manuel olarak kodlanmış İngilizce dil sistemini öğrenmiştir. Araştırma verileri çocukların evlerinde her çocuk için 3 saat süren ve anneleri ile olan etkileşimlerinin video kayıtlarıyla toplanmıştır. Anneler ve çocuklar, araştırmacı tarafından sağlanan bir oyuncak aracılığıyla etkileşim kurmuşlardır. Ayrıca, anneler ve çocukların günlük yaşamından aktiviteler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu, işitme kaybının çocuk ve anne arasındaki etkileşimi etkilediği olmuştur. Anneler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin çoğunluğunu jestler ve çevresel/nesne destekler içermiştir. Ayrıca, çocukların mesajlarının başarılı bir şekilde iletilmesi, annelere çocuklarının amacını ve içeriğini yorumlamada sıklıkla ekstra çaba göstermesini gerektirmiştir. Bulgular, bir işaret sistemi öğrenen normal gelişim gösteren işitme kayıplı çocukların, kelime dağarcıkları ve sözdizimi becerileri sınırlı olsa bile, oldukça ayrıntılı bir iletişimsel niyet sistemini ifade etme yolları geliştirdiklerini göstermiştir. İfadelerin büyük bir kısmı sosyal amaç veya zorunlu niyetlerden oluşurken, çok daha küçük bir kısmı emir (imperative) veya bilgi amaçlı kullanılmıştır. İşitme kayıplı çocukların gelecekteki dil kullanımı ve gelişimi üzerindeki çıkarımlar tartışılmıştır. Sunulan verilerin, küçük yaştaki işitme kayıplı çocukların pragmatik dil becerilerine yönelik bazı yönergeler sağlamış ve klinisyenlerin işitme engeline ek olarak gelişimsel sorunları olan işitme kayıplı çocukları belirlemelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Araştırmacı, ebeveyn eğitimindeki araştırmaların, işiten ebeveynlerin ve işitme kayıplı çocuklarının karşılıklı olarak anlaşılabilir bir dil sistemi edinmelerine yardımcı olmaya odaklanması önermiştir.

Yont vd. (2003, s. 435-454) annelerin ve 12 aylık işitme kayıplı çocuklarının kitap okuma ve oyuncak ile oynama bağlamlarındaki etkileşimlerini karşılaştırmalı incelemiştir. Çalışmalarına 12 aylık 25 çocuk (12 erkek ve 13 kız) dahil edilmiştir. Araştırma verileri

çocukların evlerinde aynı gün bir oyuncak ile oynama ve kitap okuma etkileşimlerinin video kaydıyla toplanmıştır. Veri toplama sırasında, çocuklar, verilerin yazıya dönüştürülmesi için ses kalitesini artırmak amacıyla küçük kablosuz mikrofonla donatılmış bir önlük giymişlerdir. Oyuncakla oynama etkileşimi 20 dakika sürmüştür. Her eve çocukların oynaması için plastik şekiller ve kaplar, oyuncak telefon, oyuncak köpek ve plastik bardaklar dahil olmak üzere çocukların yaşına uygun oyuncaklar getirilmiştir. Ebeveynlere, çocuklarıyla günlük etkileşimlerde normalde oynadıkları gibi oynamaları söylenmiştir. Çocuklarının ilgi duydukları oyuncakla oynamalarına yardımcı olmaları yönergesi verilmiştir. Anne-çocuk kitap okuma etkileşimleri “Bebek Hakkında Her Şey” (All About Baby) (Anon,1994) adlı çocukların yaşına uygun bir kitabı okurken videoya kaydedilmiştir. Bu etkileşimde herhangi bir zaman kısıtlaması olmadan anneler kitabı çocuklarıyla birlikte okumuşlar ve bitirdiklerinde araştırmacıya haber vermişlerdir. Anneler önce kitabı kendileri incelemişlerdir. Ancak, çocuklarına nasıl okumaları gerektiğine dair herhangi bir yönerge verilmemiştir. 12 aylık çocuğun sınırlı ifade edici kelime dağarcığı nedeniyle, çocukların dikkatlerini yönlendirme amaçlarının büyük çoğunluğu sözel olmayan yollarla (örneğin, işaret ederek) gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, oyuncakla oyun etkileşimleri sırasında, anneler çocuklarının dikkatini yönlendirme ve sohbet etme, kitap okuma etkileşiminde ise ortak dikkat ve şimdiki zamanla ilgili sohbetlerle ilgili daha fazla dil örnekleri göstermişlerdir. Bu nedenle, annelerin kitap okuma etkileşimleri sırasında kitap ile ilgili her şeyi tanımlayarak veya kitaplarda resmedilen nesneleri çocukların benzer gerçek nesnelerle yaşadıkları deneyimlerle karşılaştırarak dili bir konuşma aracı olarak ele aldıkları düşünülmüştür. Bu çalışmada 12 aylık çocuklar, oyuncak oynama ve kitap okuma etkileşimleri sırasında dilin sosyal işlevlerini ifade etmede farklılıklar göstermiştir. Oyuncak ile oynama bağlamında çocukların sınırlı sözlü dil becerisi olduğu için yoğun bir şekilde jestleri ve şimdiki zamanı kullanmışlardır. Örneğin, çocuklar, annelerinin oyuncak oyunu ile etkileşimlerinde görülen pragmatik kalıplarla tutarlı bir bulgu olarak, kitap okumaya göre annelerinin dikkatini oyuncak ile oynama sırasında daha sık yöneltmişlerdir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, bağlamın çocukların pragmatik niyetlerini, kelime dağarcıklarını ve erken söz dizimini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle işitme kayıplı çocukların dili üzerine yapılacak gelecekteki çalışmalarda bağlamsal farklılıkların dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır.

Sultana vd. (2024, s.1-18) ebeveynlere uygulanan ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi (Parent–Child Interaction Therapy, (PCIT) programı sonrasında ebeveynlerin programa yönelik

görüşlerini inceledikleri çalışmalarında Porto Rikolu 4-6 yaş arasındaki 9 çocuğun ebeveyni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Ebeveyn-çocuk etkileşim terapisi programı özellikle psikoloji alanında dil ve iletişim sorunları, davranış problemleri ve diğer sorunları olan çocuklara ve annelerine uygulanan ve etkililiği kanıtlanmış bir terapi yöntemi olarak belirlenmiştir. Güçlü bir araştırma tabanına sahip olan bu yöntem ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerini olumlu yönde destekleyen ve çocuklarında ortaya çıkan olumsuz davranışlarla baş edebilmesini sağlamaya yönelik geliştirilmiştir. Araştırmada ebeveynlere uygulanan eğitimin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini desteklemede olumlu bulup bulmadıklarına dair görüşme soruları yöneltilmiştir. Ebeveynler, programa ilişkin yüksek düzeyde memnuniyet bildirmiştir. Aynı zamanda çocukların dışa vuran davranış problemlerinde önemli bir azalma olduğunu ve ebeveynlik stresinde azalma ve ebeveynlik uygulamalarında iyileşmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler, uygulanan program ile çocuklarıyla etkileşimlerinde çocuklarından gelen yanıtları detaylı dinleyerek onlarla etkileşime girmekten keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Roos vd. (2016, s.11-22), tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada, işitme kayıplı bebekler ve işitme kayıplı ebeveynleri arasındaki etkileşim de dahil olmak üzere 12 işitme kayıplı bebekte erken sosyal etkileşime ve zihinselleştirme (mentalizing) yeteneğinin gelişimi incelemişlerdir. Çalışmaya 12 işitme kayıplı bebek katılmış ve doğumdan 18 aylık olana kadar takip edilmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, 2008-2010 yılları arasında İsveç'te işitme kayıplı ailelerde doğan işitme kayıplı çocuklardan oluşmuştur. Ailelere doğrudan veya sağlık merkezleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Ebeveynlerle ilk görüşmede çocuklarının demografik bilgileri hakkında görüşülmüştür. Araştırmanın verileri, her bebeğin yaşamının mümkün olduğunca erken dönemlerinden toplanmıştır. Her bebeğin ilk gözlem anındaki yaşı, aile ile ne zaman iletişime geçildiğine bağlı olarak değişmekte olup, ilk gözlemde en küçük bebek 3 haftalık, en büyük bebek ise 10 aylıktır. Ebeveynler, bebekleriyle etkileşime girerken videoya kaydedilmişlerdir. Video oturumlarının çoğu anne-bebek ikilisinden oluşmuştur ve her video oturumu ortalama 1 saat sürmüştür. Bazı durumlarda hem anne hem de baba ve bazı durumlarda daha büyük işitme kayıplı kardeşler ve/veya diğer akrabalar da hazır bulunmuştur. Video kayıtları her zaman ailelerin kendi evlerinde ve ailenin kabul edebileceği sıklıkta, yaklaşık 6-8 haftada bir yapılmıştır. Ailelerden mümkün olduğu kadar normalde yaptıkları gibi davranmaları ve günün o saatinde (genellikle kahvaltıdan hemen sonra veya bebek uykudan yeni uyandığında) normalde yaptıkları şeyi yapmaları istenmiştir. Video oturumlarındaki en yaygın

durum, bebeğin kendi oyuncaklarıyla yerde birlikte oynaması veya ebeveynin kucağında oturan veya yatan bebekle etkileşime girmesinden oluşmuştur. Bu araştırmaya katılan işitme kayıplı ebeveynler, bebeklerinin aynı anda ebeveynlerinin ne hakkında konuştuklarını kavrayabilme ve aynı zamanda etkileşimin konusu olan nesnelere veya olaylara odaklanabilme yeteneğine güçlü bir inanç göstermişlerdir. Ebeveynler, çocuğun doğuştan yetkin bir iletişimci olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar ebeveynlerin koklear implant ameliyatı ile çocuklarının duyabileceğini ve konuşabileceğini beklemelerinin zaman kaybı olduğunu düşünmüşlerdir.

Dirks ve Rieffe (2019, s.18-26) çalışmalarında işitme kayıplı ve işiten çocukların ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ortak katılımı ve duygusal ulaşılabilirliği üzerindeki etkisini incelenmişler ve çocukların dil becerileriyle ilişkilendirilmişlerdir. "Duygusal ulaşılabilirlik" veya bazen "duyarlılık" olarak adlandırılan kavram, ebeveynler ve çocukları arasındaki duygusal bağın niteliğini yansıtmak için kullanılmıştır. Bu çalışmaya yaşları 29 ila 45 aylık arasında (ortalama yaş: 33,3 ay) toplam 51 çocuk katılmıştır. İşitme kayıplı 25 çocuktan oluşan bir grup, işiten 26 çocuktan oluşan bir grupla karşılaştırılmıştır. İşitme kayıplı çocuklardan beşinin ebeveynleri de (5 baba ve 1 anne) işitme kayıplıdır. İşiten çocuklar, yenidoğan işitme taramasından geçmişlerdir ve bilinen herhangi bir tıbbi veya gelişimsel engelleri olmadığında çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma verileri, araştırma ekibinin iki üyesinden biri tarafından evlerinde ziyaret edilerek toplanmıştır. Çocuklar ve ebeveynleri, yapılandırılmış oyuncaklarla 10 dakikalık serbest oyun seansına katılmışlardır. Oyuncaklar yaşa uygun olarak seçilmiş ve yapı taşları, bir bulmaca ve bir çay seti içermiştir. Ebeveynlerden çocuklarıyla her zamanki gibi oynamaları istenmiştir. Tüm etkileşimler videoya alınmıştır. İşitme kayıplı çocukların serbest oyun seansına biri işitme kayıplı olmak üzere 23 anne ve 2 baba katılmıştır. İşiten çocukların serbest oyun seansına ise 25 anne ve 1 baba katılmıştır. Ebeveynlerden ailelerinin geçmişi hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Alıcı dil yeteneği, Reynell Gelişimsel Dil Ölçekleri- Hollanda Versiyonu ile değerlendirilmiş ve İfade edici dil yeteneği, Schlichting İfade Edici Dil Testi'nin Cümle Geliştirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Duygusal Erişilebilirlik Ölçekleri (Dördüncü Baskı), ikili duygusal erişilebilirliği değerlendirmek için kullanılmıştır. Toplanan tüm veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, işitme kayıplı çocukların ve ebeveynlerinin, işiten çocuklar ve ebeveynleri ile karşılaştırıldığında ortak katılım kurmada daha az başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, daha kısa ortak katılım dönemleri geçirmişlerdir. Gruplar arasında duygusal erişilebilirlik

düzeyleri açısından bir fark bulunamamıştır. Daha iyi dil becerilerine sahip çocukların, daha uzun ortak katılım dönemleri ve daha yüksek düzeyde duygusal erişilebilirlik içeren etkileşimlere sahip olduğu görülmüştür. İşitme kayıplı çocuklar, işiten çocuklara kıyasla ebeveynleriyle daha kısa süreli ortak etkileşim dönemlerine katılmışlardır. Araştırmacılar bu durumun nedeninin, işitme kayıplı çocukların işiten çocuklara kıyasla dil becerilerinin daha düşük olmasının bir sonucu olabileceğini düşünmüşlerdir. Bir diğer nedenin ise dilin etkileşimlerin devam etmesinde önemli bir faktör olduğu ve sohbet eşinin ne söylediğini anlamak, uygun şekilde yanıt vermek için gereklidir. Etkileşime girenlerin birbirlerini iyi anlayamadıklarında, iletişim kopuklukları ortaya çıkacağını ve bunun da daha kısa süreli ortak etkileşim dönemleriyle sonuçlanacağını düşünmüşlerdir. Ebeveyn-çocuk etkileşimi ile dil gelişimi arasındaki ilişki göz önüne alındığında, bazı ebeveynler ve işitme kayıplı çocuklar için erken müdahalenin gerekli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, daha kısa ortak katılım dönemleri ve ortak katılım kurmanın daha düşük başarı oranı, ebeveynlerin iletişim stratejilerini geliştiren etkili müdahaleleri gerektirmiştir. Duygusal ulaşılabilirlik ile çocuk gelişiminin çeşitli alanları arasındaki ilişki göz önüne alındığında, işitme kayıplı çocuklarla çalışan uzmanlar/profesyoneller, daha az uygun etkileşimlere karşı dikkatli olmalı ve işitme kayıplı çocuklar için erken müdahale programlarında erken ebeveyn-çocuk etkileşimleri hakkında bilgi vermeleri gerektiği önerilmiştir.

Su ve Roberts (2019, s.366-387) çalışmalarında koklear implant öncesi işitme kayıplı çocuklara ebeveyn dil girdisinin, işiten çocuklara sağlanan dilsel girdiden ne ölçüde farklı olduğunu incelemişlerdir. Çalışmaya 13 işitme kayıplı çocuk ve 17 işiten çocuk ile ebeveynleri dahil edilmiştir. İşitme kayıplı çocuklarda (a) katılım sırasında kronolojik yaşı 9 ila 30 ay arasında olması, (b) bilateral sensörinöral işitme kaybı, (c) bu çalışma sırasında koklear implant olmaması, (d) birincil dilin İngilizce olduğu bir evden olması ve (e) ek tıbbi tanı olmaması gibi dahil etme kriterleri uygulanmıştır. İşiten çocuklarda ise (a) katılım sırasında kronolojik yaşı 9 ila 30 ay arasında olması, (b) birincil dilin İngilizce olduğu bir evden olması ve (c) ebeveyn raporuna göre işitme kaybı veya başka bir tıbbi rahatsızlığın olmaması gibi kriterler uygulanmıştır. Çocukların erken dil becerileri işlevsel iletişim yaşı 6 ila 24 ay arasında olan çocukların iletişim ve dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan yapılandırılmış bir araç olan İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği-Gelişim Profili (Communication and Symbolic Behavioral Scale–Developmental Profile (CSBS-DP) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve çocukların erken dil becerileri hakkında veri

toplamak için ev ziyaretleri yapılarak toplanmıştır. Her katılımcının evinde 20 dakikalık bir ebeveyn-çocuk oyun seansı verisi toplanmıştır. Ebeveynlere, zamanlayıcı bip sesi duyana kadar normalde oynadıkları gibi oynamaları talimatı verilmiştir. Ekolojik geçerliliği artırmak için, ebeveynlere evlerinde kendi oyuncaklarını ve malzemelerini kullanmaları talimatı verilmiştir. Oturumlar elde taşınan bir dijital video kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Toplanan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. İki grup arasında ebeveynlerin genel ifadelerini ve yüksek kaliteli ifadelerini karşılaştırılmış ve işiten çocukların ebeveynleri 10 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasında 179 ifade (SD = 41) kullanırken işitme kayıplı çocukların ebeveynleri ortalama 129 ifade (SD = 43) kullanmışlardır. Hem genel ifadeler hem de yüksek kaliteli ifadeler gruplar arasında önemli ölçüde farklılık göstermiştir. İşiten çocukların ebeveynlerinin genel yanıt oranı %85 (SD = %11) ve yüksek kaliteli yanıt oranı %36'ydı (SD = %17) olurken işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin genel yanıt oranı ortalama %78 (SD = %11) ve yüksek kaliteli yanıt oranı %14'tü (SD = %10) olmuştur. Sadece yüksek kaliteli ebeveyn yanıtları oranında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar işitme kayıplı çocukların daha az genel ifadeye, daha az yüksek kaliteli ifadeye ve daha düşük oranda yüksek kaliteli yanıt maruz kaldığını göstermiştir. Ebeveyn dil girdisi ile işitme durumu arasında herhangi bir etkileşim tespit edilmemiştir. Genel yanıtlar hariç tüm ebeveyn girdisi değişkenleri, birleştirilmiş grupta CSBS-DP toplam ham puanı ile ölçülen erken dil becerileriyle pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonradan yapılan analizler ayrıca, çocuk iletişiminin anlaşılabilirliğinin ebeveynlerin yüksek kaliteli ifadeleri kullanımını etkilediğini göstermiştir.

Levickis vd. (2020, s.603-617) araştırmalarında 2-3 yaşında çocuğu olan ve çocuklarının dil gelişimini desteklemek için bir ebeveyn-çocuk etkileşim programına katılan ebeveynlerin görüşlerini incelemişlerdir. Tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilen bu çalışmaya Temmuz ve Kasım 2017 tarihlerinde İngiltere'deki Ulusal Sağlık Hizmeti (National Health Service) tarafından finanse edilen Pediatrik Konuşma ve Dil Terapisi kuruluşu aracılığıyla 10 ebeveyn (7 anne, 1 baba, 1 anne-baba), evde yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmıştır. Görüşmelerde ebeveynlere yönelik program hakkındaki düşünceleri, beklentileri, deneyimleri ve nasıl bir değişim yaşadıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler betimsel olarak analiz edilmiştir. 10 katılımcı ile dokuz görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin en kısası 25 dakika en uzununu ise 45 dakika sürmüştür. Ebeveynler program ile sunulan eğitimden ve programa katılan diğer ebeveynlerin desteklerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler, uzmanlardan çocuklarının dil gelişimiyle ilgili ve çocuklarının dil edinimini destekleme

yeteneklerinin yanı sıra çocuklarının gelişimini nasıl destekledikleri konusunda almış oldukları eğitim ile bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Dirks vd. (2020, s.186-204) çalışmalarında işitme kayıplı çocukların ebeveyn dil girdisinin niceliği ve niteliğini işiten çocuklar grubuyla karşılaştırmalı olarak incelenmişlerdir. Yaşları 29 ila 33 aylık arasında olan yenidoğan işitme taramasından geçen ve bilinen herhangi bir tıbbi veya gelişimsel engelleri olmayan 18 işitme kayıplı çocuk ile 24 işiten çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma ekibinin üyeleri aileleri evlerinde ziyaret etmişlerdir. Çocuklar ve ebeveynleri yapılandırılmış oyuncaklarla 10 dakikalık serbest oyun seansına katılmışlardır. Yaşa uygun olan oyuncaklardan yapı blokları (bir şeyler inşa etmek ve bulmaca olarak kullanmak için kullanılabilir), hayvan figürleri ve bir çay seti kullanılmıştır. Ebeveynlerden çocuklarıyla her zamanki gibi oynamaları istenmiştir. Tüm etkileşimler videoya kaydedilmiştir. Ebeveyn-çocuk etkileşim videolarının çoğunda (%93) anne yer alırken, kalan etkileşimlerde baba yer almıştır ($\bar{I}K = 2$ ve $\bar{I} = 1$). Videoya kaydedilen etkileşimlerin birinde işitme kayıplı ebeveyn etkileşime girerken diğerlerinde işiten ebeveynler çocuklarıyla etkileşime girmişlerdir. Dilbilimciler, iki ila beş yaş arasındaki çocuklar için geliştirilmiş ve yapılandırılmış iki dil testi aracılığıyla çocukların alıcı ve ifade edici dil yeteneklerini değerlendirmişlerdir. Toplanan veriler örneklem küçüklüğü ve tüm değişkenlerin parametrik test varsayımlarını karşılamaması nedeniyle parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar daha düşük alıcı ve ifade edici dil puanlarına sahip olmuşlar ve işiten çocuklardan daha az zihinsel durum (Zihinsel durum terimleri, bilişsel terimlere (örn., 'düşünmek', 'bilmek', 'hatırlamak' veya 'inanmak'), arzulara (örn., 'istemek', 'sevmek', 'sevmemek', 'ummak' veya 'dilemek') ve duygulara (örn., 'mutlu', 'üzgün', 'kızgın' veya 'endişeli') yapılan göndermeleri içerir) dili kullanmışlardır. İşitme kayıplı çocukların ebeveynleri, işiten çocukların ebeveynlerine kıyasla etkileşimler sırasında benzer sayıda kelime ve ifade kullanmışlardır. Ancak, dil girdisinin kalite ölçümleri için gruplar arasında farklılıklar bulunmuştur. İşitme kayıplı çocuklar daha kısa ifadelere, daha az yüksek seviyeli dile ve daha az zihinsel durum diline maruz kalmışlardır. Mevcut bulgular, işitme kayıplı çocuklar ve aileleri için aile merkezli erken müdahale programları için çeşitli çıkarımlara sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin çocukların dil gelişimiyle ilişkili olduğunu ve işitme kayıplı çocukların dil becerilerinin işiten akranlarından daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacılar çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. İlk olarak, çocuğun dil gelişiminin dikkatlice izlenmesi ve mevcut dil

becerilerinin düzeyinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Sonra, ebeveynlerin mevcut dil girdisine ilişkin içgörüler elde etmek için ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin gözlemlenmesi gerekmiştir. Bu bilgilere dayanarak, çocukların dil gelişimini desteklemek için o anda ihtiyaç duyulan uygun düzeyde ebeveyn dil girdisi belirlenmiştir. Erken müdahaleciler, modelleme ve video geri bildirim teknikleriyle günlük aktiviteler sırasında ebeveynlere bu dil girdisini sağlama konusunda koçluk yapmışlardır. Etkileşimli hikâye kitabı okuma, çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için zengin ebeveyn-çocuk etkileşimleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılabilecek aktivitelerden biri olarak önerilmiştir.

Woodfield ve Cartwright (2020, s.637-647), çalışmalarında ebeveynlerin kanıta dayalı bir ebeveyn eğitim programı olan Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Terapisi (PCIT) hakkındaki deneyimlerini incelemişlerdir. Araştırmaya Yeni Zelandalı 16 anne katılmıştır. 16 anneden beşi psikolojik olarak destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Mayıs ve Aralık 2018 tarihlerinde süreleri 36 ile 64 dakika arasında değişen ve geneli yaklaşık 45 dakika olan 16 görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve birinci yazar ve bağımsız bir araştırmacı aracılığıyla yazıya dökülerek kontrol edilmiştir. Görüşmelerde annelere katılımcı bilgi formu verilerek doldurmaları istenmiştir. Görüşmelerin hepsi ebeveynlerin belirlemiş oldukları yerde ve zamanda iki bölüm halinde gerçekleşmiştir. Birinci bölümde annelere çocuklarının sağlığı, programın çocukları ve kendileri için etkililiği ve çocuklarıyla olan ilişkilerini içermiştir. İkinci bölümde ise uygulanan programı diğer programlarla karşılaştırmaları istenmiştir. Veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Analizler sonunda, ebeveynler programdan memnun oldukları, program sonunda çocuklarıyla olan etkileşimlerinin arttığı, kendilerini yetersiz görme duygularından güvene, karamsarlıktan iyimserliğe geçtiklerini ifade etmişlerdir.

Arora vd. (2020, s.457-468) çalışmalarında konuşulan dilin miktarı ve çeşitliliğinin yanı sıra çocukların temel kavramlar ve kelime bilgisi açısından yetişkin dil girdisi ile çocukların dil üretimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Temel kavramlar sıklıkla konuma (örn. üst, sol), sayıya (örn. daha fazla, daha az), niceliğe (örn. boş, dolu), açıklamaya (örn. büyük, küçük) ve zamana (örn. önce, sonra) atıfta bulunulan etkileşimlerin içinde yer almaktadır. Çalışmaya yetişkin olarak ebeveynler ve öğretmenler dahil edilmiştir. Yetişkin dil girdisinin niceliği ve çeşitliliğinin işitme kaybı olan çocuklarda dil gelişimini nasıl şekillendirebileceğini keşfetmek için Dilsel Çevre Analizi (Language ENvironment Analysis (LENA) teknolojisini

kullanılmıştır. Yaşları 36 ay ile 59 ay arasında değişen, kalıcı işitme kaybı olan 26 okul öncesi çocuğun Dilsel Çevre Analizi teknolojisi ile dilsel çevreleri 2 gün boyunca ses kaydına almıştır. Araştırmacılar, çocuklara günü boyunca kendi okullarında Peabody Resim Kelime Dağırcığı Testi-4 (PPVT-4; Dunn & Dunn, 2007) ve Boehm-3 Temel Kavramlar Okul Öncesi Testi (BTBC-3; Boehm, 2001) olmak üzere iki resmi değerlendirme uygulamışlardır. LENA teknolojisi, her çocuktan iki günlük bir süre boyunca (hafta içi ve hafta sonu 16 saat) 32 saatlik dil örneğinin ses kaydını yapmak için kullanılmıştır. Hafta içi kayıtlar katılımcıların okul öncesi ortamının yaklaşık 6-6,5 saatini oluştururken, günün geri kalanı ev ortamını; hafta sonu kaydı yalnızca ev dil ortamını kaydetmiştir. Bu ses kayıtları dil girdisinin nicelik yönlerine ilişkin raporlar üretmek için kullanılmış ve dil örnekleri dil girdisinin çeşitliliğini analiz etmek için yazıya geçirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, çeşitli demografik faktörlerin (yani yaş, işitme kaybı türü, amplifikasyon türü, ek bir engelin varlığı ve anne eğitim düzeyi) yetişkin ve çocuk dilinin çeşitliliği ve temel kavramlar ve kelime bilgisi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak, dil girdisinin miktarı hem hafta sonu hem de hafta içi çocuğun dilinin miktarı (çocuk seslendirmelerinin sayısı) ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Yetişkin dilinin çeşitliliği ile çocuk dilinin çeşitliliği arasında ilişki gözlenmemiştir. Ayrıca, öğretmenler ve ebeveynler tarafından sağlanan yetişkin dilinin çeşitliliğinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Araştırmacılara göre bu çalışmanın sonuçları, dil girdisi ve dil gelişimi arasındaki karmaşık etkileşimi aydınlatmakta, önceki literatürü geliştirmekte ve bu etkileşimin dinleme ve konuşma dilini kullanan işitme kaybı olan çocuklar için benzersiz olabileceği birkaç alanı vurgulaması düşünülmüştür. Çeşitli demografik faktörler, yetişkin ve çocuk dilinin miktarı ve çeşitliliği ile önemli ölçüde ilişkili olmuştur. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının, daha düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarına kıyasla hafta sonlarında sözcüksel olarak daha çeşitli bir dil kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, bu çalışma çocukların hafta içi ve hafta sonu deneyimledikleri dil ortamlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar, çocukların maruz kaldığı dil çeşitliliğinin hafta içi öğretmenlerle ve hafta sonu ebeveynlerle olan etkileşimler sırasında önemli ölçüde farklı olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenler ve ebeveynler tarafından sağlanan dilin çeşitliliğindeki farklılıklara da dikkat çekmiştir. Öğretmenler (yani hafta içi) ve ebeveynler (yani hafta sonu) için dil girdisinin miktarı arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, sağladıkları dilin çeşitliliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar, işitme kaybı olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranları arasındaki farkı kapatmak için “süper bir dil öğrenme ortamı (“super

language learning environment”)” yaratmanın gerekli olduğunu öne sürmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, “süper dil öğrenme ortamına” ek olarak ya da belki de bunun bir öncüsü olarak, dil girdisinin miktarı ve çeşitliliği açısından ortamlar arasında tutarlılığın gerekli olabileceğini düşündürmüştür. Bu tutarlılık, işitme kaybı olan çocukların dil gelişimlerini etkileyebilecek dil bileşenlerini algılamaları ve bunlara katılmaları için daha fazla sayıda fırsat sağlayabileceği ifade edilmiştir. Bu ve gelecekteki araştırmaların sonuçları birleştirilerek, ebeveyn merkezli müdahale ve eğitimcilerle sunulan mesleki gelişim, işitme kaybı olan çocuklara sağlanan dil girdisinin niceliğini ve çeşitliliğini iyileştirebilir ve işiten akranları arasındaki dil farkını kapatabileceği belirtilmiştir.

Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen anne-çocuk etkileşimine ilişkin çalışmaları incelediğimizde araştırmacıların yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalara göre yarı-yapılandırılmış ortamlarla ilgili birtakım düzenlemeler yaparak doğal ortam verileri yakalamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat araştırmalar birtakım sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan en önemlisi bağlamın çeşitlendirilmesi konusu olmuştur. Yarı-yapılandırılmış araştırmalardan birinde bağlamın çeşitlendirildiği görülmüştür. Bu çalışmada bağlam araştırmacı tarafından belirlenmiş ve anne ve çocuğun doğal rutini göz ardı edilmiştir. Doğal veri elde edebilmek için ev ziyaretleri yapılmış fakat yapılan ziyaretler ailenin günlük rutinlerinden ziyade araştırmacının belirlemiş olduğu günlerde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada çeşitlilik sağlanamaması da yaşanan bir diğer sınırlılık olmuştur. Araştırmalarda araştırmacının belirlemiş olduğu ortam, nesne ve zamanlarda video kaydı alınmıştır. Ek olarak uygulanan aile eğitim programına ilişkin ailelerin görüşleri alınmış. Uygulanan eğitimin niteliği hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ailelerden anne ve çocuğun dil yaşantısı hakkındaki görüşlere yer verilmemiştir. Araştırmalarda katılımcıların çoğunluğunu işitme kayıplı çocuklar veya ebeveynleri oluşturmuştur. Bu nedenle anne ve çocuğun doğal ortamlarında günlük rutinleri içerisinde hangi etkileşimi/etkinliği gerçekleştiriyorlarsa onların video kaydı alınarak doğal dil verilerine ilişkin örneklerin alındığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ek olarak araştırmacının araştırma ortamına, kullanılan nesneye ve zamana ilişkin herhangi bir müdahalesinin olmadığı çalışmaların yapılarak anne-çocuk etkileşimleri hakkında analizlerin yapılması ve işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısını anlayabilmek için annelerin görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir.

1.7.1.3 Yapılandırılmamış (Doğal) ortamda yapılmış çalışmalar

Plapinger ve Kretschmer (1991, s. 75-87), bağlamın, normal işiten bir anne ile 2 yaş 6 aylık işitme kayıplı çocuğu arasındaki etkileşimler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarını tek katılımlı nitel durum çalışması olarak desenlemişlerdir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında ve verilerin analizinde etnografik yöntemler kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacının saha notları, video kayıtları ve anne ile yapılan yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden toplanmıştır. Araştırmaya, çok ileri derecede işitme kayıplı çocuk, 8 aylık bir erkek kardeş, anne ve baba dahil olmuştur. İşitme kayıplı çocuk, işitme ve dil merkezli bir okulöncesi eğitim programına yerleştirilmiştir. Anne, çocuğun birincil bakıcısıdır. Araştırma verileri 13 ay gibi bir sürede toplanmıştır. Toplanan verilerde çocuğun dilsel çevresinden örnekler alınmıştır. Anneye çocuğuyla doğal rutinlerinin video kaydı alınacağı bildirilmiş ve gözlemler bu şekilde sürdürülmüştür. Video kayıtları ailenin evinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun devam ettiği okulöncesi eğitim ortamında ve dil terapi merkezinde de video kayıtları alınmıştır. Tüm gözlemler bağlamın çeşitlenmesi dikkate alınarak farklı günlerde farklı saatlerde toplanmıştır. Ortalama haftada iki gözlem şeklinde devam etmiştir. Verilerin analizi sonucunda anne ve işitme kayıplı çocuğunun farklı bağlamlar içerisinde sözel olan ve sözel olmayan iletişimlerinde çeşitlilik olduğu görülmüştür. Anne ve çocuk etkileşimleri iki farklı etkileşim türünün olduğunu göstermiştir. Bunlar tüm verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan “Etiketlemek” ve “Diyalog kurmak” olarak belirlenmiştir.

Cramér-Wolrath (2012, s.141-162) yapmış olduğu durum/ vaka çalışması, 10-40 aylık 1 işitme kayıplı ve 1 işiten ikiz çifti ile işitme kayıplı aile üyeleri arasındaki etkileşimlerde dikkat ifadelerindeki değişiklikleri boylamsal olarak analiz etmiştir. Çalışma çocuklar 10 aylıktan başlamış ve 40 aylık olana kadar devam etmiştir. Çalışmanın verileri, tamamı evlerinde gerçekleştirilen video kayıtları, kısa saha notları ve ebeveynlerle yapılan bir görüşmeden toplanmıştır. Çocukların anneleri işitme kayıplı çocuklar için eğitim verilen bir okula devam etmiş ve babaları ise İsveç İşaret dilinde, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirildiği bir işitme kayıplılar okuluna gitmişlerdir. Ebeveynler çocuklarıyla işaret dili aracılığıyla iletişim kurmuşlardır. Gözlemler, ailenin evinde 30 aylık bir süre boyunca 12 ayrı durumda hikâye zamanı ve oyun zamanı olmak üzere iki bağlamda toplanmıştır. Gözlemlerin başlangıcında, ebeveynlerden normalde yapacakları gibi davranmaları ve iletişim kurmaları istenmiştir. Her oturumdaki katılımcı sayısı iki ila beş arasında değişmiştir. Anne, 11'i hariç

tüm oturumlarda hazır bulunmuştur. İkizlerin ablası Nicolía, 12 seansın 8'ine katılmış, Baba 7., 8. ve 11. oturumlara katılmıştır. İkizlerin gözlemci/araştırmacı ile yaptıkları birkaç etkileşim girişimi de analize dahil edilmiştir. Oyun zamanı çoğunlukla oyuncaklar, kâğıt ve boya kalemleri ile gerçekleştirilirken hikâye zamanı, ebeveynlerin ve çocukların çocuk kitaplarındaki resimlere bakarken gerçekleşen etkileşimlerden oluşmuştur. Saha notları, gözlemlerden hemen sonra yapılmış ve bir önceki seanstaki etkileşimsel değişikliklerle ilgili izlenimleri ve bakıcıların ikizlerin iletişim hakkındaki yorumlarını içermiştir. Çalışmanın sonunda, bakıcılarla evlerinde yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Verilerin analizi hem niceliksel (örneğin, ifadelerin dakika başına hesaplanan frekansları) hem de niteliksel olarak (bölümlerin içindeki ifadelerin kullanımı ve açıklamaları) yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortak dikkati başlatma ve/veya yeniden kurma, karşılıklı dikkat çekme, hedefe odaklanmayı sürdürme, dikkati yönlendirme, dikkati kendinize yönlendirme ve dikkati kontrol etme olmak üzere beş kategoride yapılan analizler, iletişim modalitesine göre farklı kullanımlar ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı, özellikle işitme kayıplı çocukların çoğunun işiten ebeveynleri olması ve işaret dili edinim süreçlerinin ebeveynler işaret dili kullandığında olduğundan daha sonra başlaması nedeniyle, küçük çocukların gelişim potansiyellerini desteklemede destekleyici olabileceğini düşünmüştür.

VanDam vd. (2012, s.402-420) yapmış oldukları çalışmalarında işitme kayıplı çocukların, işiten akranlarıyla aynı düzeyde yetişkin sözcüklerine ve konuşma etkileşimlerine maruz kalıp kalmadığını belirlemek, yetişkin çıktısının mevcut çalışmadaki çocuklarla LENA normatif veri tabanındaki çocuklar arasında farklılık gösterip göstermediğini ve normatif veri tabanının işiten çocuklarla gelecekteki araştırmalarda veya klinik çabalarda kullanılmasının olası sonuçlarını belirlemek ve işitme kayıplı bir çocuğu olan ailelerde konuşma miktarındaki bireysel farklılıklara (bunlara SED, alıcı dil becerileri ve odyolojik değişkenler) katkıda bulunabilecek faktörleri incelemiştir. Altı ABD eyaletinden (Nebraska [n = 8], Iowa [n = 13], Kuzey Karolina [n = 6], Kansas [n = 1], Illinois [n = 1] ve Georgia [n = 1]) toplam 30 aile ve işiten çocuğu olan 22 aile dahil edilmiştir. İşitme kayıplı çocukların dil becerileri, Mullen Erken Öğrenme Ölçekleri'nin alıcı dil ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma verileri, Dil Çevre Analizi kayıt cihazı (Language ENvironment Analysis, (LENA) aracılığıyla bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra, ailelere kayıt cihazı, kayıt cihazını tutmak için bir cebi olan iki özel gömlek, cihaz kullanımıyla ilgili ayrıntılı talimatlar içeren evraklar ve iade paketi gönderilmiştir. Ebeveynlere, çocuk sabah uyanır uyanmaz kayda başlamaları ve çocuk akşam

son kez uykuya daldığında cihazı kapatmaları talimatı verilmiş, böylece gün boyu kesintisiz bir kayıt sağlanmışır. Gömleğin giyilemediği zamanlarda (  rneğin, banyo zamanı), ailelerden kayıt cihazını çocuğun mümkün olduğunca yakınına, örneğin yakındaki bir sandalyeye koymaları istenmiştir. Sonuçlar, işiten ve işitme kayıplı   ocuk gruplarının benzer sayıda yetişkin kelimesine ve konuşma sırasına maruz kaldığını göstermiştir. Müdahalenin ebeveyn dili ve konuşma katılımı üzerindeki potansiyel etkisini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Doğal ortamlardan otomatik kayıtlar bu soruları takip etmede faydalı olabileceği düşünülmüştür. Genel olarak, bu çalışma, işitme kayıplı çocukların dilsel ortamlarının dil edinimini desteklemek için nasıl iyileştirileceğini araştıran daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir.

Vohr vd. (2014, s.62-69)   alışmalarında yenidoğan işitme tarama programında belirlenen işitme kayıplı çocukların ev dili ortamını incelemişlerdir ve dil ortamındaki faktörlerin işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici diliyle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma, işitme kayıplı çocukların bir süre boyunca takip edildiği uzunlamasına bir çalışma olan prospective longitudinal olarak gerçekleştirilmiştir. 15 Ekim 2002 ile 31 Ocak 2005 arasında Rhode Island yenidoğan işitme tarama programında taranan 7 veya 8 yaşlarındaki işitme kayıplı ve işiten çocuklar yer almıştır. Bir dil işlemcisi, 23 işitme kayıplı   ocuk ve 41 işiten   ocuk seslendirmeleri, konuşma dönüşleri, yetişkin kelime sayısı, dil yüzdesi ve sessizlik yüzdesi dahil olmak üzere dil ortamını kaydetmiştir. Işitme kayıplı çocukların işiten çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha düşük Reynell anlama puanları (15-25 puan; $p = 0,0001$) ve ifade puanları (7-12 puan; NS) bulunmuştur. Işitme kayıplı çocuklar için yapılan regresyon analizlerinde, erken müdahaleye giriş yaşı ve yoğun bakımda kalış süresi ayarlandıktan sonra, evdeki dil düzeyindeki her on yüzde puanlık artış, 7,2 puan daha yüksek anlama puanı ($p = 0,027$) ve 9,99 puan daha yüksek ifade puanı ($p = 0,006$) ile ilişkilendirilmiştir. Sözel olmayan zek  a ayarlandıktan sonra, dil ortamının hem anlama ($p = 0,027$) hem de ifade puanları ($p = 0,006$)   zerinde benzer bağımsız etkileri belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, daha iyi bir ev dili ortamının okul çağındaki işitme kayıplı çocukların daha yüksek dil testi puanlarıyla önemli olumlu ilişkilerini göstermiştir. Bu bulgular, işitme kayıplı çocuğu olan aileler için ebeveyn eğitim programları tasarlama fırsatı sunmuştur. Araştırmacılar, evde zengin bir dil ortamının, okul çağındaki işitme kayıplı çocukların akademik başarısı için gerekli olan daha iyi dil becerileriyle ilişkili olduğu düşünmüşlerdir.

Vanormelingen vd. (2016, s. 145-179), iki farklı amaç için yapmış oldukları çalışmalarında, iki grup anne tarafından sağlanan dilsel girdileri ve iki grup çocuktan elde edilen dilsel çıktıları araştırarak annelerin dilsel girdilerinin çocukların dilsel çıktıları ve ifade edici sözcük dağarcığı boyutu üzerindeki etkilerini incelenmişlerdir. Araştırmaya 30 işiten çocuk ve 10 koklear implantlı doğuştan işitme kayıplı çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri çocukların dil ortamlarında bulunan anneleri, kardeşleri ve diğer aile üyeleri ile doğal/kendiliğinden olan etkileşimlerinin aylık ziyaretler şeklinde çocukların evlerinde video ve ses kayıtları alınarak toplanmıştır. Video kayıtları, işiten çocuklar için ortalama 1 saat 4 dakika ve işitme kayıplı çocukları için ise 1 saat 2 dakikadan oluşmuştur. Kİ çocukların konuşmalarının tüm parametrelerde işiten çocukların konuşmalarına benzemediğini ve konuşma hızı sonuçları, işitme durumunun temel bir etkisini göstermiştir. Kİ çocuklar, işiten akranlarına göre önemli ölçüde daha yavaş konuşma örnekleri göstermişlerdir. Bu çalışma, çocukların işitme durumunun dil gelişimi üzerinde annelerinin konuşmasından daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çocukların anadilini edinmeleri için büyük miktarda dilsel girdiye ihtiyaçları vardır ki bu, işitme kayıplı çocuklar için daha da önemli görülmüştür. Araştırmacılar, çocukların dillerini edinmeleri için çok miktarda dilsel girdiye ihtiyaçları olduğunu ve bunun, işitme kayıplı çocuklar için daha da önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Bu sonuçlar, bu nedenle, çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklara erken müdahalenin ve implantasyonun dil gelişimleri için yararlı olduğunu göstermektedir.

Tulviste (2003, s.311-325), 30 Estonyalı anne ve 2 yaşındaki (13'ü erkek, 17'si kız) çocuklarının etkileşimlerini yemek yeme, bulmaca çözme ve kitap okuma gibi üç farklı bağlamda karşılaştırmıştır. Anne-çocuk etkileşimleri video kaydına alınmıştır. Çocukların üçte biri önce bulmaca çözme görevini yerine getirmiş, diğer üçte biri yemeğe başlamış ve son üçte biri de kitap okumuştur. Yapboz görevinde çocukların hiçbirinin daha önce görmediği bir hayvan çiftliği yapbozu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan resimli kitabı anneler ve çocukları daha önce hiç okumamışlardır. Araştırmacı, video kaydı başladıktan sonra katılımcılarla minimum düzeyde etkileşimde bulunmuş ve annelere normalde nasıl davranıyorlarsa etkileşim sürecinde de o şekilde davranmaları yönünde yönerge vermiştir. Bütün video kayıtları evde sadece anne ve çocuk varken kaydedilmiş ve annelere çocuklarına yardım edebilecekleri söylenmiştir. Araştırmacılar, çocukların ve annelerin dili kullanma biçimlerinin büyük ölçüde etkileşimli bağlamlara bağlı olduğunu düşünmüşlerdir. Anneler ve çocuklar arasındaki etkileşimlere bakıldığında en fazla etkileşim örneği bulmaca çözme ve kitap okuma bağlamlarında

kaydedilmiştir. Bulmaca çözme ve kitap okuma bağlamlarında daha fazla dikkati yöneltme davranışı sergilenmiştir. Sonuçlar, orta sınıf Estonyalı annelerin kitap okurken çocuklarının davranışlarını kontrol etmekle ilgilenmediklerini göstermiştir.

Decker ve Vallotton (2016, s.151-169) çalışmalarında ebeveynlerin işitme kayıplı çocuklarının dil gelişimini nasıl destekleyecekleri konusunda erken müdahale hizmet sağlayıcılarından aldıkları bilgilere ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmaya 12 (7 kız, 5 erkek) işitme kayıplı çocuğun işiten ebeveynleri (11 anne, 1 baba) dahil edilmiştir. Tüm aileler Michigan eyaletinde Engelli Bireylerin Eğitim Yasası'nın C Bölümü kapsamında erken müdahale programına katılmışlardır. Çalışmanın dahil etme kriterleri şunları içermiştir: (a) çocuklar 12 ila 30 aylık arasında olmalıydı, (b) çocuklar erken müdahale programına kayıtlı olmalıydı, (c) çocukların bilişsel gecikmeleri veya engelleri olmamalıydı, (d) ebeveynlerinin tipik işitme duyusuna sahip olması gerekiyordu ve (e) ebeveynlerinin birincil dil olarak İngilizce kullanması. Çalışmaya aile üyelerinden yalnızca bir ebeveynin katılması gerekti ve ebeveynin seçtiği bir gün ve saatte ev ziyareti ayarlanmıştır. Ev ziyaretler yaklaşık 2,5 saat sürmüştür. Araştırma verileri ebeveynlerin erken müdahale hizmetleriyle ilgili deneyimlerini öğrenmek için a) çocuklarıyla nasıl etkileşim kuracakları veya iletişim kuracakları, (b) çocuklarının dil gelişimini nasıl destekleyecekleri ve (c) çocuklarının dil gelişimini desteklemedeki kendi rolleri hakkında hizmet sağlayıcılarından aldıkları bilgileri dahil eden yarı yapılandırılmış bir görüşme ile toplanmıştır. Toplanan veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, "Günlük Rutinlerde ve Aktivitelerde Sık Konuşmanın Önemi Seslere Odaklanarak Dinleme Becerilerini ve Dili Geliştirme, Diğer İletişim Kanallarını Dahil Etme, Ebeveynin Temel Rolü, Ebeveynlerin Desteklenmiş Hissetmek İçin Ek Belirli, Tarafsız (iletişim modu ile ilgili olarak uzman baskısı olmaması) Bilgilere İhtiyaçları Vardır" 5 tema ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, ebeveynlerin hizmet sağlayıcılarından aldıkları bilgileri içselleştirdiklerini ve bunun çocuklarıyla etkileşim ve iletişim kurma biçimlerini etkileme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin aldığı bilgilerdeki genel kalıplar, çocuklarıyla günlük aktiviteler ve rutinler bağlamında sık sık konuşmanın merkeziliğini öne sürmüştür. Ebeveynler, çocuklarının günlük yaşamlarına yerleştirilen rutinler veya aktiviteler kapsamında maruz kaldıkları dil miktarını nasıl artıracakları hakkında bilgi almışlar ve ayrıca seslere odaklanmanın ve ek iletişim kanalları kullanmanın önemi hakkında özel bilgiler almışlardır. Çeşitli öneriler almalarına rağmen, ebeveynler çocuklarının dilini desteklemenin yolları hakkında ek, daha özel bilgiler için güçlü bir istek ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın genel bir sonucu, ebeveynlere

çocuklarının dil gelişiminde kendi önemleri hakkında bilgi verilmesi olmuştur. Araştırmacılar, alan uzmanlarına ve hizmet sağlayıcılarına, işitme kayıplı çocuklar için en destekleyici olan, dilin nicelikleri ve nitelikleri hakkında ek, özel bilgiler sağlayarak ebeveynleri desteklemeleri önermişlerdir.

Muller vd. (2024, s.1-18) çalışmalarında işitme kayıplı çocukların ebeveynleriyle olan etkileşimlerindeki çok fazla sayıdaki odaklı etkileşimler ve daha az sayıdaki düzenli etkileşimler olan etkileşimler sırasındaki ebeveyn dil girdisini incelemişlerdir. Çalışmaya yaşları 18 ila 47 ay arasında değişen kalıcı bilateral işitme kaybı olan ve ek gelişimsel engelleri olmayan 12 Hollandalı çocuk (8 kız, 4 erkek) ve ebeveynleri (7 anne, 5 baba) dahil edilmiştir. Araştırma verileri Dilsel Çevre Analiz teknolojisi ile her çocuk 2 gün boyunca (1 hafta içi ve 1 hafta sonu olmak üzere günden 16 saatlik etkileşimlerin kaydedilmesiyle toplanmıştır. Veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Analizlere göre, odaklanmış ve düzenli etkileşimler arasındaki dil girdisinin miktarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveynlerin toplam kelime sayısı, odaklanmış etkileşimler sırasında daha yüksek olmuştur, bu da çocuklarını daha fazla kelimeye maruz kaldığını göstermiştir. Verilerin analizinde, odaklanmış ve düzenli etkileşimlerin meydana geldiği aktiviteler bakım (örn. el yıkamak, ayakkabı giymek, diş fırçalamak ve bez değiştirmek); oyun (hem yapılandırılmış oyunlar hem de spontane oyun zamanı); kitap okuma; konuşma (yetişkin ve çocuk arasında belirli bir aktiviteye bağlı olmayan konuşmalar ve sözlü alışverişler); yemek zamanı (örn. gerçek yemek zamanı ve ilgili hazırlıklar dahil olmak üzere yeme ve içmeyle ilgili aktiviteler); rahatlatma (yetişkinin çocuğa sıkıntılı anlarda duygusal destek ve güvence sağladığı etkileşimler; örneğin, bir çocuk ağrı, hastalık veya diğer nedenlerden dolayı ağladığında); günlük işler (örn. toplama ve bahçeyle ilgilenme), yatma vakti ritüeli (örn. yatağa hazırlanma ve çocuğun gevşemesine ve uykuya hazırlanmasına yardımcı olan sakinleştirici uygulamalar); ve televizyon izleme (televizyon veya diğer ekran tabanlı içerikleri izleme) gibi dokuz kategoriye ayrılmıştır. Odaklanmış etkileşimler sırasında en çok yapılan üç aktivite oyun (%25), bakım (%21) ve hikâye kitabı okuma (%17) olurken düzenli etkileşimler sırasında en çok yapılan üç aktivite oyun (%29), yemek zamanı (%17) ve bakım (%13) olmuştur. Odaklı etkileşimler sırasında hem ebeveynler hem de çocuklar düzenli etkileşimlere kıyasla daha fazla kelime kullanmıştır. Düzenli etkileşimlerde (daha az sıranın olduğu etkileşimler) daha fazla etkileşimin olmadığı dönem vardır ve ebeveynler bundan dolayı daha az etkileşim kurmuşlardır. Bu nedenle ebeveyn ile çocuğun katıldığı aktivite türüyle ilgili olarak ebeveynler etkileşimler sırasında kullandıkları kelime sayısı etkileşim türüne göre

değişmiştir. Bebeklerin hikâye kitabı okuma ve beslenme (emzirme sırasında) anlarında nesnelerle oynarken olduğundan dakikada daha fazla kelimeye maruz kaldığı bildirilmiştir. Çok sayıda etkileşim örneğinin olduğu odaklanmış etkileşimler sırasında ebeveynler ve çocuklar tarafından kullanılan kelime sayısının artmasının olası bir açıklaması hikâye kitabı okuma oranı olabileceği bildirilmiştir. Odaklanmış etkileşimler sırasında daha fazla sözcüksel tekrar olduğundan, ebeveynlerin kullandığı sözcüklerde düzenli etkileşimlere göre daha az çeşitlilik görülmüştür. Gelecekteki araştırmalarda, Dilsel Çevre Analizi ses kayıtlarının yanında video kayıtlarının kullanılması önemli bir katma değer sağlayabileceği önerilmiştir. İşitsel bilgilere ek olarak etkileşimin gerçek zamanlı görsel bilgilerini kullanarak, etkileşimin daha kapsamlı bir resmi oluşturulabileceği önerilmiştir. Ek olarak, kesitsel tasarım ile gerçekleştirilen bu çalışmadaki dil girdisini zaman içinde izlemeyi sınırladığı düşünülmüştür bundan dolayı; uzunlamasına bir tasarım ile farklı araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Uluslararası alanyazında anne-çocuk etkileşimini konu alan işitme kayıplı ve işiten çocuklarla ilgili yapılandırılmamış (doğal) ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde araştırma verilerinin anne ve çocuğun doğal rutininden toplandığı görülmektedir. İlgili çalışmalar, çocuğun bulunduğu dilsel çevresi içerisindeki dil yaşantısına ilişkin sınırlı sayıda veriler sunmuşlardır. Anneler ile yapılan görüşmeler işitme kayıplı çocuklar hakkında bilgi toplamak için yapılan görüşmelerden oluşmuştur. Araştırmalar, işitme kayıplı çocukları işiten akranları ile karşılaştırmaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Doğrudan işitme kayıplı çocuğun dilsel çevresi içerisindeki dil yaşantısı hakkında bilgiler sunmadığı görülmektedir. Bu yüzden işitme kayıplı çocuğun dilsel çevresi içerisinde dil yaşantısına ilişkin anne ve çocuğun günlük rutinine ait çeşitli bağlamlarda doğal verilerin toplandığı ve annelerin bu süreçle ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.7.2 Ulusal araştırmalar

1.7.2.1 Yapılandırılmış (Laboratuvar) ortamda yapılmış çalışmalar

Çabuk (2022, 1-149) yapmış olduğu çalışmada dil gecikmesi olan koklear implantlı çocuklar ile işiten çocukların anneleri ile etkileşimlerinde annelerin dil girdisi miktarı ile dil girdisinin niteliğinin etkileşim üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Bu kapsamda araştırmaya yaş ortalaması 57 aylık olan 42 çocuk ve annesi dahil edilmiştir. Araştırma verileri gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma Türkiye’de bir üniversitenin tanı ve tedavi merkezinde

anne-çocuk ikilisi için hazırlanan oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, anne-çocuk ikilisinin etkileşim sürecinde oynayacağı oyuncakları zemine sırayla yerleştirmiş ve anneye evinizde nasıl oynuyorsanız o şekilde oynayın talimatı vermiştir. Toplanan video kayıtlarını istatistiksel olarak analiz etmiştir. Analizler sonucunda, koklear implant kullanan çocukların annelerinin işiten çocukların annelerine göre çocuklarıyla daha az oyun arkadaşlığı yaptığı ve çocuklarıyla etkileşimlerinde daha az dilsel stratejileri (*sözel taklit etme, genişletme, paralel konuşma ve kendi kendine konuşma*) kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Ulusal alanyazında işitme kayıplı çocuklar ile ilgili yapılandırılmış çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak gözlemler kullanılmıştır. Araştırmalar, anne-çocuk etkileşimi üzerine sınırlı veriler sunmaktadır. Araştırmacının araştırma sürecini planladığı ve yönergeler verdiği görülmektedir. Bunun yanında ulusal alanyazında yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen araştırmalar da mevcuttur.

1.7.2.2 Yarı-yapılandırılmış ortamda yapılmış çalışmalar

Doğan (1995, s.1-56) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ailelere sunulan aile erken müdahale/eğitim programına katılan işitme kayıplı çocuklar ve annelerinin anne-çocuk etkileşim biçimleri ile eğitim programına katılmayan işiten ve işitme kayıplı çocuk ailelerindeki anne-çocuk etkileşimlerini biçimsel olarak karşılaştırmıştır. Araştırmaya, araştırmacının lisansüstü eğitimini yaptığı kurumda düzenlenen bir eğitim programına katılan ve yaşları 2 yaş 5 ay-4 yaş 5 ay arasında değişen işitme kayıplı ve işiten çocuklar ile işiten anneleri dahil edilmiştir. Anne-çocuk etkileşimlerini gözlemlemek için “*İletişimsel Etkileşim Gözlem Formu*” oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Anneler ve çocukların oyun etkileşimleri 15 dakikalık süreler ile kaydedilmiştir. Bu kayıtların her birinin 5 dakikalık bölümü kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, eğitim alan işitme kayıplı çocuk ve annesi arasındaki iletişimsel etkileşimlerin eğitim almayan işitme kayıplı ve işiten çocuk ve annesi arasındaki etkileşimlerden sınırlı da olsa farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazında anne-çocuk etkileşimi üzerine yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmadan yola çıkılarak çalışmanın gözlem veya kayıt formları kullanılarak toplanan veriler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. İşitme kayıplı ve işiten çocuklar ve annelerinin eğitim programına dahil edilmesi ile gerçekleştirilen çalışmada anneler ve çocuklardan doğal ortamında oldukları gibi davranmaları gerektiği yönünde yönergeler verilerek toplanan veriler çocuğun dilsel yaşantısı hakkında doğal

dil verileri sunmakta sınırlı veriler sunmuştur. Görüşme verileri sadece anne ve çocuğu tanımaya yönelik bilgileri içermektedir. İşitme kayıplı çocukların dil yaşantıları anlayabilmek için annelerin görüşlerinin alındığı ve verilerin annelerin ve çocuklarının doğal ortamlarından toplandığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İzleyen bölümde doğal ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmektedir.

1.7.2.3 Yapılandırılmamış (Doğal) ortamda yapılmış çalışmalar

Türkiye’de işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim becerilerini doğal ortamlarda inceleyen öncü çalışmalar (Coşkun, 1997, s.1-143; Özyürek, 1997, s.1-96; Uzuner, 1999, s.1-127; Yılmaz, 2000; Ertürk-Mustul vd., 2016, s.1-19; Genç vd., 2017; Cansever, 2022) gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde bu çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Coşkun (1997, s.1-143), okulöncesi dönem işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin çocuğuyla gerçekleştirdiği grup oyun etkileşimlerinde kullanmış olduğu stratejileri inceleyen araştırmasını bütüncül tek durum çalışması olarak desenlemiştir. Araştırmaya anne ve çocuk dışında baba ve çocuğun teyzesinin kızı da dahil edilmiştir. Odak çocukta ileri derecede duyu-sinirsel işitme kaybı bulunmuştur. Çocuk ve ailesi sözel yöntemle iletişim kurmuştur. Araştırmanın verileri doğal gözlemlere ait saha notları, video kayıtları ve yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin büyük bir çoğunluğu ailenin yaşadığı evden toplanırken diğer veriler çocuğun devam ettiği okul ve anneannesinin evinden toplanmıştır. Araştırmacı her gözleme ait saha notları almış ve her gözlem sonrası deneyimlerini günlüğüne kaydetmiştir. Verilerin toplanmasında bağlamda çeşitlilik sağlanarak farklı gün ve rutinlerden veriler toplanmıştır. İşitme kayıplı çocuk veri toplama süreçlerinde annesi, babası, işiten arkadaşları ve kuzenleri ile etkileşime girmiştir. Analizlere göre, oyun ailenin değişmez günlük rutinlerinden birini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annenin çocuğuyla oyun etkileşimde oyunu başlatmak, oyunu sürdürmek ve oyunu sonlandırmak için işitme kayıplı çocuğunun kuzenini oyuna katarak çeşitli stratejiler kullandığı bulunmuştur. Aynı zamanda işitme kayıplı çocuk işiten akranları gibi oyun davranışları ve becerileri göstermiş fakat işiten akranlarının gerisinde performans göstermiştir. Araştırmacı işitme kayıplı çocuğu olan annelere çocuklarıyla oyun etkileşimlerine girmelerini önermiştir. Annelere, işitme kayıplı çocuklarıyla oyunlu etkileşimlerde çocuklarının oyunlarını adlandırmalarını, oyun hakkında yorumlar yapmalarını, farklı türde soru kalıplarıyla etkileşime girmeleri tavsiye

edilmiştir. Annelerin oyun sırasında kullanmış olduğu stratejilerin belirlenmesine yönelik farklı yöntemlerle araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Özyürek (1997, s.1-96), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, işiten bir anne ile işitme kayıplı çocuğu arasındaki gerçekleşen sözlü etkileşimleri bağlam ve konu değiştirmeleri açısından incelemektir. Araştırmaya okula devam eden ve işitsel sözel yöntemle iletişim kuran işitme kayıplı bir çocuk ve işiten aile üyesi dahil edilmiştir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri görüşmeler, saha notları, araştırmacı günlükleri, ses ve video kayıtları ile toplanmıştır. Görüşmeler yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Toplanan tüm veriler sınıflandırılarak gözden geçirilmiş ve hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, işitme kayıplı çocuğun etkileşimde bulunduğu kişilerin aile üyeleri olduğu fakat her bir aile üyesinin rolünün farklı olduğu bulunmuştur. İşitme kayıplı çocuğun birebir etkileşim ortağı genellikle annesi ile gerçekleşmiştir. Anne ve çocuğun etkileşimlerinde işitme kayıplı çocuğun bulunulan ortam ile ilgisi olmayan konu değişimleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Araştırmacı, işitme kayıplı çocukları iletişimci olarak düşünülmesi gerektiğini ve birebir ve grup sohbetlerine dahil edilmeleri gerektiğini önermiştir. Aynı zamanda işitme kayıplı çocuklarla etkileşimlerin zamanlarını farklılaştırılması gerektiğini önermiştir.

Uzuner (1999, s.1-127), karşılaştırmalı vaka çalışması olarak desenlediği çalışmasında okulöncesi dönemde olan ve iki işitme kayıplı çocuk ve onların işiten annelerinin çeşitli bağlamlarda gerçekleşen anne-çocuk etkileşimlerini ve bu etkileşimlerdeki bozuklukları düzeltmek için annelerinin kullanmış olduğu stratejileri karşılaştırmıştır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir okula devam eden ve anneleri ile sözel yöntemle iletişim kuran işitme kayıplı çocuklardan oluşmuştur. Araştırma verileri saha notları, ayrıntılı gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, video ve ses kayıtları yapılarak toplanmıştır. Saha notlarında araştırmacı ortama gittiği her gün kısa notlar alarak durumu anlamaya ve keşfetmeye çalışarak araştırma verilerini desteklemiştir. Araştırmacı ilk ziyaretten itibaren video kaydı yapmıştır. Bu ziyaretlerde anne ve çocuk arasında gerçekleşen her etkileşim kaydedilmiştir. Araştırmacı, anne ile gerçekleştirdiği yapılandırılmamış görüşmeleri farklı zamanlarda gerçekleştirirken yarı-yapılandırılmış görüşmeler için anne ile uygun bir zaman dilimi belirleyerek iki farklı görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde aileyi ve çocuğu tanımıştır aynı zamanda, anne ile çocuğun rutinlerini keşfetmiştir. Araştırma

karşılaştırmalı durum çalışması olarak desenlendiği için her iki aileden gelen veriler karşılaştırılıp analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda annelerin günlük etkinliklerde çocuklarıyla sıklıkla oyun etkileşimleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu oyunlarda annelerin sözel ve sözel olmayan stratejilerini karşılaştırarak annelerin etkileşimi sürdürmek için farklı stratejiler kullandığı ve bunu da çocuğun iletişimsel amacı öğrenmesine yönelik uyguladığı görülmüştür.

Yılmaz (2000, s.1-99), çalışmasında işiten bir anne ile okulöncesi dönem işitsel sözel yöntem ile eğitim gören işitme kayıplı çocuğunun farklı bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerinde annenin kullanmış olduğu emir ifadelerini ve işitme kayıplı çocuğun bu ifadelere yanıtlarını incelemiştir. Betimsel yöntemle göre desenlenen bu araştırmanın verileri ayrıntılı gözlemler, saha notları, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak araştırmayı sürdürmüştür. Araştırmacı aileye yapmış olduğu ziyaretlerinde araştırması için önemli olan her duruma ilişkin saha notları tutmuştur. Araştırmacı anne ile gerçekleşen sohbetlerini yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla kaydetmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle aileyi tanımak, çocuk hakkında bilgi toplamak ve günlük rutinlerini keşfetmek amaçlı sorular sormuştur. Anne ile odak çocuk arasında gerçekleşen beş etkileşim videosu kaydedilmiştir. Toplanan veriler mikroetnografik olarak ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizlere göre anne ve çocuk arasında gerçekleşen etkileşimlerin çoğunun oyun olarak gerçekleştiğini görülmüştür. Bu oyunlar arasında bilişsel ve sosyal oyunlar daha çok yer almıştır. Anne, çocuğuyla oyun etkileşimlerinde farklı amaç ve türde emir ifadeleri kullanmıştır. Kullanılan emir ifadeleri “eyleme yönlendirmek, nesneye yönlendirmek ve dikkati kendine yönlendirmek” olarak gerçekleşmiştir. Emir ifadelerindeki farklılıkların sebepleri olarak annelerin çocuklarının dil/iletişim gelişimleri hakkındaki düşüncelerine ve oyun etkileşimlerinde kullanılan materyallerin/nesnelerin farklılık göstermesi düşünülmüştür. Araştırmacı, annelere işitme kayıplı çocuklarıyla sık sık oyun etkileşimlerine girmelerini ve bu etkileşimlerde emir ifadelerine yer vermelerini önermiştir.

Ertürk-Mustul vd. (2016, s.1-19), tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında aile eğitimi bağlamında işitme kayıplı çocuk ve işiten bir annenin etkileşimlerinde annenin etkileşim davranışlarının incelenmesini ve desteklenmesini incelemişlerdir. Bu amaç kapsamında araştırmaya işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir kurumun aile eğitim seanslarına devam eden

15 aylık bir işitme kayıplı çocuk ile annesi dahil edilmiştir. Araştırma bir eğitim döneminin güz ve bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri video kayıtları, görüşmeler, değerlendirme ve izleme toplantıları ile araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Süreç içerisinde sekiz aile eğitimi seansı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, anne ile üç kez yarı yapılandırılmış görüşme, 46 araştırmacı günlüğü ve süreç içerisinde belgeler aracılığıyla verilerini toplamıştır. Araştırma verileri tümevarım yöntemi ile analiz edilmiş ve annenin etkileşimi olumlu destekleyen ve olumsuz etkileyen davranışları olmak üzere iki farklı tema ortaya çıkmıştır. Anne, araştırmaya dahil olarak almış olduğu aile eğitim programına yönelik duygu ve düşüncelerini araştırmacıya mektup aracılığıyla iletmıştır. Araştırma sonunda annenin etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarının azaldığı ve etkileşimi destekleyen davranışlarının arttığı görülmüştür. Eğitimler sonunda annenin çocuğuyla etkileşimlerinde işitme kayıplı çocuğuna daha fazla iletişim fırsatı verdiği, ortak ilgiyi kurduğu ve çocuğun ilgisini takip etme davranışlarını iyileştirdiği görülmüştür.

Genç vd. (2017, s.355-381), bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında okul öncesi dönem işitme kayıplı bir çocuk ve işiten annesinin çeşitli bağlamlarda gerçekleşen etkileşimlerinde çocuğun kullanmış olduğu iletişimsel işlevleri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri anne ile yapılan görüşmeler, araştırmacı günlükleri, video kayıtları, ürün ve belge incelemeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde anne ile iki farklı görüşme yapılmış, altı adet gözlem kaydı alınmış, sekiz ürün ve iki belge incelenmiştir. Anne ile yapılan birinci görüşme çocuğu tanımaya yönelik gerçekleştirilirken ikinci görüşme çocuğun bir haftalık rutinin keşfedilmesi şeklinde yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, gözlem verilerinin toplanması için araştırmacıya destek sunmuştur. Toplanan veriler süreç içerisinde gerektiğinde betimsel gerektiğinde ise tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda işitme kayıplı çocuğun farklı bağlamlar içerisinde farklı iletişimsel işlevler kullandığını göstermiştir. İşitme kayıplı çocuk bu iletişimsel işlevlerde “*çağırma, bilgiyi paylaşmak, bilgi istemek, nesne istemek, hizmet istemek, bilgi vermek, nesne vermek, hizmet vermek, bilgiyi reddetmek, nesneyi reddetmek, hizmeti reddetmek, protesto, alıştırma yapmak ve yaratıcılık*” gibi bazı durumlarda sözel davranışlarda bulunarak gerçekleştirirken bazı durumlarda ise sözel olmayan davranışlarda gerçekleştirmiştir.

Cansever (2022, s.1-128), işitme kayıplı çocuğu olan işiten anne-babaların çocuklarıyla gerçekleştirmiş oldukları oyun etkileşimlerini annelerin görüşlerine göre incelemiştir. Bu

kapsamda araştırmaya okulöncesi dönem işitme kaybı olan ve sözel iletişim yöntemi ile iletişim kuran 3 çocuk ve işiten anne-babaları dahil edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, belgeler ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı online bir uygulama aracılığıyla video olarak gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Toplanan tüm veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tematik bir çerçeve oluşturularak verilerin işlenmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda anne-babaların işitme kayıplı çocuklarıyla farklı şekillerde oyunlar oynadıkları ve bu oyunlardaki temel amacın işitme kayıplı çocuklarının dil/iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Anne-babalar işitme kayıplı çocuklarıyla *“hareket oyunları, yapı oyunları, taklit oyunları, hayal oyunları, pratik oyunlar, sosyal içerikli oyunlar, zihinsel aktivite oyunları, duyuşsal oyunlar”* gibi farklı oyun türleri ile etkileşimleri gerçekleştirmişlerdir. Anne-babalar, bu oyunları işitme kayıplı çocuklarının eğitimsel ve gelişimsel olarak desteklemek için oynadıklarını ifade etmişlerdir. İşitme kayıplı çocuklar ilk olarak oyun arkadaşı olarak anne-babalarını görmektedir. Araştırmacı, anne-babaların işitme kayıplı çocuklarının dil ve iletişim gelişimlerini destekleyecek farklı türde oyunlar oynamalarını önermiştir.

Ulusal alanyazında işitme kayıplı ve işiten çocukların dil yaşantıları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çalışmaların nitel araştırma yönteminin farklı desenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda işitme kayıplı çocuklardan farklı amaç ve gerekçeler ile dil verileri toplanmıştır. Toplanan veriler farklı analiz türleri ile analiz edilmiştir. İşitme kayıplı çocuk ve annelerinin etkileşimleri grup oyun etkileşimleri, annenin kullanmış olduğu emir ifadeleri, annelerin etkileşimlerde kullanmış olduğu stratejiler, işitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevleri ve anne-çocuk etkileşimi aile eğitimi bağlamlarında incelenmiştir. Bu araştırmalar ulusal alanyazında yöntemsel, konu ve içerik olarak öncü sayılacak araştırmalardır. Ulusal alanyazında yapılan bu araştırmalar mevcut çalışma için önemli bir veri kaynağı sunmuşlardır. Araştırmalarda annelerin görüşleri çocukları tanımak veya günlük rutinlerini keşfetmeye yönelik toplanmıştır. Bu görüşmelerde işitme kayıplı çocuğun koklear implant öncesi ve sonrasına ilişkin dil yaşantısı hakkında sınırlı bilgiler içerdiği görülmektedir. İlk yapılan çalışmalar çocukların kullanmış olduğu işitme teknolojisi olarak işitme cihazları kullanan çocuklar dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Günümüzde koklear implant teknolojisinin güvenilir sonuçlar verdiği düşünüldüğünde araştırmaların güncel teknolojiler ile yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle günümüzde bakanlık bünyesinde oluşturulan komisyonlarca belirlenen kriterleri karşılayan işitme kayıplı çocuklara çift taraflı koklear

implantlar yapılabilir. İşitme kayıplı çocukların annelerinin görüşlerinin alınarak işitme kayıplı çocuğun koklear implant öncesi ve sonrası süreçte dilsel çevresi içerisindeki dil yaşantıları hakkında detaylı bir veri elde edebiliriz. Bu veriler ile işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimlerinde yaşadığı veya yaşayabileceği olası sorunlar ortaya çıkartılarak bu sorunlara yönelik çözümler üretilebilir.

1.8 Problem

Çalışmalar, annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil ve iletişim gelişimini nasıl destekleyecekleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyacın olduğunu bildirmiştir (Fitzpatrick vd., 2007, s. 97-106; Fitzpatrick vd., 2008, s. 38-49; Roush ve Harrison, 2002, s. 52-54). Başka bir çalışmada annelerin alan uzmanlarından almış oldukları bilgileri içselleştirdiklerini ve bunun çocuklarıyla etkileşim ve iletişim kurma biçimlerini iyileştirdiğini ve annelerin işitme kayıplı çocuklarının birincil bakıcıları konumunda olduğu için işitme kayıplı çocuklarıyla günlük rutinler bağlamında sürekli doğal etkileşimler kurmanın önemini göstermiştir (Decker ve Vallotton, 2016, s.151-169). Bundan dolayı işitme kayıplı çocukların annelerinin görüşlerinin alınması çocuklarının dilsel yaşantılarında dil ve iletişim becerileri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Önceki bölümde işitme kayıplı çocukların dil yaşantıları ile ilgili uluslararası ve ulusal düzeyde çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çalışmalar yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen, yarı-yapılandırılmış ortamlar ve yapılandırılmamış (doğal) ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalar olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde öncelikle yapılandırılmış ortamlarda toplanan verileri ile yarı-yapılandırılmış ortamlarda toplanan verilerden elde edilerek gerçekleştirilen nicel ve/veya nitel araştırmalara baktığımızda çalışmalar yöntemsel olarak salt gözleme dayalı ortamlarda ve sınırlandırılmış zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından belirlenmiş, araştırmacının yapılandırmış olduğu oyun ve/veya gözlem odasında gerçekleşmiş etkileşimler ve araştırmacının seçmiş olduğu oyuncak ve/veya nesneler ile gerçekleşen ve belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmış anne-çocuk etkileşimleri rapor edilmiştir. Bu çalışmaların doğal ortamdan oldukça uzak olduğu görülmektedir. Anne ve çocuk arasında gerçekleşen etkileşimleri konu olan uluslararası nicel araştırmaların bir diğer sınırlı yanı ise annelere sınırlı süre içerisinde verilen yönerge ile çocuğuyla etkileşim kurmasının istenmesidir. Toplanan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş ve sonuçlar işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimlerini açıklamaya yönelik oldukça dar bir bakış açısı

sunmuştur. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen anne-çocuk etkileşimlerini konu alan nitel çalışmalarda ise çeşitli bağlamlardan verilerin toplandığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca konuyu ele alan nitel çalışmalardaki araştırmacılar araştırmaların öneri bölümünde işitme kayıplı çocukların dil yaşantılarının incelenmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından belirlenmiş kitap okuma, oyuncak ile oynama ve bulmaca çözme gibi bağlamlarla sınırlandırılan çalışmalar işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimleri hakkında bütüncül bir bakış açısı sunulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırmalarda işitme kayıplı çocuğun dilsel çevresinde olan kişiler araştırma sürecine dahil edilmemiştir.

Annelerin görüşlerinin alınması erken dönemden başlayarak çocuğuyla etkileşimde sorun yaşayan annelerin durumlarının belirlenmesinde, bu sorunlara ne gibi çözümler üretilebileceği konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. İşitme kayıplı çocuğun bulunduğu dil yaşantılarının bütüncül bir şekilde ele alınması ve çeşitli bağlamlardan dil örneklerinin toplanması dil ve iletişim becerilerinin saptanmasında yardımcı olabilmektedir. Alanyazında anne-çocuk etkileşiminde annelerin etkileşime dair görüşlerinin alındığı fakat bu görüşlerin çocuğu tanımak ve günlük rutinleri keşfetmeye yönelik olduğu görülmektedir. Birincil bakıcı konumunda olduğu düşünüldüğünde annelerin çocuklarıyla nitelikli bir şekilde etkileşim kurabilmesi için annelerinin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları ile koklear implantlı işitme kayıplı çocukların dil yaşantılarında yaşayabilecekleri sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik düzenlemelerin ilgili kurum ve kuruluşlar ile araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen işitme kayıplı çocuğun dil yaşantıları ile ilgili etkileşimlerinde doğal dil verilerinin toplanabilmesi için dilsel çevrenin çeşitli bağlamlarda, günlük rutinlerde, ev içi yapılandırılmamış ortamlardan toplanan veriler çeşitlendirilmelidir. Araştırmalar, annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerine ilişkin görüşlerine yer vererek etkileşimin doğası gereği çocuğun sahip olması gereken iletişimsel yeterlilikler hakkında bizlere yeterli bilgi verebilirler. Uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan araştırmalar hem doğal dil verisinin sağlanması hem de yöntemsel açıdan yeterli görülmemektedir. Özellikle annelerin görüşlerine yer veren araştırmalar oldukça sınırlıdır. Annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde yaşadıkları sorunları, anne-çocuk etkileşimlerinin iyileştirilmesi, bağlamin

çeşitlendirilmesi ve çocuğun dilsel yaşantısında dilsel girdinin niteliğinin artırılması için annelerin görüşlerinin alındığı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.9 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı koklear implantlı işitme kayıplı çocuklara sağlanan dil yaşantıları hakkında annelerin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranmıştır;

1. İşitme kayıplı çocuğun koklear implant öncesi süreçteki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?
2. İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sürecindeki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?
3. İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sonrası süreçteki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?
4. Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çözüm yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarına yönelik önerileri nelerdir?

1.10 Araştırmanın Önemi

İşitme kayıplı çocuklardaki dil gelişimi ile ilgili sorunların değerlendirilmesi, işitme kaybının derecesi, koklear implant kullanımı, erken müdahalenin zamanlaması ve iletişim ortamının özellikleri gibi çok sayıda faktörün dahil olması nedeniyle karmaşıktır (Moeller vd., 2007, s.740-753). Çalışmalar, işitme kaybı olan çocukların genellikle fonolojik, morfosentaktik ve semantik düzeylerde atipik gelişimsel kalıplar sergilediğini ve işiten akranlarında gözlemlenenlerden önemli ölçüde farklı olduğunu göstermektedir (Geers vd., 2016, s.155-170). İşitme kaybı, bir çocuğun tipik dil gelişimi için gerekli dilsel girdiye tam olarak maruz kalmasını sınırlar ve yalnızca kelime edinimini değil aynı zamanda cümlelerin yapısını ve organizasyonunu da etkiler. Bu zorluklar, çocuk yeterli uyarımın olmadığı bir aile ortamında büyüdüğünde veya erken müdahale sağlanmadığında daha da kötüleşmektedir. Erken çocukluk döneminde anne-çocuk etkileşimleri çocukların dil gelişimleri için önemli görülmektedir

(Bates, 1976, s.120-121; Bruner, 1990, s.144; Gallaway ve Young, 2003, s.193-220; Vygotsky, 1998, s.411-442). İşiten çocuklarda dil ve iletişim becerileri doğal bir şekilde dile sürekli maruz kalmaları sonucunda gerçekleşmektedir. İşitme kaybı çocuklardaki dile maruz kalmada sınırlandırma getirmektedir. İşitme kayıplı çocuklarda bu sınırlandırmayı ortadan kaldırabilmek veya etkisini en aza indirebilmek için mümkün olduğunca erken bir şekilde kaybın tanınması, ardından uygun işitme teknolojileri ile müdahale edilmesi ve işitsel-sözel eğitim veren bir eğitim ortamına dâhil edilmesi gerekmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2010). Anne ve çocuk arasındaki etkileşimin anne karnından başlayarak devam ettiği düşünüldüğünde annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin annelerin gözünden değerlendirilmesi anne-çocuk etkileşimi ile yapılacak müdahale programlarının geliştirilmesine ve annelere sunulacak destek hizmetlerinin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anneler bebeklerinin erken yaşta işitme kaybı olduğunu keşfettiklerinde, erken dil gelişimi stratejileri de dahil olmak üzere kapsamlı müdahale hizmetleri sağlanır. Böylece, işitme kaybı olan bebeklerine işiten bebeklere benzer erken yaşam deneyimi sağlayabilirler. Öte yandan, erken teşhis ve uygun erken müdahalenin yoksunluğu, bu popülasyondaki çocukların konuşulan dile uygun şekilde erişememesine neden olur. Bu engel, onların işiten akranlarına kıyasla iletişim, dil, konuşma, biliş, okuryazarlık, akademik, sosyal-duygusal gelişim gibi birden fazla alanda gelişimsel gecikmeler yaşamalarına neden olur. Dahası, bu gecikmeler birikebilir ve yetişkin olduklarında yaşam kalitelerini ciddi şekilde etkileyebilir.

Yapılan bu çalışma ile işitme kayıplı çocukların koklear implant öncesi ve sonrası süreçte dil yaşantıları hakkında detaylı bilgi sunacağı ve böylelikle erken dönem işitme kayıplı çocuk ve annesinin etkileşimlerinin niteliğinin artacağı düşünülmektedir. Aile ve işitme kayıplı çocuğa sunulacak hizmetlerin iyileştirilmesi ve işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısı içerisinde dilsel çevresinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma sonuçlarının işitme kayıplı çocuklar ve aileler ile çalışan alan uzmanlarına çalışmalarında yardımcı olacak bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim gelişimlerine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması ve işitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarının dil yaşantılarına ilişkin bilgiler elde etmesi adına alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile bundan sonra alanda çalışacak uzmanlara işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim

gelişimleri ile ilgili çalışmalarında katkıda bulunması adına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2 YÖNTEM

Bu araştırmada koklear implantlı işitme kayıplı çocuklara sağlanan dil yaşantıları hakkında annelerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma gerçek dünya koşullarında insanların hayatlarının anlamını incelemek, bir çalışmada insanların görüşlerini ve bakış açılarını temsil etmek, insanların içinde yaşadığı bağlamsal koşulları kapsayan ve insanların sosyal davranışını açıklamaya yardımcı olabilecek mevcut veya yeni ortaya çıkan kavramlara katkı sağlamak ve tek bir kaynağa güvenmek yerine birden fazla kaynağı kullanarak gerçekleştirilen araştırmalardır (Yin, 2010, s.7-8). Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmaya katılanlar, araştırmanın ortamı, veri toplama ve analiz süreçleri yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir (Yin, 2009, s. 45; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289-290). Durum çalışmaları, birden fazla veri toplama teknikleri ile bir veya daha fazla olguyu mevcut kendine özgü şartlar altında sürekli, sistematik ve ayrıntılı bir şekilde incelemektedir (Yin, 1994, s. 3; Creswell, 2008, s. 476-477; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.70). Alanyazında durum çalışmalarının çalışılacak duruma ve özelliklerine göre çeşitlilik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma ile çalışılan olgunun zengin bir tanımını sağlamak ve durumu bütüncül bir şekilde anlamak ve ortaya koymak için araştırma deseni betimsel durum çalışması (de Vaus, 2001, s. 1; Davey, 1991, s. 2) olarak desenlenmiştir.

Bu tez çalışması kapsamında araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26.10.2021 tarihli 195708 protokol no ile Etik Kurul İzni (Ek-1) alınmıştır.

2.2 Araştırmanın Katılımcıları

2.2.1 Katılımcıların belirlenmesi

Araştırmaya koklear implantlı okul öncesi dönem işitme kaybı olan çocuklar ve işiten anneleri dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.116-120). Amaçlı örnekleme, ilgilenilen olguyla ilgili bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılır. Birkaç farklı amaçlı örnekleme stratejisi olmasına rağmen, ölçüt örnekleminin yaygın olarak araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Amaçlı örnekleme, belirli bir temayı, kavramı veya olguyu aydınlatma yeteneklerine dayalı olarak bilgi verenlerin kasıtlı olarak seçilmesidir (Cresswell ve Plano-Clark, 2011; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılanların sağlaması gereken ölçütler şu şekildedir;

- Okul öncesi dönemde veya birinci sınıfa devam ediyor olmak
- İşitsel-sözel yöntemle eğitim alıyor olmak
- 3-6 yaş aralığında işitme kayıplı çocuk olmak
- Koklear implant kullanmak,
- Annelerin araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları (*Küçük çocukların araştırmaya katılımı için veli izninin olması* (Ek-2).

Okul öncesi dönem dil gelişiminin en önemli dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocukların birincil bakıcıları konumunda olan anneler, çocuklarıyla çeşitli bağlamlarda etkileşime girerek onların dil/iletişim becerilerinin gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Genç vd., 2017, s. 356-359). Araştırmada göz önünde bulundurulacak diğer bir husus çocukların koklear implantlı olmasıdır. Artık günümüzde ileri veya çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların neredeyse hepsine koklear implant uygulamaları yapılmakta ve elde edilen sonuçlar alan yazında dil gelişimi üzerinde olumlu olarak görülmektedir (Miyamoto vd., 2003, s.241-244).

Araştırmanın katılımcılarına ulaşmak için farklı illerdeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile iletişime geçilmiş ve Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan iki büyük şehirdeki merkezlerden cevaplar alınmıştır. Araştırma sürecinde Marmara ve İç Anadolu bölgelerindeki iki Büyükşehirlerde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (ÖERM) ile görüşmeler gerçekleştirilerek ölçütleri karşılayan ailelerin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Belirlenen ÖERM'lerdeki yöneticilere araştırmanın amacının ve hedefinin yer aldığı bilgileri içeren bir bilgi formu (Ek-3) gönderilmiştir. Bu bilgi formu aracılığıyla ailelere çalışma hakkında bilgiler sunulmuş ve ailelerin katılımları sağlanmıştır. İlk aşamada araştırmaya sadece Marmara bölgesinde bulunan büyük bir şehirden iki anne katılmayı kabul etmiştir. Sonraki

süreçte ailelerin çocuklarının devam ettiği okul aracılığıyla yeniden aile belirleme çalışmaları yürütülmüştür. Okul yönetim kuruluna araştırma önerisinin içinde yer aldığı bir dilekçe (Ek-4) ile ailelere ulaşılması ve gerekli izinlerin alınması adına başvuru yapılmıştır. Başvuru sonrasında okul tarafından bilgileri paylaşılan ailelerle iletişime geçilerek kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya İç Anadolu bölgesinde bulunan bir büyük şehirden 5 anne, Marmara bölgesinde bulunan bir büyük şehirden 2 anne araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini telefon aracılığıyla sözlü olarak beyan etmişlerdir. Araştırmanın izleyen bölümünde araştırmaya katılan annelerin ve işitme kayıplı çocukların hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.2.2 Katılımcıların özellikleri

Etik kavramının en temel ilkelerinden biri olan “gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek” ilkesi araştırmaya katılan insanlara ait tanımlayıcı bilgilerin doğrudan verilmesinin önüne geçmektedir (Christians, 2005, s.144-145; Punch, 1994, s.90-94). Araştırmaya katılmayı kabul eden anneler ve işitme kayıplı çocuklarına ait bilgiler araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Bu kapsamda ailelere ve işitme kayıplı çocuklarına ait bilgilerde onları doğrudan tanımlayacak bilgilere yer verilmeyecek şekilde kişisel verilerin korunması amaçlanmıştır. Katılımcılara kod isimler verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1.*Koklear İmplantlı İşitme Kayıp Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler.*

Aile ve İşitme Kayıplı Çocuk		İsim	Yaş	Eğitim	Meslek	İşitme Durumu	Tanılanma / Tanı Yaşı	Kİ Sayısı ve Kİ Olma Yaşı	Kardeş Sayısı	İşitme Kayıplı Kardeş Sayısı	Eğitim-Destek Eğitim
Aslan Ailesi	Çocuk	Asya	5	OÖ	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	2	-	SDEO
	Anne	Ayşe	38	Lisans	Öğretmen	İşiten	(geçemedi). (nörapati)	12 aylık.			ÖERM
	Baba	Mehmet	42	Lisans	İşletmeci	İşiten	6 ay.				
Atmaca Ailesi	Çocuk	Elif	6	1.Sınıf	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	3	1	SDEO
	Anne	Havva	55	İlkokul	-	İşiten		12 aylık.			ÖERM
	Baba	Ufuk	55	İlkokul	İşçi	İşiten					
Bekar Ailesi	Çocuk	Ali	6	OÖ	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	1	1	SDEO
	Anne	Nurgül	42	İlkokul	-	İşiten		19 aylık.			ÖERM
	Baba	Ramazan	42	İlkokul	Çiftçi	İşiten					

[**Tablo 2.1.** (Devam). *Koklear İmplantlı İşitme Kayıp Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler*].

Aile ve İşitme Kayıplı Çocuk	İsim	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	İşitme Durumu	Tanılanma / Tanı Yaşı	Kİ / Olma Yaşı	Kardeş Sayısı	İşitme Kayıplı Kardeş Sayısı	Destek Eğitim	
Genç Ailesi	Çocuk	Zafer	5	OÖ	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	-	-	SDEO
	Anne	Beyza	29	Lisans	-	İşiten	(Geçemedi).	34 aylık.			ÖERM
	Baba	Tamer	33	Lisans	İşletmeci	İşiten	2 yaş.				
Demir Ailesi	Çocuk	Zehra	6	OÖ	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	1	-	SDEO
	Anne	Göksel	35	Ön lisans	-	İşiten	(Geçemedi)	36 aylık.			ÖERM,
	Baba	Mehmet	40	Lisans	İşletmeci	İşiten	1 yaş.				
Kesgin Ailesi	Çocuk	Can	5	OÖ	-	İK	UYDİT	ÇTKİ	1	-	Anaokulu
	Anne	Aslı	31	Lise	-	İşiten		42 aylık.			ÖERM
	Baba	Ahmet	35	İlkokul	İşçi	İşiten					

[Tablo 2.1. (Devam). Koklear İmplantlı İşitme Kayıp Çocuklar ve Ailelerine İlişkin Demografik Bilgiler].

Aile ve İşitme Kayıplı Çocuk	İsim	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	İşitme Durumu	Tanılanma / Tanı Yaşı	Kİ / Kİ Olma Yaşı	Kardeş Sayısı	İşitme Kayıplı Kardeş Sayısı	Destek Eğitim	Aile ve İşitme Kayıplı Çocuk
Çocuk	Sude	4	OÖ	-	İ. K.	UYDİT	(geçemedi).	TTKİ	1	-	Anaokulu
Yılmaz Ailesi	Anne	Fatma	35	İlkokul	-	İşiten	18 ay.	42 aylık.			ÖERM
	Baba	Yunus	36	İlkokul	İşçi	İşiten					

Açıklama: ÇTKİ: Çift Taraflı Koklear İmplant, İK: İşitme Kaybı, OÖ: Okulöncesi, ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, SDEO: Sözel Dilde Eğitim Veren Okul, TTKİ: Tek Taraflı Koklear İmplant, UYDİT: Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Testi

*Tablodaki aileler, çocukların koklear implant olma yaşına göre sıralanmıştır.

2.2.2.1 Aslan ailesi (Ayşe Hanım, Nuri Bey, Asya)

2.2.2.1.1 Ayşe Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Doğu Anadolu’da bir şehirde 4 kardeşli bir ailenin en büyük çocuğu olarak dünyaya gelen Ayşe Hanım, 38 yaşında, evli ve üç çocuk annesidir. Çocuk gelişimi mezunu olan Ayşe Hanım, okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Ayşe hanımın bir işitme kayıplı kız çocuğu ve iki işiten çocuğu bulunmaktadır. Bu çocuklardan büyük kardeş erkek ve küçük kardeş kız çocuğudur. Çocuklarının bakımıyla kendisi ilgilenen Ayşe Hanım işe gittiği zamanlarda çocuklarıyla bakıcıları ilgilenmektedir. Öğretmenlik yaparken kızlarının işitme kaybından dolayı yaşadıkları sorunları çözebilmek için iki kez şehir değiştirdiklerini ifade etmiştir. Eşiyle herhangi bir akrabalık bağı olmadığını ifade eden Ayşe Hanım, çok kalabalık bir çevreden şimdiki oturdukları yere geldiklerini ve burada hiç çevrelerinin olmadığını ifade etmiştir. Eşiyle iş başvurusu için gittikleri okulda tanıştıklarını ve bu şekilde evlendiklerini ifade etmiştir. Çocuk gelişimi mezunu olmasının kızının işitme kaybının fark edilmesinde önemli bir bilgi sağladığını ifade etmiştir. Hamilelik sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını hatta diğer iki çocuğuna göre daha rahat bir hamilelik geçirdiğini ifade eden Ayşe Hanım çocuğun işitme kaybının Allah vergisi olduğunu belirtmiştir. İşitme kayıplı çocuğuyla alakalı bütün süreçlerde eşiyle birlikte kararlar verdiklerini fakat çocukla ilgili bütün sorumluluklarını kendisinin üstlendiği hatta bu süreçte iki sene ücretsiz izne ayrıldığını ifade etmiştir. Ayşe Hanım bütün süreçleri kendisi yürüttüğü için kendine zaman ayıramamaktan dolayı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ayşe Hanım bütün beklentisinin işitme kayıplı kızı Asya’nın da diğer çocukları gibi konuşabilmesi olduğunu belirtmiştir.

2.2.2.1.2 Nuri Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Doğu Anadolu’da bir şehirde 12 kardeşli ailede dünyaya gelmiştir. İşletme lisans mezunu olan Nuri Bey, İç Anadolu bölgesinde yaşadıkları şehre yakın bir şehirde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi işletmektedir. Haftanın bir günü evde olan Nuri Bey bu gününde özellikle işitme kayıplı kızıyla vakit geçirmektedir.

2.2.2.1.3 Asya (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre işitsel sözel dilde eğitim veren bir okulda okul öncesi yuva 3.sınıfa devam etmektedir. Asya’nın işiten büyük erkek kardeşi ile

küçük kız kardeşi bulunmaktadır. Çok ileri derecede işitme kaybı olan Asya, çift taraflı koklear implant kullanmaktadır. Asya, yenidoğan işitme tarama testinden geçmiştir. Asya, dört aylıkken hiç ses çıkarmadığı için annesi tarafından fark edilmiş ve hastaneye götürülmüştür. Annesi çocuk gelişimi alanında öğretmenlik yaptığı için o dönem ne tür seslendirmeler yapması gerektiğini değerlendirerek kızının duymadığına karar vermiş. Annesi ile etkileşimlerinde göz teması kuramamaktadır. Hastanede üç kez işitme testi yapılan Asya, üçünden de geçmiştir ve işitme testlerinden geçen Asya'nın işitmesiyle alakalı bir problem olmadığı söylenmiş fakat aile kesin bilgi elde edebilmek için farklı bir şehirdeki hastaneye götürmüştür. Burada nöropati olduğu ortaya çıkan Asya için daha sonra BERA (*İşitsel Beyin Sapı yanıtı, ABR*) testi yapılmış ve çok ileri derecede duyu-sinirsel işitme kaybı teşhisi koyulmuştur. Aile işitme kaybı ile hiçbir bilgilerinin olmadığı ifade etmiş ve sürece yönelik bilgileri uzman bir doktordan almışlardır. Teşhis sonrası 6 ay gibi bir süre işitme cihazı kullanmıştır ancak işitme cihazından istenilen verimi alamamıştır. Koklear implant öncesinde sürekli hastane ve uygun doktor aramaktan dolayı ev ve hastane ortamında olan Asya bu süreci işitme kaybı ile alakalı tanı ve tedavilerle geçirmiştir. Ayrıca, Asya bu süreçte geç koklear implant olması ve işitme cihazından verim alınamamasından dolayı dil girdisine maruz kalamadığı için konuşma anlaşılabilirliği düşük performans göstermektedir. Zekâ ve diğer bilişsel becerilerinde bir yetersizlik veya sorun görülmemekte ve Ayşe Hanım'ın ifadesine göre işiten akranlarına kıyasla daha iyi bilişsel beceriler göstermektedir. İşitme kaybı olduğunu öğrenen ailesi en iyi doktor ve hastanenin nerede olduğunu araştırmış ve Asya'nın tedavisi için bulundukları şehirden taşınmışlardır. Aile Asya'nın işiten akranları gibi konuşabilmesi ve başarılı olabilmesine yönelik beklentilerinden dolayı koklear implant olmasını istemişlerdir. Tam teşekküllü hastaneden çeşitli testler yapılan Asya için koklear implant ameliyatı olması gerektiği bilgisi verilmiş ve aile koklear implant ile alakalı araştırmalar yaparak ameliyatın olmasına karar vermiştir. Bu süreçte bir kulaktan tam verim alınamayacağı için beyin sapı ameliyatı olabileceği bilgisi de verilen aile her şeyi göze alarak Asya'nın ameliyat edilmesini kabul etmiş ve Asya 12 aylıkken, tek kulaktan koklear implant ameliyatı olmuştur. Ameliyat sonrası bakım için sık sık yolculuk yapan aile bu süreçte işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında çalışan bir uzman ile tanışmış ve uzmanın tavsiyesi üzerine işitsel sözel dilde eğitim veren bir kuruma başvuru yapmışlardır. Okula kabul edilen Asya için aile okulun bulunduğu şehre taşınmıştır. İşitsel sözel yöntemde eğitim veren bir okulda Yuva 3'e devam etmekte olan Asya, ayrıca haftanın iki günü de rehabilitasyon merkezinde destek eğitimi görmektedir. Asya annesi, babası, iki kardeşi, bakıcısı ve bazı

zamanlarda ziyaretlerine gelen amcası ile birlikte yaşamaktadır. Zamanının büyük bir bölümünü evde kardeşleri ve annesi ile etkinlikler yaparak geçirmektedir. Dersleriyle özellikle annesinin ilgilendiği Asya evde küçük kız kardeşi ve büyük erkek kardeşi ile vakit geçirmektedir. Asya 4 katlı bir apartman dairesinin üçüncü katında oturmaktadır.

2.2.2.2 Atmaca ailesi (Havva Hanım, Ufuk Bey, Elif)

2.2.2.2.1 Havva Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Doğu Anadolu’da bulunan bir şehirde doğmuştur. Havva Hanım, evli ve ilkokul mezunudur. İki erkek ve iki kız olmak üzere dört çocuğu bulunan Havva Hanım’ın kız çocukları işitme kayıplıdır. En büyük erkek kardeş 24 yaşında ve Marmara bölgesinde bir hastanede tıbbi sekreter olarak çalışmaktadır. 22 yaşındaki kız kardeş ise işitme kayıplıdır, İç Anadolu’da bir üniversitenin beden eğitimi bölümüne devam etmekte ve milli sporcu lisansı bulunmaktadır. Diğer erkek kardeş 12 yaşında ve ortaokula devam etmektedir. Havva hanım çocuklarının bakımıyla tamamen kendisi ilgilenmektedir. İşitme kayıplı kızları için memleketlerini bırakıp başka bir şehre geldiklerini ve çok fazla çevresinin olmadığını ifade etmiştir. İşitme kayıplı büyük kızları için de yine şehir değiştirdiklerini ve orada 17 yıl boyunca yaşadıklarını belirtmiştir. Sürekli bu şekilde şehir değiştirmek Havva Hanım ve ailesini maddi olarak çok zorlamıştır. Havva Hanım sürekli işitme kayıplı çocuğu ve diğer çocuklarıyla ilgilendiğini bu süreçte eşinin çalıştığı için yardımcı olamadığını bundan dolayı kendine zaman ayırmada sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Aynı zamanda işitme kayıplı çocuklarının tanılma ve eğitimleri için sorunlar yaşadıklarını ve çözüm olarak şehir değiştirdiklerini ifade etmiştir. İşitme kaybı ve diğer süreçlerle ilgili olarak hastanedeki uzmanlardan bilgi almış ve yönlendirilmiştir. Havva Hanım hem kendi ailesinin hem de eşinin ailesinin bu süreçte çok fazla destek olduklarını belirtmiştir. Havva Hanım işitme kayıplı kızı Elif’in koklear implantlı işitme kayıplı büyük kızı gibi rahat konuşabileceğini beklemektedir.

2.2.2.2.2 Ufuk Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre eşiyle akrabalık bağı olan Ufuk Bey, Doğu Anadolu’da bir şehirde doğmuştur. İlkokul mezunu olan Ufuk Bey, doğdukları şehirde hayvancılık ve tarım ile ilgilendiğini daha sonra büyük kızlarının işitme kaybından dolayı taşındıkları şehirde bulunan belediyenin vermiş olduğu simit tezgahında çalıştığını ifade

etmiştir. Burada çalıştıktan sonra işitme kayıplı küçük kızlarının eğitiminden dolayı başka bir şehre taşınmışlar ve burada da belediye bünyesinde temizlik işçisi olarak çalışmaya başlamıştır. İş gereği vardiyalı çalıştığı için çok fazla zamanının olmadığını ve çocukları ile ilgilenemediğini ifade etmiştir. Fırsat olduğunda çocuklarıyla parka ve alışverişe gitmektedir.

2.2.2.2.3 Elif (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre işitsel sözel yaklaşımda eğitim veren bir okulun ilkokul 1.sınıfına devam etmektedir. Yenidoğan işitme tarama testinden geçemeyen Elif için doktorlar kulağında sıvı birikimi olduğunu ve üç ay sonra tekrar teste gelmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Aile, büyük kızlarında işitme kaybı olduğu için Elif'in de işitme kaybı olabileceğini düşünmüş ve doktorlar ile bu bilgiyi paylaşmışlar. Havva Hanım işitme kayıplı kızı Elif ile sohbetlerinde hiçbir tepki verememesinden dolayı işitme kayıplı olabileceğini düşünmüştür. Büyük kız kardeşi de işitme kayıplıdır ve tedavi için Ankara'ya gelmişlerdir. Burada Elif için işitme kaybından şüphelenilerek BERA testi yaptırılmış ve işitme kayıplı olduğu ortaya çıkmıştır. Elif işitme testinden geçemeyince üç ay sonra tekrar işitme testine giren Elif'in çok ileri derecede işitme kaybı olduğu ortaya çıkmış ve dört aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. İşitme cihazıyla birlikte eğitim sürecine de başlanmıştır. Elif bu süreçlerde ablasının da işitme kayıplı olmasından dolayı ev ve hastane arasında süreç geçirmiştir. Yaklaşık sekiz ay gibi işitme cihazı kullanan Elif, 1 yaşında ailesinin isteğiyle koklear implant ameliyatı olmuştur. Koklear implant sonrasında farklı bir şehirde bulunan işitsel sözel dilde eğitim veren okula başlamıştır. Araştırma verilerinin toplandığı süreçte okulda iyi bir performans gösteren Elif işitme kayıplı çocuklar için eğitim veren okuldan genel eğitim okuluna kaynaştırma öğrencisi olabilmek için izlenmekteydi. Annesi Elif'in başarılı olduğunu ifade etmektedir. Elif küçük erkek kardeşi ile birlikte yaşamaktadır ve zamanının çoğunu annesi ve kardeşi ile etkinlikler yaparak geçirmektedir. Elif üç katlı bir apartman dairesinin üçüncü katında oturmaktadır.

2.2.2.3 Bekar ailesi (Nurgül Hanım, Ramazan Bey, Ali, Mustafa)

2.2.2.3.1 Nurgül Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre 1981 yılında Ege bölgesinde bir şehirde dünyaya gelen Nurgül Hanım, 42 yaşında ve ilkokul mezunudur. Nurgül Hanım'ın işitme kayıplı iki erkek çocuğu vardır. Hamilelik süreçlerinde herhangi bir sorun yaşamadığı

ifade eden Nurgül Hanım aynı zamanda bütün süreçte eşi ve ailesinin desteğini gördüğünü ifade etmiştir. Büyük oğlu 15 yaşında ve lise eğitimine devam etmektedir. Küçük çocuğunun işitme kaybı olduğunu öğrenene kadar köylerinde tarım ile uğraştıklarını ifade etmiştir. Daha sonra hastanede tanıştığı bir anne sayesinde işitsel sözel dilde eğitim veren okul ile ilgili bilgiler edindiğini ve işitme kayıplı küçük çocuğunu bu okula göndermek istediği için şehir değiştirmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Çocuğunu okula kaydettirdikten sonra kendisi de bir süre bu okuldan aile eğitimi aldığını bildirmiştir. Çocuklarının bakımıyla tamamen kendisi ilgilenen Nurgül Hanım tatillerde memleketlerine gittiklerini ifade etmiştir. Eşinin ve diğer aile üyelerinin süreçte çok destek olduklarını ifade etmiştir. Nurgül Hanım işitme kaybını kader kısmet olarak gördüğünü ifade etmiştir.

2.2.2.3.2 Ramazan Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Ramazan Bey 42 yaşında, ilkokul mezunudur. Köylerinde tarım ile uğraşmaktadır. İşlerinden dolayı eşi ve çocuklarıyla tatil zamanlarında görüşebilmektedir. Bazı durumlarda eşinin yanına kendisinin geldiğini uzun süreli tatillerde ise eşinin köye geldiğini ifade etmiştir. Eşiyle akrabalık bağı olmadığını ifade eden Ramazan Bey çocuklarının bütün süreçlerinde eşine her zaman destek verdiğini belirtmiştir.

2.2.2.3.3 Ali (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Ali, işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir okulun yuva 3.sınıfına devam etmektedir. Ali, doğumdan sonra eve geldiğinde annesi tarafından işitme kaybının olabileceği fark edilmiştir. Annesi, Ali ile sohbetlerinde iletişim kuramamış ve Ali'nin seslere tepki vermediğini gözlemlemiştir. İlk çocuktan da deneyimli ve bilgisi olduğu için anne, Ali'yi doktora götürmüştür. İşitme testlerinden geçemeyen Ali'nin ek olarak Hidrosefali (kafanın içindeki sıvıdan dolayı büyümesi (Carey, Tullous ve Walker, 1994, s.185-201) gibi bir sağlık problemi de ortaya çıkmıştır. Hidrosefali rahatsızlığından dolayı işitme kaybı geç fark edilmiş ve cihazlanma yaşı geç olmuştur. Aynı zamanda hidrosefali Ali'nin yürüme, oturma gibi hareketlerinde sınırlılık oluşturmıştır. Hidrosefali tedavisi devam ederken beş altı ay gibi bir süre fizik tedaviye devam etmiştir. Üç kez işitme testine giren Ali'ye çok ileri derecede işitme kaybı tanısı koyulmuştur. Daha sonra işitme kaybindan dolayı kulak arkası işitme cihazı kullanmıştır. Beş ila altı ay gibi bir süre işitme cihazı kullandıktan sonra aile Ali'nin işitme cihazından fayda sağlayamadığını düşünerek diğer çocuklarının da işitme

kayıplı oluşu ve koklear implant kullanmasından dolayı bilgili oldukları için koklear implant olmasını istemişlerdir. Ali, koklear implant için ameliyat olmuş ve 19 aylıkken çift taraflı koklear implant kullanmaya başlamıştır. Ali koklear implant öncesi ve koklear implant süreçlerinde işitme kaybı ve diğer sağlık sorunlarından dolayı hastane ve ev arasında yoğun bir süreç geçirmiştir. Ali haftanın iki günü rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Okul dışındaki vaktinin çoğunu annesiyle geçirmektedir. Annesi, okuldan öğrendikleri oyunların aynısını evde Ali ile oynamaya çalışmaktadır. Bazı zamanlarda abisi ile oyunlar oynamaktadır.

2.2.2.3.4 Mustafa (ağabey)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Mustafa, MEB'e bağlı ortaokulun son sınıfına devam etmektedir. Kardeşi Ali gibi çok ileri derecede işitme kaybı bulunmaktadır. Ailenin ilk çocuğu olduğu için işitme kaybının geç fark edilmesi sonucu uzun süre işitme teknolojilerinden kullanamamıştır. Daha sonra koklear implant ameliyatı olan Mustafa eğitimine genel eğitim sınıflarında devam etmiştir. Ortaöğretim mezuniyeti ile EKPSS (Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı) girmek için sınava hazırlık yapmaktadır.

2.2.2.4 Genç ailesi (Beyza Hanım, Tamer Bey, Zafer)

2.2.2.4.1 Beyza Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Beyza Hanım, 29 yaşındadır ve Marmara bölgesinin büyük şehirlerinden birinde dünyaya gelmiştir. Beyza Hanım eşiyle herhangi bir akrabalığının olmadığı ve 7 yıllık bir evliliklerinin olduğunu belirtmiştir. Beyza Hanım hukuk fakültesi mezunu olup bir dönem kendi hukuk bürosunda avukatlık yapmıştır. Çocuğunun işitme kaybından sonra mesleği bırakıp tamamen çocuğuyla ilgilenmeye başlamıştır. Beyza Hanım işitme kaybından dolayı çocuğunun eğitimi için farklı bir şehre taşındıklarını ve tatil zamanlarında eşinin ve kendi ailesinin bulunduğu memleketlerine gittiklerini ifade etmiştir. Bu sürecin maliyetinden dolayı ekonomik olarak sorunlar yaşamışlardır. Bir çocuğu olan Beyza Hanım hamilelik sürecinde geçirmiş olduğu rahatsızlıktan dolayı apandisit ameliyatı olmuştur. Beyza Hanım kendinin ve eşinin işitme kaybı geni taşıdığı için çocuklarının işitme kayıplı olduğunu ve işitme kaybının genetik nedeni olduğunu düşünmektedir. Beyza Hanım eşinin ve kendi ailesinin destek olduklarını ifade etmiştir.

2.2.2.4.2 Tamer Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Tamer Bey, 33 yaşındadır. Tamer Bey, Marmara bölgesinin büyük şehirlerinin birinde dünyaya gelmiş ve burada yaşamaktadır. İşitme kayıplı çocuklarının eğitiminden dolayı okul zamanlarında farklı bir şehirde olsalar da her tatilde memleketlerine gelmektedir. Tamer Bey, işletme lisans mezunudur ve kendine ait dükkanında dondurmacılık işiyle ilgilenmektedir. Ailesinin herhangi biri üyesinde işitme kabı bulunmadığını ifade eden Tamer Bey, çocuklarının işitme kaybına eşiyile birlikte işitme kaybı geni taşıyıcısı olmalarının neden olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

2.2.2.4.3 Zafer (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Zafer, işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir okulun yuva 3.sınıfına devam etmektedir. Yenidoğan işitme tarama testinden geçen Zafer, 6 aylıkken önce sıcak havale bir hafta sonrasında ise soğuk havale geçirmiştir. Geçirdiği havale sonrası Zafer, tekrar işitme testine girmiştir ve annesinin ifadesine göre yüksek desibelden bakıldığı için bu testler sonucunda da işitme kaybı fark edilememiştir. 2 yıl boyunca bir üniversite hastanesinin çocuk nöroloji bölümüne kontrole giden Zafer için otizm teşhisi koyulmuştur. 2 yaşını geçtiği halde seslere tepki vermediği ve iletişim kurmadığı için ailesi tekrar bir üniversite hastanesinin psikiyatri servisine başvurmuşlar orada da Zafer'e otizm tanısı koyulmuştur. Ailesi Zafer'in otizmlili olmadığını düşündüklerini sürekli olarak doktorlara bildirdiklerini fakat doktorlar tarafından her defasında otizm tanısı koyularak hastaneden ayrıldıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra aile Zafer'in işitme kayıplı olduğunu düşündükleri için işitme testi yapan özel bir kliniğe gitmişler ve burada Zafer'in çok ileri derecede işitme kaybının olduğunu öğrenmişlerdir. Zafer, 27 aylık olduğunda işitme kaybı tanısı koyulmuş ve işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. Farklı bir şehirdeki KBB uzmanına giderek tekrar Zafer'i kontrol ettirmişler ve Zafer'in işitme kalıntısının olmadığını ve giderek artan bir işitme kaybının olduğunu öğrenmişlerdir. Çok ileri derecede işitme kaybı olan Zafer kulak arkası işitme cihazı kullanmıştır ve fayda alamamıştır. Aile bir akrabalarının sayesinde koklear implant hakkında bilgi almışlar ve Zafer'in koklear implant olmasına karar vermişlerdir. Daha sonra Zafer için koklear implant ameliyatı tarihi almışlar ve Zafer, çift taraflı koklear implant kullanmaya başlamıştır. Zafer, işitsel sözel dilde eğitim veren okula devam etmektedir ve haftanın iki günü rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Ek olarak oyun terapisine ve jimnastiğe devam etmektedir.

2.2.2.5 Demir ailesi (Göksel Hanım, Mehmet Bey, Zehra)

2.2.2.5.1 Göksel Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Göksel Hanım, 35 yaşındadır ve bir kız çocuğu bulunmaktadır. Ön lisans mezunu olan Göksel Hanım bir süre bankacılık sektöründe çalışmıştır. Kızının işitme kaybından dolayı çalışmayı bıraktığını ifade etmiştir. Eşinden ayrıldığını ifade eden Göksel Hanım kızının eğitimi için farklı bir şehre taşınmıştır. Eşi haftanın belirli günleri kızını görmek için gelmektedir ve kızıyla vakit geçirmektedir. Okul dışında kızıyla birebir vakit geçirdiğini ifade Göksel Hanım kızının sosyal yönden gelişimini desteklemek için farklı eğitim merkezleri araştırmaktadır. Kızının seslere karşı herhangi bir tepki vermediği için işitme kaybını kendisinin fark ettiğini ifade etmiştir. Göksel Hanım okul tatil olduğu zamanlarda annesinin köyüne gittiğini ve orada vakit geçirdiğini ifade etmiştir. Bazen de annesinin okul olduğu tarihlerde gelip onlarla birlikte yaşadığını belirtmiştir.

2.2.2.5.2 Mehmet Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Mehmet Bey 40 yaşında ve Marmara bölgesindeki büyük bir şehirde yaşamaktadır. İşletme alanında lisans mezunu olan Mehmet Bey kendine ait dükkân işletmektedir. Mehmet Bey işitme kayıplı kızının bütün süreçlerinde kızının annesine destek olmuştur ve boşanma sonrası da sık sık kızını ziyarete gittiğini ve onunla vakit geçirdiğini ifade etmiştir.

2.2.2.5.3 Zehra (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Zehra, işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir okulun okulöncesi yuva 3.sınıfına devam etmektedir. Zehra, yenidoğan işitme tarama testinden geçmiştir. Annesinin ifadesine göre 1 yaşından sonra seslere karşılık tepkiler vermediği için öncelikle otizm olabilir diye şüphelenilmiştir. Zehra 15 aylık olduğunda işitme kaybı tanısı koyulmuştur. Koklear implant için ameliyat olacağı süreçte ameliyatların durdurulmasıyla birlikte 15 ay gibi bir süre kulak arkası cihazı kullanmıştır. Zehra 3 yaşına geldiğinde koklear implant ameliyatı olmuştur ve çift taraflı koklear implant kullanmaya başlamıştır. Annesinin ifadesine göre Zehra, ameliyat sonrası ilk zamanlarda implantı takmak ile ilgili farklı sorunlar yaşamıştır. Zehra'nın annesi implant olduktan 6 ay sonra ise konuşmasının düzeldiğini ifade etmiştir. Aile Zehra'nın gittiği hastanede tanıştıkları bir uzman aracılığıyla farklı bir şehirde işitme kayıplı çocuklara yönelik işitsel sözel yöntemle eğitim

veren bir kurumdan haberdar olmuş ve Zehra'nın burada eğitim alması için şehir değiştirmişlerdir. Zehra, haftanın beş günü bu okula devam etmektedir. Zehra, iki gün rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Bunlara ek olarak oyun terapisi ve çocukların bilişsel-zihinsel yönden gelişimlerini desteklemeye yönelik eğitim veren bir kuruma devam etmektedir.

2.2.2.6 Kesgin ailesi (Aslı Hanım, Ahmet Bey, Can, Kemal)

2.2.2.6.1 Aslı Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Aslı Hanım, Marmara bölgesindeki bir şehrin merkez köyünde yaşamaktadır. Aslı Hanım, 31 yaşındadır ve lise mezunudur. Aslı Hanımın eşiyle herhangi bir akrabalık bağı yoktur, 11 yıllık evli ve iki erkek çocuk annesidir. Çocuklarından biri işitme kayıplıdır. Büyük kardeş 9 yaşında ve 4.sınıfa gitmektedir. Aslı Hanım, işitme kayıplı çocuğu doğduktan sonra bütün hayatını çocuğunun tanı, tedavi eğitim süreçlerine adanmış olduğunu ifade etmiştir. Aslı Hanım ara ara halı yıkama merkezinde işçi olarak çalışmaktadır. Eşi ve eşinin ailesinin süreçte hiçbir desteğini görmediğini ve kendi ailesinin maddi-manevi yardımlarıyla zorlu bir süreci atlattığını belirtmiştir. 5 yıl boyunca çocuğuyla ilgilenmenin hayatında çok fazla zorluklar oluşturduğunu ifade etmiştir. Aslı Hanım, işitme kayıplı çocuğunun eğitimi ve gelişimine yönelik sosyal medya hesaplarında işitme kayıplı aileler ile ilgili toplulukları takip ettiğini ve güncel bilgiler edindiği bazı zamanlarda ise ailelere sosyal medya üzerinden yardımcı olmaya çalıştığını ifade etmiştir. Aslı Hanım en büyük hayalinin işitme kayıplı çocuğunun bir okula kabul edilmesi ve burada eğitim alabilmesidir.

2.2.2.6.2 Ahmet Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Ahmet Bey, 35 yaşındadır ve ilkokul mezunudur. Ahmet Bey, Doğu Karadeniz bölgesinde bir şehirde dünyaya gelmiştir ve sonra Marmara bölgesinde bulunun büyük bir şehrin merkez köyüne taşınmıştır. Ahmet Bey, bir sitede kapıcılık ve temizlik işlerinde çalışmaktadır. Ahmet Bey, kardeşi ve babasıyla birlikte köylerinde bulunan üç katlı müstakil evlerinin ikinci katında ailesiyle birlikte yaşamaktadır. İşe gitmediği günlerde işitme kayıplı çocuğuyla parka gitmekte ve bazen de evin bahçesinde birlikte işler yapmaktadır.

2.2.2.6.3 Can (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Can, 5 yaşındadır, özel bir anaokuluna ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitimi ile birlikte oyun terapisine gitmektedir. Can, dört kez yenidoğan işitme tarama testinden bir kulağından geçerken bir kulağında kalmıştır. Daha sonra bir üniversite hastanesinin odyoloji bölümünde teste götürülmüş fakat test sırasında uyumadığı için işitme testi çok uzun sürmüştür. Müdahale edildikten sonra uyutularak işitme testi yapılan Can için iki kulağı için çok ileri derecede işitme kaybı tanısı konulmuştur. Tanı sonrası Can için işitme cihazı alınmış ve iki buçuk sene cihazı kullanmıştır. Can'ın annesi işitme cihazı için iki marka talep etmiş fakat annenin talep ettiği markalardan farklı bir marka işitme cihazı takılmıştır. Annenin ve Can'ın derslerine giren öğretmeninin ifadesine göre işitme cihazı kullandığı süreçte Can cihazdan hiçbir şekilde fayda sağlamamıştır. Annenin çocuğunu götürdüğü rehabilitasyon merkezinde başka bir anne ile tanışması ve burada koklear implant hakkında bilgiler almasıyla Can için koklear implant ameliyatı olmasını talep etmiş. İşitme cihazından dolayı koklear implant için farklı bir doktor arayışına giren anne, Can'ın ameliyatını başka bir ilde yaptırmıştır. Can'ın koklear implant ameliyatı pandemi dönemine denk geldiği için ameliyat süreci uzamış ve 42 aylık olduğunda koklear implant kullanmaya başlamıştır. Can, implant sonrası bazı kelimeler çıkarsa da annesi ve diğer aile üyeleri ile iletişimde işaretlerle iletişim kurmaktadır. Annenin ifadesine göre çok hareketli olan Can, Çocuk psikiyatrisinde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) için kontrole gitmektedir.

2.2.2.6.4 Kemal (ağabey)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Kemal 10 yaşındadır ve bir ilkokulun 4.sınıfına devam etmektedir. Dersleri oldukça iyi olan Kemal'in herhangi bir özel gereksinimi bulunmamaktadır. Vaktinin çoğunu ders yaparak ve kardeşi ile dışarda oynayarak geçirmektedir. Annesinin ifadesine göre Kemal “*çok fazla mahrum edilmiş*” bir çocukluk geçirmiştir. Kemal, bazen kardeşinin işitme kaybından dolayı bu durumu kabullenememektedir. Annesi ve kardeşiyle olan etkileşimlerde genellikle annesinin sen karışma gibi eylemlerine maruz kalsa da kardeşi ile parka giderek vakit geçirmekten hoşlandığını ifade etmektedir.

2.2.2.7 Yılmaz ailesi (Fatma Hanım, Yunus Bey, Sude)

2.2.2.7.1 Fatma Hanım (anne)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Fatma Hanım, 35 yaşında, evli ve biri işitme kayıplı olmak üzere iki kız çocuğu bulunmaktadır. Fatma Hanım, lise eğitimini tamamlamadan yarıda bırakmıştır. Marmara bölgesinde bulunan bir şehirde dünyaya gelmiştir ve burada yaşamaktadır. Bir işte çalışmayan Fatma Hanım hafta sonları eşinin ve kendi ailesinin bulunduğu köylerine gitmektedir. İşitme kayıplı kızının bakımıyla kendi ilgilenmektedir. Fatma Hanım, hamilelik sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. İşitme kayıplı kızının tanı, tedavi ve diğer süreçlerinde eşinin ve ailesinin çok fazla destek olduğunu ifade etmiştir. İşitme kayıplı kızıyla alakalı her türlü bilgiyi bulunduğu şehirdeki özel bir hastanede görev yapan odyoloğa danıştığını belirtmiştir.

2.2.2.7.2 Yunus Bey (baba)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Yunus Bey, 36 yaşındadır ve bulunduğu ilçedeki belediyede temizlik işçisi olarak çalışmaktadır. Yunus Bey, ilkokul mezunudur. İşleri vardiyalı sisteme göre işlediği için çok fazla ailesine zaman ayıramamaktadır. İzimli olduğu günlerde eşini ve çocuklarını ilçelerine bağlı köylerine götürmekte ve burada ailesinin tarım ve hayvancılık işlerine yardımcı olmaktadır. Yunus Bey, işitme kaybı ile ilgili hiçbir bilgisinin olmadığını ve işlerinin yoğunluğundan dolayı bütün süreci eşinin yürüttüğünü ifade etmiştir.

2.2.2.7.3 Sude (odak çocuk)

Araştırma verilerinin toplandığı süreçteki bilgilere göre Sude, özel anaokuluna ve rehabilitasyon merkezindeki destek eğitimine devam etmektedir. Sude, yenidoğan işitme tarama testinden geçmiştir ve 6-7 aylık gibi sesler çıkarmaya başlamıştır. Ablası suççuğu hastalığı geçirmiş ve hastalık Sude'ye de bulaşmıştır. Annenin ifadesine göre Sude köye gittikleri bir gün dedesinin sürekli seslenmesine rağmen seslere yanıt vermemiştir. Bu süreci aldırış etmeden geçirdiğini ifade eden anne, eve döndüklerinde televizyon sesini açarak Sude'nin sese karşı tepkilerini değerlendirmiştir. Seslere karşı tepki vermeyen Sude'yi annesi çocuk nöroloji bölümüne götürmüş ve tanıya varmasının bir buçuk seneyi bulduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte orta kulak iltihabı olan Sude için ilaçlı tedavi başlamıştır. Bu bir buçuk senelik süreçte beyinden ve kulaktan sürekli MR çekilen Sude'nin anestezi olarak yapılan

işitme testi sonrasında işitme kaybı tanısı konulmuştur. Sude'nin kulaklarında hassaslık olduğu için bulundukları yerdeki özel hastanede ameliyatın olmayacağını ifade edilmiş ve anneye çeşitli KBB uzmanı isimleri verilmiştir. Anne bu isimlerden birini bir başka anneden de duyduğunu o yüzden seçimini o isimden yana yaptığını ifade etmiştir. Sude için randevu alan anne, Sude'yi pandemi döneminde zor şartlar altında hastaneye götürmüştür. Anne, bir buçuk sene tanıya varmada, 6 ay da pandemi döneminde olmak üzere çok fazla zaman kaybettiklerini ifade etmiştir. Gittikleri hastanedeki uzman doktor, Sude'nin kulaklarında şekil bozukluğu olduğunu ve kulak gelişimini henüz tamamlamadığını bildirmiştir. Hastanede heyet Sude'nin kulak arkası cihaz kullanması gerektiğini aileye bildirmiş ve Sude 6 ay kulak arkası cihaz kullanmıştır. Sonra özel eğitime başlayan Sude, aynı zamanda çocuk psikiyatrisinde ilaçlı tedavi görmüştür. Sude, bir kulağında koklear implant ve diğer kulağına beyin sapı olması için tarih verilmiş bir şekilde üç ayda bir tedavi takibi için şehir dışına çıkmaktadır.

2.3 Araştırmacılar

Bu araştırmada yer alan araştırmacılar doktora tez çalışmasını yapan araştırmacı Emrah Marul, doktora tez çalışmasının danışmanlığını yapan Prof. Dr. Yıldız Uzun, inandırıcılık komitesinde bulunan Prof. Dr. Zerrin Turan, Doç. Dr. Ayşe Tanrıdiler ve gözlemciler arası güvenilirlik için Dr. Öğr. Üyesi Esra Genç yer almıştır.

2.3.1 Araştırmacı ve araştırmacının rolü

2013 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduktan sonra 2017 yılında Anadolu Üniversite Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği programında bütünleşik doktora programına başlamıştır. Gerekli bilimsel hazırlık derslerini ve alan derslerini tamamlayarak 2020 Güz döneminde doktora yeterliğini vermiştir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak işe başlamıştır. Araştırmacı lisansüstü eğitimi boyunca işitme kayıplı çocuklar ve araştırma yöntemleri konularında; Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İşitme Engelliler ve Normal Çocuklarda Dil Gelişimi Kuramlar, İşitme Engellilerin Eğitiminde İletişim Yaklaşımları, Nitel Araştırma Yöntemleri, Bilim Etiği ve Araştırma Tekniği, Nitel Veri Analizi, İşitme Engelli Çocukların Konuşma Özellikleri, İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Kaynaştırma Uygulamaları Ekip Çalışması, Eğitimde İstatistiksel Yöntemler, Odyolojiye Giriş, İşitme Engelli Çocuklar İçin Öğretme Öğrenme Modelleri ve Öğretme Stratejileri gibi teorik ve uygulamaya yönelik dersler almıştır. Nitel Araştırma Yöntemleri ve Nitel Veri Analizi derslerinde uygulamalı olarak veri toplama ve nitel verilerin

analiz edilmesi konusunda araştırma yapmaya yönelik gerekli deneyimi ve yeterliliği sağlamıştır. Araştırmacı doktora ders dönemi sürecinde nitel araştırma yöntemleri ve araştırma yöntemleri ile ilgili çeşitli dersler almıştır. Araştırmacı araştırmanın paradigmasına uygun olarak veri topladığı ortamdaki olaylara ve durumlara müdahale etmemesi konusunda bilinçlidir.

Nitel araştırma yöntemlerinde araştırmacının rolü farklılık göstermektedir. Araştırmacı, araştırmanın doğası gereği bizzat alanda bulunan, katılımcılarla görüşen, doğal ortamlarına dâhil olan bir role sahiptir ve gözlemler yapmaktadır (Yıldırım, 1999, s.11-12). Aileler ile yapılan ilk görüşmeden doğal ev ortamında yapılacak gözlemlerde hiçbir şekilde olaylara müdahale etmeyeceği belirtilerek ailenin doğal rutinlerinde etkileşime ait ne varsa onun veri kaynağı olacağı paylaşılmıştır (Johanson ve Christensen, 2014, s. 209).

Araştırmacı, araştırma ortamına girmesiyle katılımcı gözlemciliği başlamıştır. Katılımcı gözlemcilik ile araştırmacının gözlem yapılan mekânda olduğu ancak olay ve olgulara dahlinin olmadığı durumlarda kullanılır. Araştırmacının kabul görmesi ve katılımcıların güvenini kazanması, araştırma ortamında uzun süre kalabilmek ve araştırmanın sürdürülmesi için önemlidir. Katılımcı gözlemci olarak araştırmacının dikkatli olmak, güven oluşturabilme, sosyal becerileri kullanabilme, denge kurabilme, istismarcı olmama, hazırlıklı ve esnek olma ve yansız olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s.33-34). Araştırmacı bu özellikleri yerine getirmek için bazı önlemler almıştır. Öncelikle anneler ile ilk tanışmada ailenin diğer üyelerinin de olduğu bir ortamda tanışma sohbeti gerçekleştirmiştir. Kendini tanıtmış ve aile ile tanıştıktan sonra araştırma hakkında bilgi vererek eğer müsaitlerse nasıl bir veri toplama süreci geçirileceği konusunda bilgiler paylaşmıştır. Sonra anneye görüşme soruları vererek önden okuması ve onu rahatsız eden herhangi bir sorunun olup olmadığını sorarak görüşmeye hazır olduğunda görüşmenin başlatılacağı bilgisini vermiştir. Ailelerin ilk görüşmede hazırlık yaparak ikramda bulunmalarının ardından bir daha böyle bir zorluğa gerek olmadığı sadece veri toplama için bile gösterdikleri hassasiyetin önemli olduğu söylemiştir. Böylece araştırma deseninin gereğini yerine getirmeye çalışmıştır. Veri toplama sürecinde ailelere verdikleri bilgilerden dolayı hiçbir şekilde yorum yapmadan olduğu gibi her bilgiyi kaydetmiştir. Kendilerinin bilgi almak istedikleri her durum için iletişim bilgilerini vermiştir. Görüşme sonrası video kayıtları için ailelerin kendilerinin gün belirlemesine özen göstermiştir. Onların belirlediği gün ve saatte araştırmacı bütün materyalleri ile hazır

bulunmuştur. Annelerin video kaydına alınmasını istemediği yerlere girilmemiştir. Araştırma kapsamında dört ailenin evinde araştırmacı bizzat kendisi bulunmuş ve çekimlerini yapmıştır. Araştırmacı ailelere nasıl video kaydı alınacağı ile ilgili bilgi vermiş ve üç aile araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte müsait olamadıkları için videoları kendileri çekip araştırmacıya göndermişlerdir.

2.3.2 İnandırıcılık komitesi üyeleri

Tez danışmanı ve araştırma sürecindeki rolü: Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Prof. Dr. Yıldız Uzuner, işitme kayıplı çocuklarda Dil ve İletişim Gelişimi, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Nitel Araştırma Yöntemleri alanlarında uzun yıllardır araştırma ve projelerde çeşitli görevleri yürütmüştür. Koklear implantlı çocuklara sağlanan dil yaşantıları hakkında annelerin görüşlerini inceleyen doktora tez çalışması danışmanı olan Dr. Uzuner, araştırmacı ile eş zamanlı okumalar yapmıştır. Tez çalışmasının konusunun belirlenmesinden tamamlanmasına kadar olan süreçte araştırmacıya alanyazın taranmasında, araştırmanın amacının ve sorularının hazırlanmasında, araştırma verilerinin toplanması ve analiz edilmesinde ve araştırmanın bilimsel bir rapor haline getirilip sunulmasında danışmanlık yapmıştır. Araştırma sürecinde gerektiğinde çevrimiçi gerektiğinde yüz yüze olmak üzere çok sayıda görüşmeler gerçekleştirerek araştırmacı ile sürekli iletişim halinde olmuştur. Bu görüşmelerin hepsi kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde yaşanan her bir problemde araştırmacı ile hemen görüşme gerçekleştirerek Nasıl yapabiliriz? Neler yaptık? gibi sorularla araştırmacı ile fikir alışverişinde bulunarak araştırmanın seyrine ilişkin yeni planlamalar yapılmış ve yaşanan problemlere ilişkin çözümler üretilmeye rehberlik etmiştir. Toplanan her bir veri kaynağı sadece araştırmacı ve danışmanın ulaşabileceği online veri saklama kaynağına kaydedilmiş ve araştırmacının topladığı ve kaydettiği her veriyi eşzamanlı olarak dinlemiş ve izlemiştir. Dinlenen ve izlenen veriler üzerinde araştırmacı ile görüşmeler yaparak toplanan verilerin araştırmanın amacına ne kadar uygun olup olmadığı konularında tartışmalar yapmıştır. Verilerin analizinde araştırmacıya verilerin doğruluğu noktasında geçerlik vermiştir.

Komite üyesi ve araştırma sürecindeki rolü: Tez izleme komitesi üyesi olan Prof. Dr. Zerrin Turan, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Dr. Turan, Odyoloji, Aile Eğitimi, İşitmeye Yardımcı Teknolojiler

alanlarında lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri yürütmektedir. Dr. Turan, çok sayıda yüksek lisans ve doktora tez danışmanlığı görevlerine devam etmektedir. Dr. Turan, doktora tez çalışmasında, tez izleme tarihlerinde işitme kayıplı çocuklar ve anneleri ile ilgili çeşitli bilgiler vererek araştırmacıya rehberlik etmiştir. Araştırmacı lisansüstü eğitimi sürecinde Prof. Dr. Zerrin Turan'dan İşitme Engelli Çocuklar İçin Odyolojik Yönetim, İşitme Engellilerde Aile Danışmanlığı ve Uygulamaları derslerini almıştır. Bu dersler ile araştırmacı işitme kayıplı çocukları, işitme kaybını ve süreçte ailelerin durumunu anlamaya yönelik teorik ve uygulamalı bilgiler edinmiştir.

Komite üyesi ve araştırma sürecindeki rolü: Tez izleme komitesi üyesi olan Doç. Dr. Ayşe Tanrıdiler, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda dersler vermekte ve Engelliler Entegre Yüksekokulunda görev yapmaktadır. Dr. Tanrıdiler, işitme kayıplı çocuklarda matematik öğretimi ve matematik eğitimi konularında çalışmalarına devam etmektedir. Dr. Tanrıdiler, doktora tez çalışmasında, tez izleme tarihlerinde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler vermiş ve çeşitli bilgiler vererek araştırmacıya yol göstermiştir.

Ayrıca araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için işitme kayıplı çocuklarda dil ve iletişim becerileri gelişimi ve değerlendirilmesi alanında uzmanlık alan Dr. Öğr. Üyesi Esra Genç ile gözlemciler arası güvenirlik çalışması yapılmıştır. Dr. Genç, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Genç, bu tez kapsamında araştırmanın betimsel analizi için gerekli olan anahtarın geliştirilmesinde araştırmacıya geçerlik ve güvenirlik vermiştir.

2.4 Veri Toplama Süreci ve Teknikleri

Koklear implantlı işitme kayıplı çocuklara sağlanan dil yaşantıları hakkında annelerin görüşlerini inceleyen bu araştırma kapsamında araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ev içi gözlemler, araştırmacı günlükleri, dokümanlar ve ürünler aracılığıyla toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 122; Glesne, 2020, s. 104-108). Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmalarda verilerin çeşitlenmesi (triangulation) farklı veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılması ve analiz edilmesi ile sağlanmaktadır. Çeşitleme, nitel bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.87). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler gözlemler, araştırmacı

günlükleri, dokümanlar ve ürünler yoluyla teyit edilmiştir. Araştırma sorularına göre toplanan verilere ilişkin bilgiler (Maxwell, 2012, s. 117) Tablo 2.2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.2

Araştırma Sorularına Göre Toplanan Verilere İlişkin Bilgiler

Araştırma Soruları	Görüşme	Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Doküman İncelemesi	Ürünler
1.İşitme kaybı çocuğun koklear implant öncesi süreçteki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?	√		√	√	√
2.İşitme kaybı çocuğun koklear implant sürecindeki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?	√		√	√	√
3.İşitme kaybı çocuğun koklear implant sonrası süreçteki dil yaşantısına ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?	√	√	√	√	√
4.Annelerin işitme kaybı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?	√		√		
5.Annelerin işitme kaybı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çözüm yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?	√		√		
6.Annelerin işitme kaybı çocuklarının dil yaşantılarına yönelik önerileri nelerdir?	√		√		

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama teknikleri ile araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin bilgiler ayrıntılı bir şekilde Ek-5’te verilmiştir. Araştırmada toplanan verilerde veri çeşitlemesine dikkat edilmiştir. Tablo 2.3’te veri toplama yöntemleri, veri toplama teknikleri, veri toplama aracı ve toplanan verilerinin miktarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 2.3

Toplanan Verilere İlişkin Bilgiler

Sıra	Veri Toplama Yöntemi/Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı	Verinin Miktarı/Süresi
•	Ürünler	Görsel materyaller	8
•	Doküman incelemesi	Belge	21
•	Günlük	Ses kaydı	25 2 Saat 8 dk.
•	Gözlem	Video kaydı	10 3 Saat 26 dk.
•	Görüşme/Yarı-yapılandırılmış görüşme	Ses kaydı	10 6 Saat 46 dk.

Veri toplama teknikleri, çalıştığımız duruma ilişkin (insanlar, nesneler, fenomenler) ve bunların meydana geldiği ortamlar hakkında sistematik olarak bilgi toplamamızı sağlar. İzleyen bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin neler olduğu açıklanmaktadır.

2.4.1 Ürünler

Araştırmaya katılanların araştırma sürecinde oluşturmuş olduğu kopyalanabilen ve fotoğraflanan her türlü içerik ürünleri oluşturmaktadır. Ürünler sayesinde araştırmacı araştırmaya katılanların kültürleri ve yaşantılarını anlama fırsatına sahip olabilmektedir (Glesne, 2014, s.118-122). Bu çalışmada ürünler olarak toplanan veriler ev içi gözlemlere gidildiğinde işitme kayıplı çocukların çizmiş oldukları resimler, boyama kağıtları ve annelerin öğretmenlerinin tutmuş olduğu günlüklerden oluşmaktadır.

Toplanan tüm ürünler araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve diğer veriler ile birlikte analiz edilmiştir. Böylece ürünler aracılığıyla toplanan diğer verilere destek veriler sunulmuştur. Ürünler araştırmacının işitme kayıplı çocuğu ve dilsel çevresini anlamasına yardımcı olmuştur (Günlükler, 23. 09. 2022; 19.10.2022).

2.4.2 Araştırmacı günlüğü

Günlükler, araştırmacıya araştırmanın başından sonuna kadar olan süreçteki araştırma ile ilgili görüşlerini, yorumlarını, karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara ilişkin başa çıkma yollarını yansıtan durumların kayıt altına alındığı raporlardır (Glesne, 2013, s. 96-97). Araştırmacı, araştırmanın ilk aşamasında belirlenen planlamaları, hazırlıkları, yaşadığı sorunları ve bu sorunlara yönelik neler hissettiğini kayıt altına alarak yansıtmaya çalışmıştır. Her bir veri sonrasında, danışman ile yapılan toplantılardan sonra ve araştırma sürecindeki kendiyile alakalı deneyimleri yansıtan ses kaydı olarak toplam 3 saat 57 dakika araştırmacı günlüğü kaydedilmiştir. Alınan bu ses kayıtları gerektiğinde danışman tarafından tekrar dinlenerek araştırmacıya destek sağlamıştır. Bütün ses kayıtları danışmanın ortak bir şekilde ulaşabileceği bir program aracılığıyla depolanmıştır. Danışman, dinlemiş olduğu günlükler aracılığıyla araştırmacıya geri dönütler vererek araştırma sürecine rehberlik etmiştir.

2.4.3 Doküman incelemesi

Bir araştırmada belgeler, özellikle tek bir olgunun, olayın veya durumun daha iyi anlaşılabilmesini ve zengin veri elde edilmesini sağlamak için durum çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Stake, 1995; Yin, 1994). Ayrıca, her türden belge, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, anlayışı geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Merriam, 1988, s. 118). Araştırmacılar, çalışma sırasında elde edilen verilerini doğrulamak ve desteklemek için çalışma yöntemlerini (gözlemleri ve görüşmeleri de içeren) çeşitleyerek araştırmanın inandırıcılığını artırmaktadırlar. Bu araştırmada araştırmacı katılımcı anne ve çocuklara ait belgeleri ürünlerde olduğu gibi annelerin izni ile raporlamıştır. Çocuğa ait bilgi formu (Ek-6), RAM raporları (Ek-7), Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER) (Ek-8) ve odyogram örneği (Ek-9) gibi dokümanlar araştırmacıya araştırma sürecinde ek veri kaynakları olarak destek sağlamıştır.

2.4.5 Gözlemler

Gözlem, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki farklı şekilde nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniği olarak kullanılmaktadır (Pretzlik, 1994, s.13-21). Yapılandırılmış gözlemlerde amaç fiziksel ve sözel davranışın kaydedilmesidir. Yapılandırılmamış gözlemler ise bir kültüre ait davranışları anlamak ve yorumlamak için

kullanılmaktadır. Bağlamın önemini ve araştırmacı ile "araştırılan" arasındaki bilginin yeniden yapılandırılmasını kabul eden yorumcu paradigmaya dayanmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemler özellikle etnografya (kültür analizi) çalışmalarında kullanılmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemlerde araştırmacı kültürün içine girerek “katılımcı gözlemci” rolünde veri toplamaktadır. Gözlemler aracılığıyla veri toplanan ortama ilişkin sözel olmayan davranışlara ait verilerle toplanabilmektedir. Ayrıca gözlemler araştırmacıya doğal ortam/çevre üzerinde veri toplama imkânı sunmaktadır (Bailey, 1982, s.252; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.174-176). Görüşmeler ve günlükler sayesinde toplanan verilerin gözlemler aracılığıyla desteklenmesi araştırmaya olumlu bir katkı sunmaktadır. Gözlem verilerinin toplanmasında araştırmacı bazı zorluklarla ve güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu araştırma kapsamında araştırmacının yaşamış olduğu güçlüklerden en önemlisi “alana giriş güçlüğü” ile ilgilidir (Bailey, 1982, s.252).

Araştırmanın amacına uygun olarak anneler ile yapılan bu çalışmada ev içi gözlemlerin yapılması gerekmektedir. Araştırmacı anneler ile yapmış olduğu görüşmelerde evlerine gelip bazı günlere ilişkin video kayıtları almak için izinler istemiştir. Anneler ilk etapta bu durumu kabul etmelerine rağmen araştırmanın gerçekleştirileceği zamanlarda birtakım çekincelerinden dolayı araştırmaya katılmayı kabul etmemişlerdir. Bahsedilen çekinceleri arasında araştırmacının erkek olarak bir kadın ile aynı ortamda video kaydı alması, günün herhangi bir saatinde evinin bir yabancı tarafından ziyaret edilmesi, alınan video kayıtlarının ev içi olmasından dolayı eşlerinin izin vermemesi, araştırma/bilimsel çalışma gibi konular hakkında bilgilerinin yetersiz olması, bu çalışma karşılığında herhangi bir kazançlarının olmaması gibi durumlar düşünülmektedir. Bu durum araştırmacı ve danışman tarafından tartışılmış ve farklı yolların izlenebilmesi sağlanmıştır. Bu yollar arasında araştırmacının eşinin de yanında olduğu şekilde veri toplanmaya gidilmesi veya annelere kendilerinin belirlenen rutinelere ilişkin video kayıtlarını almaları bulunmaktadır. Fakat araştırmacının eşi ile birlikte ortama girmesi ortamın doğallığını bozacağı için bu karar uygulanmamıştır. Annelere araştırmanın amacına uygun olarak kendilerinin video kaydı alarak araştırmacı ile paylaşmaları istenmiştir. Araştırmacı, annelere nasıl video kaydı alacakları ve kamera sistemini nasıl kullanmaları gerektiği konusunda video aracılığıyla bilgiler vermiştir. Anneler örnek video çekerek göndermiş ve araştırmacı gönderilen videoyu değerlendirmiş ve kabul etmiştir. Bu şekilde üç anne çocuğuyla yapmış olduğu etkinliğe ait etkileşimlerini video kaydına alarak araştırmacıya göndermiştir. Bu durum araştırma sürecinde bazı avantajlar ve dezavantajlar getirmiştir. Avantajlar arasında

bağlamanın çeşitlendirilmesi için günün istenen bir saatinde annenin çocuğu ile yaptığı etkinliklerin video kaydını alması, eve gelen yakın akrabaların olduğu etkinliklerin kaydının alınması ve ailenin doğal hallerinin olması gösterilebilir. Dezavantajları arasında ise, anne ve çocuğun içinde olduğu etkinliklerde video kaydının yeterli sürede olmaması, annenin video çekerken bir yandan da çocukla ilgilenmesi videonun kapsamını sınırlandırması, video kaydının istenilen açıda gerçekleşmemesi gösterilebilir.

Araştırmanın planlandığı ilk zamanlarda araştırmanın birincil veri kaynağının gözlemler olması düşünülmüştür. Fakat araştırmacının ortama girişte yaşadığı güçlükler ve annelerin istenilen nitelikte video kayıtları iletememesi sonucunda araştırmanın birincil veri kaynağı yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak belirlenmiştir. Danışman ile yapılan toplantılarda gözlemler aracılığıyla toplanan verilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere destekleyici veriler olması 5 Ocak 2023 tarihinde gerçekleştirilen 3. Tez İzleme Toplantısında komite üyeleri ile tartışılmış, üyelerin onayına sunulmuş ve kabul edilmiştir. İzleyen bölümde annelerin işitme kayıplı çocukları ile birlikte oynadıkları oyunlara ilişkin yapılan video kayıtları betimlenecektir. Video kayıtlarına ilişkin betimlemeler yapılırken video kayıtları seçiminde birtakım hususlar göz önünde bulundurulmuştur. İşitme kayıplı çocukların dil yaşantılarını incelemek için video kaydı/gözlemi gerçekleştirilen ilk çekimler çocukların kameraya alışması için doğal etkileşim örneği vermediği için örnek olarak seçilmemiştir. Video kayıtları detaylı bir şekilde araştırmacı tarafından izlenmiş ve incelenmiştir ve doğal olan video kayıtları seçilmiştir. Anneler ve işitme kayıplı çocuklarına ait saha notu tutularak yapılan gözlem verilerine ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te verilmektedir.

Tablo 2.4

Gözlem Verilerine Ait Video Kamera Kayıtları

Gözlem No / Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı	Ne Materyal	Tür	Video Kaydını Yapan Kişi
Aslı Hanım 24.03.2022 Perşembe	Anne, işitme kayıplı çocuk ve abi	Oturma odası	15.26 - 15.48 (22 dakika)	*yapboz yapma; anne ve çocuk yapbozları eşleme oyunu oynuyorlar.	*yapboz parçaları, yapboz tahtaları, oyuncaklar,		Araştırmacı

[Tablo 2.4 (Devam) Gözlem Verilerine Ait Video Kamera Kayıtları].

Gözlem No / Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı	Ne Materyal	Tür	Video Kaydını Yapan Kişi
Fatma Hanım 11.06.2022 Perşembe	Anne, çocuk, abla, iki kuzen	Evin salonu.	18.19 - 18.21 (2 dakika)	*sandalye kapmaca; kişi sayısından bir eksik sandalyeler etrafında şarkı söylerken aniden durdurup, oturma	*sandalye, tabure.		Anne
Nurgül Hanım 12.05.2022 Perşembe	Anne, çocuk	Evde, oturma odasında	16:30 - 16:42 (12 dakika)	*Doktor olma; anne hasta bebeğini (oyuncak ayısını) doktor olan çocuğuna getiriyor. *Sayı bulmaca oyunu; anne torbadan bir sayı çekiyor ve sayıyı söyleyerek doğru yere koymasını istiyor.	*Oyuncak ayı, şurup, cep telefonu, küçük dört ayaklı masa, stetoskop, kulak temizleme çubuğu *0-5 arası rakamların olduğu kâğıtlar, torba, sayıların yazılı olduğu karton.		Araştırmacı
Ayşe Hanım 02.07.2022 Cumartesi	Anne ve çocuk.	Evin salonunda.	14.17 - 16.34 (17 dakika)	*takvim yapma; anne ile çocuk takvim yapıyorlar. Takvimde mevsim, yıl, ay, gün gibi kavramların neler olduğu var.	*50*70 boyutunda kartonlar, renkli kalem, ıslak mendil.		
Beyza Hanım 01.08.2022 Cuma	Anne ve çocuk.	Oturma odası	10.58 - 11.26 (28 dakika)	*kitap bakma; anne ve çocuk birlikte masa da etkinlik/boyama kitabı bakıyorlar.	*hikâye kitabı seti, masa, renkli kalemler		

[Tablo 2.4 (Devam) Gözlem Verilerine Ait Video Kamera Kayıtları].

Gözlem No / Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı	Ne Materyal	Tür
Havva Hanım 26.10.2022 Perşembe	Anne, çocuk, abi	Evde, oturma odasında	16:30 - 16:52 (22 dakika)	*serbest etkinliği; geometrik şekilleri tabloya doğru bir şekilde yerleştirme	oyun *kare tablo, üçgen, kare, dikdörtgen	
Göksel Hanım 29.10.2022 Cumartesi	Anne Çocuk	Evde, çocuk odasında	13:30 - 13:42 (12 dakika)	*kitap okuma; anne hikâye kitabını sorular sorarak okuyor.	*hikâye kitabı	

Her bir anne-çocuk ikilisi için farklı sayıda video kayıtları alınmıştır. Alınan video kayıtlarına ilişkin detaylı bilgiler ekler bölümünde bulunan veri toplama sürecine ait tabloda yer almaktadır. Anneler ile yapılan görüşmeler sonucu oluşturulan haftalık rutin tablosu üzerinde danışman ile araştırmacı detaylı incelemeler yaptıktan sonra bağlamın çeşitlendirilmesi de dikkate alınarak farklı günlere ait etkinliklere yönelik anneler ile iletişime geçilerek müsait oldukları zamanda video kayıtları alınmıştır. Anne-çocuk etkileşimlerine ait videolarda annelerin anlık durumlarına göre video kayıtlarının süresi değişiklik göstermiştir. Ancak çekilen her video kaydındaki etkileşimlerin doğallığı anneler tarafından teyit edilmiştir. Teyit edilen videolar görüşme verilerine destek veri sağlaması için araştırmacı tarafından detaylı izlenmiş ve betimsel olarak dökümü yapılmıştır. Yapılan dökümler videoları izleyen danışman tarafından da kontrol edilmiştir.

2.4.6 Görüşmeler

Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmaların temel veri toplama tekniklerinden olan görüşmeler, çalışılacak konu ile ilgili alanyazın taraması sonrası oluşturulan ve soru sorma ve cevap alma sürecini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021. s.127-128). Görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır (Gay vd., 2012, s. 386-387). Bu araştırma kapsamında araştırmacı alanyazın incelemelerine dayalı olarak hazırlamış olduğu görüşme sorularını danışman ile gerçekleştirmiş olduğu toplantılarda tartışarak yarı yapılandırılmış

görüşme (görüşme formu yaklaşımı) tekniğine (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.130) uygun bir şekilde düzenlemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacıya/görüşmeciye zaman noktasında esneklik sağlayabilir. Bu esneklik sayesinde araştırmacı soruların yeniden yapılandırılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021 s.130). Ek olarak belirli bir forma bağlı olarak hazırlanan görüşme soruları farklı katılımcılardan sistematik bilgi edinimi kolaylığı sağlamaktadır. Bu araştırmada 7 anne ile farklı zamanlarda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Görüşme kaydı, 21.07.2022). Bu görüşmelerden 6 tanesi yüz yüze olurken bir görüşme ise çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen görüşme annenin farklı bir şehirde bulunmasından dolayı yüz yüze gerçekleştirmeye müsait olmadığı için tercih edilmiştir.

2.4.6.1 Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Bu araştırmada gerçekleştirilecek görüşmeler için görüşme sorularının hazırlanma sürecinde araştırmacı ile tez danışmanı paralel okumalar yapmıştır. Hazırlanan soruların sırası, içeriği ve geçerliği üzerinde danışman ile yapılan farklı oturumlarda tartışmalar yapılmıştır. Son aşamada karar verilen sorular ile öncelikle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşme sorularının işlevselliği kontrol edilerek katılımcılar ile görüşmeler yapılmıştır. Soruların yalınlığı, açık ve anlaşılır olması, açık uçlu olması, mahremiyete dikkat edilmesi, yargılayıcı sorulardan kaçınılması gibi durumlar görüşme sorularının hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Dikkat edilmesi gereken hususlardan biri yarı yapılandırılmış görüşme için kişinin kolay bir şekilde anlayabileceği sorular oluşturmaktır. Sorulan soruyu görüşülen kişinin kolay bir şekilde anlayabilmesi için mümkün olduğunca açık ve net ifadeler içermelidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Brookfield, 1992; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.134-143). Bu araştırma kapsamında alanyazına dayanarak araştırmanın amacına uygun bir şekilde görüşme soruları hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Hazırlanan görüşme soruları üzerinde danışman ile birçok kez görüşmeler yapılmış ve hazırlanan sorular anneler tarafından kolay anlaşılır bir hale getirilmiştir. Kişinin yanlış anlama ihtimaline karşın öncesinde sorular için uzman görüşü alınmış ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir.
- Bu araştırmada görüşme sorularına uzman görüşü veren kişi işitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile nitel araştırma yöntemi ile ilgili çok sayıda araştırma yürütmüş olan tez danışmanı olmuştur.

- Görüşülen kişi için soyut ve daha genel sorular daha fazla düşünmesini ve yanıt vermesini güç hale getirebildiğinden anneler ile sadece araştırmanın amacına uygun bir konu üzerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Soruların açık uçlu bir şekilde hazırlanması ve sorulması ve görüşülen kişiye sorulacak soruların cevapları “evet” ya da “hayır” türü cevapları içermemelidir. Görüşülen kişiye ayrıntılı veya detaylı bir şekilde cevap verebilme imkânı tanıyan “nasıl değerlendiriyorsunuz”, “neler düşünüyorsunuz” gibi açık uçlu sorular sorulmalıdır. Hazırlanan görüşme soruları araştırmaya katılan annelerin daha fazla bilgi vermesi için araştırma soruları açık uçlu bir şekilde hazırlanmış ve sorulmuştur.
- Görüşülen kişinin yanlı bir şekilde cevap vermesini engellemek adına görüşmeci, sorularını sorarken bütün yargılarını ve tepkilerini bir kenara bırakmıştır. Araştırmacı anneler ile yapılan görüşmelerde annelere hiçbir şekilde müdahale etmemiş ve onların vermiş olduğu cevapları olduğu gibi kayıt altına almıştır.
- Çok boyutlu sorular görüşülen kişinin anlamasını ve açıklamasını zorlaştıracığı gibi amaca uygun bir soru olmayı da engellemektedir. İçinde birden çok boyutu barındıran sorularda önemli olan sorunun unutulma ihtimali da hayli yüksek olabilmektedir. Yapılan görüşmelerde soruların farklı boyutları olmadan sorulmuştur.
- Görüşmeler esnasında bazı durumlarda her katılımcı için aynı soru aynı anlama gelmeyebilir. Bunun için görüşme sorularının hazırlanmasında alternatif sorular hazırlayarak görüşülen kişinin soruya net bir şekilde cevap vermesinin sağlanabilmesine dikkat edilmiştir.
- Görüşme sorularının nitelikle bir şekilde olabilmese dikkat edilmiştir. Bunun için farklı tür sorular hazırlanmış ve sorulmuştur. Aynı tür sorular görüşmeyi daha sıkıcı hale getirebilir ve bu durum görüşülen kişinin görüşmeyi bitirmesine neden olabilir.
- Görüşme sorularının hazırlanmasında sorulacak soruların mantıklı bir sıra ile düzenlenmesine dikkat edilmiştir. İyi hazırlanmış ve sıralanmış sorular görüşülen kişiye güven verirken daha fazla ve ayrıntılı cevaplar vermesini sağlamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere sorulan sorularda farklı ihtiyaçlara yönelik alternatif sorular sorulmuş ve soruların hepsi mantıklı bir sıraya göre sorulmuştur.

2.4.6.2 Pilot görüşmenin gerçekleştirilmesi

Pilot görüşmeler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının işlevselliğini ve görüşmeyi gerçekleştirecek olan araştırmacının deneyim kazanması için bir ön uygulama

sürecinden oluşmaktadır. Bu sayede hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğini ve güvenilirliğini danışman ile denetlenmesi sağlanabilir. Ek olarak araştırmacıya araştırmanın gerçek verilerinin toplanma zamanında daha yeterli ve güvenli bir ortam hazırlanmış olmaktadır (Seidman, 1991, s. 29; Silverman, 2015, s. 116).

Araştırmacı lisansüstü eğitimi boyunca çeşitli araştırma yöntemleri ile ilgili dersler almıştır. Bu dersler arasından nitel araştırma yöntemleri ile ilgili daha fazla sayıda teorik ve uygulamalı dersler almıştır. Almış olduğu derslerde nitel araştırma yöntemlerinin veri toplama tekniklerinden olan gözlemler, görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve diğer veri toplama tekniklerine ilişkin uygulamalar yapmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında pilot görüşmeler, araştırmacının eşi ile yapılmıştır. Araştırma anne-çocuk etkileşimini incelediği için araştırmaya okulöncesi dönem çocuğu olan anneler dâhil edilmiştir. Bu şartlara en uygun olarak araştırmacının kendi eşi görüşme için pilot uygulamaya seçilmiştir. Araştırmacının 30 yaşındaki eşi ile 5 yıllık evliliklerinde 3 yaşında bir kız çocukları bulunmaktadır. Pilot görüşme araştırmacı ve eşinin birlikte yaşadıkları evde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmede araştırmacı kendini farklı şekillerde sorgulamıştır. Bu sorgulamalar özellikle danışman eşliğinde çeşitli toplantılarda tartışılmıştır (Günlük/Ses kaydı, 21.12.2022).

2.4.6.3 Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Pilot görüşme sonrası geçerliği ve güvenilirliği verilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 7 anne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinden bütün anneler ile telefon ile görüşülerek müsait oldukları gün, saat ve yere göre görüşmeler için planlamalar yapılmıştır. Ayrıca bütün annelere araştırma sürecinde sahip oldukları hakların neler olduğu, araştırma ne için yapıldığı, nasıl bir yol izleneceği ile ilgili bilgiler verilmiştir (Günlük/Ses kaydı, 25.02.2022). Bütün annelere görüşmelere geldiklerinde araştırmayı kabul ettiklerine dair gönüllü katılım formu (Ek-10) verilerek imzalamaları istenmiştir. Görüşmelerde önce annelere işitme kayıplı çocuklarının bilgilerinin yer aldığı bilgi formu verilerek elle doldurulması istenerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının yer aldığı form (Ek-11) annelere verilerek yarı yapılandırılmış görüşme sorularını gözden geçirmeleri ve sorulmasından rahatsız olabilecekleri soruların çıkarılabileceği bilgisi verilmiştir. Ek olarak annelere araştırma sürecinden çekilebilme haklarının olduğu ve görüşmelerde herhangi bir veri kaybının önlenmesi için ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağını bilgisi de paylaşılmıştır. Annelere araştırma sürecinde

kendilerinden toplanacak her türlü verinin araştırmacı tarafından saklı tutulacağı ve gerektiği durumlarda danışman ile paylaşılabilceği bilgisi verilerek görüşmeler yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.141-151). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile aileler hakkındaki bilgiler, evlilik ve hamilelik süreçleri, çocukların günlük bakımları ile annelerin koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarına sağladıkları dil yaşantılarının neler olduğu ve bu yaşantıların özelliklerinin neler olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Görüşmelere ait detaylı bilgiler Tablo 2.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5

Anneler ile Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

Anne	Tarih / Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Biçimi	Toplama
Aslı Hanım	8 Mart 2022 1 saat 6 dakika	Araştırmacı Anne	Rehabilitasyon Mer. Müdüriyet Odası	Ses kaydı	
Nurgül Hanım	10 Nisan 2022 1 saat 14 dakika	Araştırmacı Anne	Annenin evinin salonu	Ses kaydı	
Göksel Hanım	04 Haziran 2022 30 dakika	Araştırmacı Anne	Rehabilitasyon Mer. Sınıf	Ses kaydı	
Beyza Hanım	30 Haziran 2022 47 dakika	Araştırmacı Anne	Annenin evinin salonu	Ses kaydı	
Ayşe Hanım	21 Temmuz 2022 33 dakika	Araştırmacı Anne	Çevrimiçi	Video kaydı	
Fatma Hanım	2 Ağustos 2022 51 dakika	Araştırmacı Anne	Rehabilitasyon Mer. Sınıf	Ses kaydı	
Havva Hanım	23 Eylül 2022 35 dakika	Araştırmacı Anne	Annenin evinin balkonu.	Ses kaydı	

Aslı Hanım ile veri toplama gerçekleştirilirken Ramazan ayının gelmesiyle anne veri toplamayı ileri bir tarihe almak istemiştir. O süreyi beklerken araştırmanın bir diğer katılımcısı Nurgül Hanım ile görüşülerek veri toplanmaya başlanmıştır. Görüşme tarihleri arasındaki zamanlarda danışman ile planlama yapılarak her anne ve çocuğa ait rutin tabloları oluşturulmuştur. Anneler

ile görüşmeler gerçekleştirildikten sonra anne ve çocuğuna ait günlük rutinlerinin yer aldığı bir tablonun oluşturulacağı ve bu tabloda belirlenen günlerdeki rutinlerden video örnekleri alınabilmesi için ev ziyaretleri yapılacağına dair izin istenmiştir. Belirlenen rutinlerde çeşitlilik olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Böylece çeşitli bağlamlardan veriler elde edilmesi planlanmıştır. Fakat gözlem başlığı altında bahsedilen sorunlardan dolayı araştırma sürecinde araştırmacının veri toplamak için anne ve işitme kayıplı çocuğunun bulunduğu doğal ev ortamına girmesinde yaşadığı aksaklıklardan dolayı istenilen veri toplanılmamıştır. Bundan dolayı anneler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin birincil veri kaynağı olması kararlaştırılmıştır. Toplanan bütün video kayıtları ve diğer veriler görüşme verilerine destek verisi olarak analiz edilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Bu kısımda araştırmacının verilerini topladıktan sonra veri dökümlerinin gerçekleştirilmesi, verilerin temalandırılması ve yorumlanması şeklinde verilmiştir.

2.5.1 Verilerin dökümü

Araştırmada toplanan yarı yapılandırılmış görüşme verileri araştırmaya katılan annelerin yazılı ve sözlü izinleri alınarak ses kaydına veya video kayda alınmıştır. Her anne ile yapılan görüşme sonrasında araştırmacı görüşmeye ait düşüncelerini ve yorumlarını araştırmacı günlüğüne ses kaydı olarak almıştır. Her görüşmenin kaydı tekrar dinlenerek bir uygulama aracılığıyla yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen görüşmeler araştırmacı tarafından iki kez, başka bir kişi tarafından gözden geçirildikten sonra hiçbir değişiklik ve düzeltme yapılmadan dökümleri gerçekleştirilmiştir. Dökümü gerçekleştirilen görüşmeler annelere telefon aracılığıyla iletilerek onların teyitleri alınmıştır. Yapılan 7 görüşme sonrasında toplam 79 sayfalık görüşme dökümü danışman ile paylaşılacak üzere dijital ortamda güvenli bir şekilde saklı tutulmuştur.

2.5.1.1 Verilerin dökümlerinin doğruluğunun sağlanması

Araştırmacı tarafından toplanan görüşme kayıtları araştırmacının danışmanı tarafından dinlenmiştir. Araştırmacı tarafından dökümü yapılmış olan ve anneler tarafından teyit edilen görüşmeleri ses kayıtları ile tekrar dinleyerek herhangi bir veri kaybını önlemeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından kaydedilen yansıtılmalı günlükler, dökümlerin doğruluğunu desteklemektedir. Danışman dinlemiş olduğu her bir görüşme kaydından sonra araştırmacıya çeşitli sorular yönelterek araştırmacının amacına uygun olacak şekilde araştırmacıya yol gösterici

önerilerde bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından kayıt altına alınan her bir veriyi dinleyerek ve izleyerek araştırmacının kişisel gelişimini ve araştırmacı niteliğini desteklemeye yönelik geri bildirimler vermiştir.

2.5.1.2 Betimsel analiz için çerçeve oluşturulması

Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve; araştırmanın soruları, araştırmanın kuramsal altyapısı veya toplanan görüşme ve gözlem verileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Böylece elde edilen verilerin hangi konular altında sunulacağı planlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). İşitme kayıplı çocuklarda işitsel yoksunluğun dil edinimi üzerindeki olumsuz etkilerinin koklear implantasyon ile tersine çevrilebileceğini göstermiştir (McConkey-Robbin vd., 1995, s.160-166; Houston vd., 2003, s.479-495). Araştırmacı bu bilgiler ışığında annelere ait görüşleri tanılama/koklear implant öncesi, tanı/koklear implant süreci ve tanı/koklear implant sonrası olmak üzere üç ana başlık ve bunlara ait alt başlıklara ait bilgiler Tablo 2.6’da gösterilmektedir.

Tablo 2.6

Betimsel Analiz İçin Oluşturulan Çerçeve

Sıra No	Süreç	Bağlama İlişkin Sorular	Başlıklar	Alt Başlıklar
I.	TANI/KOKLEAR İMPLANT ÖNCESİ	Anne ve Çocuk Ne Yapıyor?	Fark Etme İşitme Kaybının Öğrenilmesi Müdahale Etme	İletişim kurmama, Göz teması kurmama, Sesi fark edememe, İşitme kaybını öğrenme, Şok olma, Kabullenme, Hastaneye başvurma.
II.		Anne ve Çocuğun Dilsel Çevresinde Kimler Var?	Çekirdek aile üyeleri Geniş aile üyeleri	Baba, Kardeşler (işitme kayıplı/işiten), Büyük anne, Büyük baba, Amca, Teyze.

[Tablo 2.6 (Devam) Betimsel Analiz İçin Oluşturulan Çerçeve]

Sıra No	Süreç	Bağlama İlişkin Sorular	Başlıklar	Alt Başlıklar
III.		Anne ve Çocuk Nerede Vakit Geçiriyorlar?	Ev Hastane	Kaybın tanınması, tedavisi
IV.		Annelerin ve Çocukların Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?	Kişiyi özgü sorunlar, Maddi sorunlar, İşitme cihazı ile ilgili sorunlar, Ek yetersizlik/sağlık sorunları	Kendilerine zaman ayıramama, Bilgi eksikliği, Cihazın kullanımını bilmeme/cihazın ötmesi
V.		Annelerin Çözümleri Nelerdir?	Bilgi edinme, Psikolojik destek	
VI.		Annelerin Beklentileri Nelerdir?	İşitme kayıplı çocuktan beklentiler	Başarılı olma, İletişim kurabilme,
VII.		Annelerin Önerileri Nelerdir?	Ailelerin bilgilendirilmesi, İşitme cihazlarının ücretlerinin iyileştirilmesi,	Hastane/doktor imkanının her şehirde olması
VIII.		Anne ve Çocuğun Dilsel Çevresinde Kimler Var?	Çekirdek aile üyeleri Geniş aile üyeleri	Baba, Kardeşler (işitme kayıplı/işiten), Büyük anne, Büyük baba, Amca, Teyze.
IX.	KOKLEAR İMPLANT SÜRECİ	Anne ve Çocuk Ne Yapıyor?	Koklear implant için ön değerlendirme	Odyolojik

[Tablo 2.6 (Devam) Betimsel Analiz İçin Oluşturulan Çerçeve]

Sıra No	Süreç	Bağlama İlişkin Sorular	Başlıklar	Alt Başlıklar
X.	KOKLEAR İMPLANT SONRASI SÜREÇ	Anne ve Çocuk Nerede Vakit Geçiriyorlar?	Ev Hastane	Koklear implant ameliyatı
XI.		Annelerin ve Çocukların Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?	Kişiyе özgü sorunlar, Maddi sorunlar,	
XII.		Annelerin Çözümleri Nelerdir?	Bilgi edinme, Psikolojik destek	Uzman desteği
XIII.		Annelerin Beklentileri Nelerdir?	Koklear implanttan beklentiler İşitme kayıplı çocuktan beklentiler	Sözlü dil ile iletişim kurabilmesi
XIV.		Anne ve Çocuk Ne Yapıyor?	Günlük rutinler	Aktiviteler, Oyunlar, Kitaplı etkinlikler, Gezi.
XV.		Anne ve Çocuğun Dilsel Çevresinde Kimler Var?	Çekirdek aile üyeleri Geniş aile üyeleri	Baba, Kardeşler (işitme kayıplı/işiten), Büyük anne-baba, Amca, Teyze.
XVI.		Anne ve Çocuk Nerede Vakit Geçiriyorlar?	Ev içi, Ev dışı	Salon, Mutfak, Çocuk odası, Bahçe
XVII.		Anne ve Çocuk Etkinliklerini Ne Zaman Yapıyor?	Sabah, Akşam	Kahvaltı sonrası Akşam yemeği sonrası, Yatma öncesi

[Tablo 2.6 (Devam) *Betimsel Analiz İçin Oluşturulan Çerçeve*]

Sıra No	Süreç	Bağlama İlişkin Sorular	Başlıklar	Alt Başlıklar
VIII.		Anne ve Çocuk Etkinliklerini Nasıl Yapıyor?	Sözel etkileşimli, Sözel ve sözel olmayan etkileşimli, Sözel olmayan etkileşimli	
XIX.		Annelerin Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?	Kişiyi özgü sorunlar	Kendine zaman ayıramama
XX.		Annelerin Çözümleri Nelerdir?	Eğitimsel Psikolojik	Aile eğitimi, Destek eğitim, Psikolojik destek
XXI.		Annelerin Beklentileri Nelerdir?	İşitme kayıplı çocuktan beklentiler, Eğitimcilerden beklentiler	
XXII.		Annelerin Önerileri Nelerdir?	Toplumsal Eğitimsel	Toplumsal farkındalığın artması, Farklı şehirlere işitsel-sözel dilde eğitim veren okulların açılması

2.5.1.3 Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Araştırma kapsamında anneler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belli bir kritere göre bir araya getirilmiş ve çerçeve oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). Araştırmacı betimsel çerçevenin oluşturulması için öncelikle görüşmelerdeki soruların altına verilen cevapları yerleştirmiş ve bu şekilde yığma yapmış ve her bir katılımcıya ait görüşmeler kodlanmıştır. Bütün kodlamalar sonrasında ortak olan kodlar bir araya getirilmiş ve bu kodlara ait anahtar oluşturulmuştur. Görüşme sorularından 1.-4. sorular işitme kayıplı çocuğu ve ailesini tanımaya yönelik soruları oluştururken 5.-6. sorular tanılanma/koklear implant olma öncesi sürece ilişkin soruları içermektedir. 7. soru tanılanma/koklear implant olma sürecine yönelik soru olurken 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. ve 15. sorular tanılanma/koklear implant sonrası

sürece ilişkin sorulardır. Bu sorular arasında 18. ve 19. yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini içerirken 19. ve 20. sorular beklentiler ve önerileri içermektedir.

2.6 Bulguların Tanımlanması

Araştırmacı anneler ile koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarına ilişkin tanı öncesi, tanılanma ve tanı sonrası olmak üzere üç farklı sürece ilişkin bilgiler elde etmiş ve bu süreçlere ait başlıklar oluşturmuştur. Araştırmacı annelerin çocuklarıyla neler yaptıklarını, kimlerle, ne zaman, nerede, neden yaptıklarını ve süreçte yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümlerinin, beklentilerinin ve önerilerinin neler olduğuna dair sorulara ilişkin başlıklar oluşturmuştur. Oluşturulan her başlık altında veriler danışman ile eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz edilen başlıklara ilişkin alt başlıklar oluşturulmuştur. Başlıklar ve alt başlıklar danışman tarafından kontrol edilmiş, tartışılmış ve son hali verilmiştir. Oluşturulan anahtar ile betimsel çerçeveye ait kod anahtar için işitme kayıplı çocuklar ve nitel araştırma konusunda uzman olan bir araştırmacı ile güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada üç farklı anneye ait görüşme kayıtları seçilmiştir. Görüşme kayıtlarının seçiminde bir baştan bir ortadan ve bir sondan görüşme kaydı seçilerek uzman ile paylaşılmıştır. Uzman ile yapılan gözlemciler arası güvenilirlik çalışması sonunda birinci görüşme için %88, ikinci görüşme için %93 ve üçüncü görüşme için %95 gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41). Bu hesaplama görüş birliği bölü görüş birliği artı görüş ayrılığı çarpı yüz şeklindedir.

İlgili alanyazında oyunların sınıflandırılması ile ilgili farklı kuramsal bakış açıları bulunmaktadır. Tarihsel olarak Parten, 1932; Piaget, 1951; Smilansky, 1968 ve Moyles, 1992 oyunun sınıflandırılmasında farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Araştırmacı oyunlar ile ilgili sınıflama yaparken Smilansky'nin oyun sınıflandırmasına göre yapmıştır. Bu çalışmadaki oyun türlerinin sınıflandırılması Smilansky dışındaki kuramcıların oyunu sınıflandırmada kullanmış oldukları oyun dönemlerinin/evrelerinin ve oyun türlerinin dışında kaldığı görülmüştür. Bu yüzden oyun sınıflandırmasında Smilansky Oyun Kuramı temel alınmıştır. Smilansky (1968, s.1-168) oyunu, işlevsel oyunlar, yapı-inşa oyunları, sosyodramatik oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere çocuğun bilişsel gelişimine uygun olarak dört döneme ayırmıştır. Çocuklar basit oyunlardan daha karmaşık ve kurallı oyunlara doğru geçiş yaparlar.

2.6.1 Bulguların yorumlanması

Başlık ve alt başlıklara ait ilişkilerin bulgular aracılığıyla anlamlandırılması bu bölümde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 240). Araştırmacı hazırlamış olduğu anahtardaki başlık ve alt başlıklara ilişkin bulguları yazmaya başlamıştır. Araştırmaya katılan anneler ile yapılan görüşmelerde anneler tarafından verilen cevaplar araştırmacı tarafından gruplandırılmış, annelerin görüşleri arasındaki benzerliklere ve farklılıklara dair ayrıntılar ortaya çıkarılmıştır. Gerekğinde yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

2.7 İnandırıcılık Çalışmaları

Bir çalışmanın inandırıcı olması, çalışmanın kalitesini sağlamak için kullanılan verilere, yorumlara ve yöntemlere duyulan güvenin derecesini ifade etmektedir. İnandırıcılığı oluşturmak için kullanılan teknikler arasında katılımcılarla uzun süreli etkileşim, çalışmaya uygunsa sürekli gözlem, uzman görüşü, üye kontrolü ve yansıtıcı günlük tutma yer almaktadır. Nitel araştırma yönteminde geçerlik (validity) ve güvenilirlik (reliability) terimlerinin yerine inandırıcılık (trustworthiness) teriminin kullanımının bir geçmişi vardır. Lincoln ve Guba (1985, s.289)'ın çalışması, nitel araştırmaların güvenilirlik ve geçerlilik gibi bilimsel ölçütlerden daha ziyade inandırıcılık temelinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Onlara göre inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), çeşitleme, tutarlılık ve teyit edilebilirlik (doğrulanabilirlik) unsurlarına bakılarak değerlendirilmelidir. Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilir olmasıdır. Aktarılabilirlik, nitel araştırmacının, araştırma çalışmasının bulgularının diğer bağlamlara uygulanabilir olduğunu nasıl gösterdiğidir (Barbour, 2001, s. 1117; Mays ve Pope, 2000, s. 50-51; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.295).

Bu araştırmada araştırmacı inandırıcılığı sağlamak için birtakım önlemler almıştır. Bu önlemleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

- Toplanan her bir veri kaynağı gerektiğinde yazılı gerektiğinde sesli ve gerektiğinde de video kayıtlarına alınmıştır.
- Veri toplama tekniklerinde görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlükleri, doküman incelemesi ve ürünler olmak üzere çeşitli veri kaynaklarından çeşitleme yapılmıştır.
- Araştırmanın her bir adımı detaylı bir şekilde açıklanmış ve nitel araştırma alanında uzman olan danışman ve komisyon üyeleri tarafından geçerliği verilmiştir.

- Araştırmanın betimsel verileri ve yansıtılmalı düşünceleri aktarılabilirlik ilkesine göre araştırma raporu içerisinde sunulmuştur.
- Araştırmanın bütün aşamalarında katılımcısı olan anne ve işitme kayıplı çocuklarının hakları korunmuştur. Katılımcıların haklarının korunması için bilimsel araştırmalar için uyulması gereken evrensel etik ilkeler vardır. Bu araştırma kapsamında da etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

2.8 Araştırma Etiği

Katılımcıları insan olan her araştırma bazı kural ve ilkeleri göz önünde bulundurarak yürütülmelidir. Evrensel olarak kabul görmüş ve bilimsel araştırmalarda uyulan etik ilkeleri bilinçli onay; gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme; aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalma olarak sıralanmaktadır (Christians, 2005, s.144-145; Shaw, 2008, s.400-414). Bilinçli onay ile araştırmacıların, araştırmaya doğrudan dahil olan veya araştırmanın yakınında bulunan herkesin bilgilendirilmiş onamını alması beklenmektedir. Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, ilgili kişi ve kurumların kimliklerinin açıklanmaması yoluyla, paylaşılan bilgilerin gizliliğinin ve anonimliğin güvence altına alınması yoluyla araştırmanın katılımcılarının kişisel verilerine koruma sağlanmasıyla da ilgilidir. Katılımcıların mümkün olduğu kadar fiziksel, sosyal, psikolojik ve diğer her türlü zarar görme olasılıklarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Aldatmama/yanıltmama, araştırmanın katılımcılarının araştırma sürecinde araştırmacı tarafından her zaman doğru söylemler ile bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Verilere sadık kalma, araştırmanın suistimal edilmesi, verilerin uydurulması veya tahrif edilmesi, veri analizlerinin manipüle edilmesi veya sonuçların araştırma raporlarında yanlış sunulması anlamına gelmektedir. Bu araştırmada uyulan etik ilkeler şu şekildedir:

- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulama ve veri toplamam aşamaları için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 26.10.2021 tarihli 195708 protokol no ile Etik Kurul İzni (Ek-1) alınmıştır.
- Bütün katılımcılara katılımcı onam formu ulaştırılmış olup katılımcılardan sözlü ve yazılı olarak araştırmaya gönüllü katılımları noktasında bilinçli onay alınmıştır.
- Araştırmada katılımcıların herhangi bir zarar görmemesi ve hak ihlali yaşamaması adına araştırmacı tarafından bilgiler verilmiştir.

- Bütün katılımcıların gizlilik ilkesi gereğince asıl kimlikleri gizli tutulmuş ve araştırmada kod isimler verilmiştir.
- Araştırma süresince katılımcıları aldatmama/yanıltmamaya yönelik sürece ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.
- Araştırma verileri danışman ile paylaşılmış olup üçüncü kişilerin ulaşamayacağı şekilde saklanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 BULGULAR

Nitel araştırmalarda verilerin analizi ve raporlanmasının standartlaştırılmasının zor olabileceği, bunun da nitel araştırmacıyı sınırlayabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle durum çalışmasının kendine özgü doğası gereği araştırma bulgularının anlamlı bir bütün olarak okuyucuya sunulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Maxwell, 2005, s.117; Strauss, 1987, s.219; Wolcott, 2009, s.16). Yöntembilimcilerin öne sürdükleri bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın 1. ve 2. araştırma sorularını cevaplayan tanı/koklear implant öncesi işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısı ile koklear implant sürecinde işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısına ilişkin bulgular araştırmanın ikinci bölümü olan yöntem bölümünde katılımcı özelliklerinde betimlenerek açıklanmıştır. Ek olarak, 1. ve 2. araştırma sorularına ilişkin bulguların bir bölümüne ve araştırmanın verilerinden elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın 3., 4., 5. ve 6. sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tanı/koklear öncesi ve koklear implant olma süreçlerinde işitme kayıplı çocukların geçirmiş olduğu her yaşantı dil ve iletişim becerilerinin olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu yüzden işitme kayıplı çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde, erken dil yaşantılarında neler yaşadıklarını anlayabilmek, dilsel çevresinde kimlerin olduğunu bilmek ve dil ve iletişim becerilerinin gelişim süreçlerine doğrudan ya da dolaylı etki edebilecek faktörleri keşfedebilmek önemli görülmektedir. Bundan dolayı tanı/koklear öncesi ve koklear implant olma süreçlerinde işitme kayıplı çocuklar erken veya geç implant olması, zengin dilsel çevresinin olması (diğer aile üyeleriyle etkileşim), yeterli dilsel girdiye maruz kalmaması ve ek bir yetersizliğin olması gibi durumlar çocukların dil yaşantılarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

3.1 Tanı/Koklear İmplant Öncesi Süreci

Tanı/Koklear implant öncesi sürece ilişkin toplanan veriler analiz edildiğinde işitme kayıplı çocukların işitme kayıplı oluşu ile ilgili annelerin gözlemleri, incelemeleri ve belirlemeleri olduğunu görmekteyiz. Annelerin tanı/koklear implant öncesi sürece ilişkin görüşlerine göre ilk başlık bu süreçte anneler ve işitme kayıplı çocukları ne yapıyorlar olmuştur. Bu başlığa ilişkin birinci ana başlık işitme kaybının fark edilmesidir. Annelerin koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarının işitme kaybının fark edilmesinde iletişim kuramama, göz teması kuramama

ve sesi fark edememe ile ilgili görüşler bildirmişlerdir. Annelerin tamamı (Ayşe, Havva, Nurgül, Göksel, Beyza, Aslı ve Fatma) koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarının tanı/koklear implant öncesi işitme kaybını çocukları ile iletişim kuramamaları sonucu fark ettiklerini ve annelerden üçü (Ayşe, Bengü ve Fatma) koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarının tanılanma/koklear implant öncesi işitme kaybını fark etme sebebi olarak işitme kayıplı çocukları ile iletişimde göz teması kuramamaları olduğunu bildirmişlerdir. Annelerden dördü (Ayşe, Göksel, Beyza ve Fatma) işitme kayıplı çocuklarının yenidoğan işitme tarama testinden geçtiklerini ifade ederlerken üç anne (Havva, Nurgül ve Aslı) ise işitme kaybını doğrudan yenidoğan işitme tarama testinde öğrendiklerini bildirmişlerdir.

Çocuklarının işitme kayıplı olduğunu öğrenen anneler bu durum karşısında duygusal zorluklar yaşamışlardır. Annelerden ikisi (Ayşe, Fatma) işitme kaybını öğrendiğinde şok olduğunu bildirmişlerdir. Çocukların işitme kayıplı oluşu sonrası annelerden ikisi (Havva ve Nurgül) önceki çocuklarının işitme kayıplı olmasından dolayı durumu kabullendiklerini, annelerden üçü (Göksel, Beyza ve Aslı) ise durumu bir süre sonra kader olarak düşündüklerini ve kabullendiklerini ifade etmişlerdir. Durumu kabullenen anneler işitme kayıplı çocukları için neler yapabileceklerini araştırmaya başlamışlar ve çeşitli sosyal medya (Aslı), işitme kayıplı çocuk annesi (Beyza) veya sağlık uzmanı (Fatma, Göksel, Ayşe) gibi çeşitli kaynaklardan bilgi edinmişlerdir. Annelerden ikisi (Havva ve Nurgül) önceki deneyimlerine dayanarak sürece müdahale etmişlerdir. Anneler sürece müdahale ederken öncelikle yakınlarından veya arkadaşlarından bilgi edinme sürecini yaşamışlar ve sonrasında ise hastaneye başvurmuşlar ve işitme teknolojileri kullanımına geçmişlerdir. Annelerin tamamı (Ayşe, Havva, Nurgül, Göksel, Beyza, Aslı, Fatma) müdahale sürecinde işitme kaybı ile ilgili bilgiler edindikten sonra işitme kaybının tanılanması ve tedavisi için hastaneye başvurmuşlardır. Annelerin tamamı (Ayşe, Havva, Nurgül, Göksel, Beyza, Aslı, Fatma) çocuklarının işitme kayıplı olduğunu öğrendiğinde KBB uzmanı veya odyolog tarafından önerilen işitme yardımcı teknoloji olan işitme cihazları ile ilgili sürece girmiştir. İşitme kayıplı çocuklar için öncelikle işitme cihazı tavsiye edilmiş ve bir süre cihazlar kullanılmıştır.

Anneler bu süreçte işitme kayıplı çocuklarının dilsel çevresinde çekirdek aile ve geniş aile üyelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerden altısı (Ayşe, Nurgül, Göksel, Fatma, Beyza, Havva) işitme kayıplı çocuğunu tanı/koklear implant öncesi süreci çekirdek aile üyeleri ile geçirdiklerini belirtmişlerdir. Annelerden Aslı Hanım ise “Yani Can’dan böyle olmasını

beklemediğimiz için sanırım eşimle çok böyle aramız bozuldu yani. Nasıl diyim? yaptırmak istemedi yani eşim hiçbir şey. Benim zorumla gidildi her yere ben onu dinlemedim” sözleriyle bu süreci kendisinin yürüttüğünü eşinin herhangi bir desteğinin olmadığını ifade etmiştir. Annelerden dördü (Nurgül, Göksel, Aslı, Fatma) işitme kayıplı çocuğunu tanı/koklear implant öncesi süreçte kendi ailesi ve eşinin ailesini de kapsayan geniş aile üyelerinden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Anneler bu süreçte bütün bir günü işitme kayıplı çocuklarıyla ev ve hastanede birlikte geçirmişlerdir.

Anneler bu zorlu durumlar karşısında birtakım sorunlar yaşamışlardır. Annelerin ifadelerine göre süreçte yaşanan sorunlar kendilerine zaman ayıramama, bilgi eksikliği, maddi sorunlar alt başlıkları olmuştur. Annelerden üçünün (Ayşe, Havva, Aslı) ifadelerine göre tanılama/koklear implant öncesi süreçte en çok sorun yaşadıkları durumun kendilerine zaman ayıramama ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerden üçünün (Nurgül, Havva, Fatma) süreçte yaşadığı bir diğer sorun ise işitme kaybını ve ilişkili durumlara ilişkin bilgi eksikliği olmuştur. Annelerden dördünün (Nurgül, Aslı, Havva, Fatma) süreçte yaşadığı başka bir sorun ise maddi/ekonomik sorunlar olmuştur. Annelerden dördünün (Nurgül, Aslı, Beyza, Fatma) tanılanma/koklear implant sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde işitme kayıplı çocukları tanılanırken başka bir yetersizlik tanısı aldığını ifade etmişlerdir. İşitme kayıplı çocuklar süreçte Otizm, DEHB, Hidrosefali ve Epilepsi gibi ek yetersizlik/sağlık sorunları yaşamışlardır. Annelerin tanılanma/koklear implant öncesi süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin çözümler bulmaya çalıştıkları ve annelerin süreçteki çözümlerinin ise bilgi edinme ve psiko-sosyal destek olduğu belirlenmiştir.

Anneler bu sürece ilişkin beklentilerini ve önerilerini bildirmişlerdir. Annelerin tanılanma/koklear implant öncesi süreçte beklentileri işitme kayıplı çocuktan başarılı olma ve konuşabilmesine yönelik beklentiler olmuştur. Annelerin tanılanma/koklear implant öncesi süreçte bulunduğu önerileri işitme teknolojilerinin ücretlerinde iyileştirme olması, uygun hastane ve doktor imkanının her şehirde olması ve ailelerin süreç hakkında bilgilendirilmeleri gibi önerileri olmuştur.

3.2 Koklear İmplant Süreci

Koklear implant sürecine ilişkin toplanan veriler analiz edildiğinde işitme kayıplı çocukların koklear implant öncesi odyolojik ön değerlendirmeye girdiklerini, koklear implant ameliyatı oluşu, bu süreçte vakitlerinin büyük bir bölümünü evde ve hastanede geçirdikleri

görülmektedir. Annelerin koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarına sağladıkları dil yaşantıları hakkındaki görüşlerine göre annelerin tamamı (Nurgül, Aslı, Ayşe, Havva, Göksel, Beyza ve Fatma) işitme kayıplı çocuklarının koklear implant olmadan önce “odyolojik olarak ön değerlendirmeye girdiklerini ve koklear implant olabileceklerine ilişkin doktorların bilgi verdiklerini ve koklear implant ameliyatını kabul ettiklerini” ifade etmişlerdir. Odyolojik değerlendirme sürecinde annelerden Nurgül Hanım işitme kayıplı çocuğu “Ali’nin hidrosefali rahatsızlığından dolayı değerlendirme sürecinin uzadığını ve tam teçhizatlı başka bir hastaneye yönlendirildiklerini” ifade etmiştir. Annelerin ifadelerine göre işitme kayıplı çocuklardan altısı (Can, Ali, Zehra, Zafer, Elif ve Sude) değerlendirme sonrası çift taraflı koklear implant ameliyatı olmuşlardır. Ancak Asya sol kulağındaki değerlendirmeden dolayı ileri tarihte beyin sapı ameliyatı olabileceğini yönelik takibe alınmıştır. Annelerin tamamı bu süreçte kendilerine zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerden dördü (Fatma, Ayşe, Havva ve Beyza) işitme kayıplı çocuklarının koklear implant ameliyatı için farklı bir şehre gidip geldiklerinden dolayı maddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin tamamı işitme kayıplı çocuklarının koklear implant ameliyatı ile birlikte işiten akranları gibi konuşabileceklerine yönelik beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerden ikisinin (Havva ve Nurgül) daha önceki çocuklarından koklear implant deneyimleri olduğu için beklentilerini büyük kardeşe göre karşılaştırmışlardır. Annelerden beşi (Aslı, Ayşe, Göksel, Beyza ve Fatma) ise koklear implantı işitme kayıplı çocuk annelerinden duyduklarını ve başarılı sonuçlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin tamamı bu beklentileri ile ilişkili olarak işitme kayıplı çocuklarının da sözlü dillerinin gelişeceğini ve konuşabileceklerine yönelik beklentileri de olmuştur.

3.3 Koklear İmplant Sonrası Süreç

Koklear implant sonrası sürece ilişkin toplanan veriler analiz edildiğinde annelerin ve işitme kayıplı çocuklarının günlük rutinlerinin olduğu ve çeşitli etkinlikleri farklı zamanlarda ve yerlerde yaptıkları görülmüştür. İzleyen bölümde koklear implant sonrası sürece ilişkin işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısı hakkında detaylı bir şekilde betimlenecektir.

3.3.1 Anneler ve işitme kayıplı çocukları neler yapıyorlar?

Annelerin koklear implantlı işitme kayıplı çocuklarına sağladıkları dil yaşantıları hakkında görüşlerine göre koklear implant sonrası süreçte Neler Yapıyorlar? sorusuna ilişkin toplanan

verilerin analiz edilmesiyle anne ve işitme kayıplı çocuklarının rutinlerinin olduğu ve bu rutinlerin ev içi ve ev dışı etkinlikler şeklinde olduğu, farklı türde oyunların oynandığı, kitaplı etkinliklerin ve gezilerin yapıldığı ortaya çıkmıştır.

3.3.1.1 Anne- çocuk haftalık rutini

Yapılan görüşmeler ve gözlemlerde koklear implant sonrası süreçte anne, işitme kayıplı çocuk ve diğer aile üyelerinin günlük rutinlerinin olduğu keşfedilmiştir. Her anne ve çocuğa ait günlük rutin tabloları oluşturulmuş ve bu tablolarda yer alan rutinlerden video kayıtları alınmıştır. Alınan video kayıtlarında farklı günlerdeki farklı rutinler seçilerek bağlamin çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Annelerin görüşlerine ve yapılan gözlem kayıtlarına göre ailelerin rutinlerinin ev içi ve ev dışı etkinlikler olmak üzere iki farklı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Anne-çocuk haftalık rutinleri şu şekildedir.

Göksenin Hanım ve Zehra: Göksel Hanım ve Zehra, hafta içi her gün sabah 08:00-08:30 arasında uyanırlar. Zehra saat 08:30'da okula gitmektedir. Hafta sonları ise Göksel Hanım ve Zehra bu saatlerde kahvaltı yaparlar. Zehra çarşamba ve cumartesi günleri saat 11:00 ile 13:00 arası jimnastiğe gider. Zehra hafta içi 15:30 gibi okuldan döner ve okuldan döndükten sonra dinlenmek için biraz uyur. Kalktıktan sonra yemeğini yer. Sonra serbest veya anne ile oyun oynar, kitap okur, paka gider, alışverişe gider veya arkadaşlarını ziyaret eder. Zehra, salı ve perşembe günleri oyun terapisi programına katılır. Aynı günlerde dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için ÖERM gider ve destek eğitim alır. Perşembe günü ise dil ve bilişsel becerilerinin gelişimi için Getap (Bilişsel Becerileri Değerlendirme ve Geliştirme Programı) etkinliğine katılır. Genellikle akşamları saat 18:00 gibi eve dönerler. Akşam yemeği yendikten sonra Zehra biraz bireysel olarak odasında oynar. Daha sonra saat 21:00 ile 21:30 arası yatma hazırlıkları yapılır. Diş fırçalama, pijama giyinme sonrası masal okuma etkinliği yapılır ve uyunur.

Ayşe Hanım ve Asya: Ayşe Hanım ve Asya sabah 10:00 gibi uyanırlar. Uyandıktan sonra bir müddet kahvaltıya kadar meyve ve atıştırmalıklar ile vakit geçirilir. Asya kahvaltıya kadar kardeşiyle ya da serbest oyun oynar ve odasını toplar. Saat 12:00 gibi ailecek kahvaltı yapılır. Kahvaltı sonrası Asya sevdiği çizgi filmleri izler. Çizgi film sonrası Ayşe Hanım ve Asya takvim yapma etkinliği, renk eşleştirme gibi etkinlikler yaparlar. Bu etkinliklerde Ayşe Hanım Asya'nın dil gelişimini desteklemek için sürekli sözel etkileşim yoluyla iletişim kurar. Etkinlik sonrası Asya kardeşleri ile top oynar, evcilik oynar. Asya verilen ödevleri annesi ile birlikte yapar. Salı ve perşembe günleri Asya saat 14.00-15.00 gibi ÖERM destek eğitime gider. 16:00

gibi eve dönerler ve meyve atıştırma yemir. Sonra ailecek parka gidilir. Parkta vakit geçirdikten sonra eve dönölür el yıkama, üzerini değıştirme sonrası saat 19:00 gibi ailecek akşam yemeği yenir. Yemek sonrası Ayşe Hanım ve Asya her zaman saat 21:00 gibi çay içme etkinliği yaparlar. Bu etkinlik herkesin mutfaktan bir şeyler getirmesi ile başlar ve etkinlik sırasında tv izlenir. Haftanın belirli günleri eve gelen Amca ile vakit geçilir. Amca gittikten sonra yatma hazırlıklarına başlanır. Diş fırçalama, pijama giyme biraz banyoda vakit geçirme sonrası Asya uyumak için yatağına gider. Saat 22:00 ile 23:00 arası uyunur. Uyuma öncesinde Ayşe Hanım çocuklara kitap okur.

Aslı Hanım ve Can: Aslı Hanım ve Can her sabah saat 09:00 gibi uyanırlar. Uyandıktan sonra Aslı Hanım kahvaltı hazırlamaya başlar Can ise oyun oynar. Aslı Hanım kahvaltıyı hazırladıktan sonra her sabah Can’a seslenir ve sofrayı birlikte hazırlarlar. Kahvaltı hazırlama etkinli olarak adlandırdıkları bu etkinlikte Aslı Hanım Can’ın dil gelişimini desteklemek için yaptığı her adımı sözel olarak Can’ın tekrar etmesini ister. Aslı Hanım “Can peyniri al, bak bu peynir” gibi ifadelerle Can ile etkileşim kurar. Kahvaltı sonrası saat 11:30 ile 12:00 arası kahvaltı sofrasının toplanması, mutfağın temizlenmesi, ev işlerini yapılması gibi etkinlikler geçer. Saat 12:30 ile 14:00 arası oyun aktiviteleri ile geçer. Bu sürede Can bazen annesi ile bazen ağabeyi bazen de kendi başına akıl/zekâ kartlarıyla oynama, boyama yapma, çamaşır asma ve odun taşıma etkinlikleri yapar. Can, ağabeyi ve babası ile sık sık parka gider ve evin bahçesinde oynar. 15:30 gibi okuldan dönen Can, top oynar, bahçede su ve toprak ile oynar. Okuldan dönerken Aslı Hanım ve Can alışveriş yaparlar. Haftanın belirli günlerinde akraba ziyareti yaparlar. Can salı ve cuma günleri Saat 16:00 gibi ÖERM ve oyun terapisine gider. Hafta sonları geniş aile üyelerine gidilir ve orada kuzenleri ile vakit geçirir. Saat 19:00gibi akşam yemeği hazırlanır ve ailecek yemek yenir. Yemek sonrası Can bazen kendi başına bazen de ağabeyi ile tablette oyun oynar. 22:30 gibi diş fırçalanır ve uyku hazırlıkları yapılır. Aslı Hanım her akşam bir masal anlatma etkinliği yapar.

Nurgöl Hanım ve Ali: genellikle sabahları 07:00-07:30 gibi uyanılır. Uyanma saati hafta sonları 09:00 olur. Ali okula gideceği gün 08:20 gibi evden çıkar ve servise biner. Hafta sonları evde olduklarında kahvaltı hazırlanır ailecek kahvaltı yapılır. Sonra ev toparlanır ve hava durumuna bağlı olarak bazen dışarı etkinlikleri bazen de ev içi etkinlikler yapılır. Evde oldukları zamanlarda okul ödevleri yapılır, Nurgöl Hanım ve Ali birlikte doktorculuk, öğretmencilik gibi taklit oyunları oynarlar. Saat 15:20-15:30 gibi okuldan eve dönölür. Ali, çarşamba ve cuma

günleri okul dönüşü saat 16:00 gibi ÖERM destek eğitime gider. Saat 18:00 gibi eve dönülür. Eve döndükten sonra Nurgül Hanım yemek hazırlar Ali ise bu sırada tv izler. ÖERM olmadığı günler okul dönüşü parka gidilir, arkadaş ziyareti yapılır veya alışverişe gidilir. Saat 19:30-20:00 arası ailecek akşam yemeği yenir. Yemek sonrası Ali ağabeyi ile tablette oyun oynar. 22:00 gibi Ali diş fırçalama, pijamaları giyme gibi uyku hazırlıklarına başlar. 22:30 uyunur.

Beyza Hanım ve Zafer: sabahları saat 09:00-09:45 gibi uyanırlar. Uyanma sonrası Zafer odasını toplar. Bu sırada Beyza Hanım kahvaltıyı hazırlar. Saat 10:00 gibi kahvaltı yapılır. Baba erkenden işe gittiği için kahvaltıyı Beyza Hanım ve Zafer birlikte yapar. Kahvaltı sonrası Zafer tek başına oyun oynar Beyza Hanım mutfakı toplarlar. 11:30 gibi Beyza Hanım ve Zafer birlikte kitap boyama, zekâ kartları gibi etkinlikler yapar. Her gün 09:00-09:45 arasında uyanılır. 10:30'da kahvaltı masasını toplama ve odayı düzenleme işleri yapılır. 11:00'de serbest oyun, kitap boyama ve zekâ kartlarıyla çalışma gerçekleştirilir. Saat 12:00 gibi düzenli yaptıkları saklambaç, lego gibi oyunlar oynarlar. Hafta sonu olduğunda kahvaltı sonrası babanın yanına gidilir. Orada dondurma dükkanında babaya para sayma, para üstü verme gibi konularda yardım edilir. 12:00'de anneye oyun oynanır. Saklambaç, lego gibi etkinlikler yapılır. Pazartesi, çarşamba ve cuma günleri 15:30 gibi ÖERM destek eğitime gidilir. Salı ve perşembe günleri se jimnastiğe gidilir. Zafer cumartesi günleri oyun terapisi grubuna katılır. Saat 17:00 gibi babanın yanına gidilir ve dükkânı birlikte kapatarak eve dönerler. Saat 19:00 gibi akşam yemeği yenir. Yemek sonrası Zafer'in oyun saati başlar ve 20:00 gibi birlikte tv izlenir. 21:45 gibi Zafer diş fırçalama ile uyku hazırlıklarına başlar. Zafer yatağa girdiğinde Beyza Hanım her akşam olduğu gibi kitap okur ve sonra uyunur.

Fatma Hanım ve Sude: Sabahları 11:00 gibi uyanan Fatma Hanım ve Sude yüz yıkama sonrası kahvaltı hazırlamaya başlarlar. Kahvaltı hazırlamaya abla da dahil olur. Ailecek kahvaltı yapıldıktan sonra Sude ablası ile evin bahçesine çıkar ve orada bebekleri ile oyun oynarlar. Sude pazartesi ve çarşamba günleri oyun terapisine giderken, salı ve cuma günleri ÖERM destek eğitime gider. Perşembe günleri resim kursuna gider. Hafta sonları ise köye giden Sude burada dedesi ve babaannesi ile vakit geçirir. 17:30 gibi ev dönen Fatma Hanım ve Sude dönüş yolunda alışveriş yaparlar ve parka giderler. Saat 19:00 gibi akşam yemeği yenir. Yemek sonrası Sude ablası ile oynar sonra ailecek tv izlenir. 20:30 gibi Sude'nin sevdiği çizgi film izlenir. Saat 00:00 gibi uyku hazırlıkları yapılır.

Havva Hanım ve Elif: Sabahları 09:00 gibi uyanırlar. Havva hanım kahvaltı hazırlarken Elif elini yüzünü yıkar ve odasını toplar. Sonra saat 09:30 gibi ailecek kahvaltı yapılır. Kahvaltı sonrası saat 10:30 gibi Elif ödevini yapar. Ödev sonrası Havva Hanım ve Elif kitap okuma etkinliği yaparlar. Soru-cevaplı olarak etkileşimi kitap okuma sonrası boyama etkinliği yapılır ve dışarı çıkılarak Elif bisiklete biner. Eve dönülür ve meyve yenir, tv izlenir. Salı ve cuma günleri ÖERM destek eğitime gidilir. ÖERM dönüşü parka gidilir. Sonra yürüyüş yapılır bazen de arkadaş ziyareti yapılır. 17:45 gibi bab ev gelir ve Elif babası ile oyunlar oynar. Yakalama, saklambaç gibi oyunlar oynanır. 18:30 gibi ailecek akşam yemeği yenir. Yemek sonrası Elif oyun oynar ve kardeşleri ile vakit geçirir. 21:45 gibi dış fırçalama ile uyku hazırlıkları başlar. Her akşam düzenli bir şekilde Havva Hanım Elif'e masal anlatır. Bazen bilindik masallar bazen de kendisinin uydurduğu ya da elifin istediği türden konularda masallar anlatır ve uyunur.

Rutinler incelendiğinde annelerin benzer olarak işitme kayıplı çocukları ile oyunlar oynadıkları, alışverişe ya da gezmeye gittikleri, kitaplı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Benzer olarak babaların iş dönüşü veya hafta sonu işitme kayıplı çocukları ile vakit geçirdikleri görülmektedir. Yatma öncesi dış fırçalama ve anne ile sohbetler benzerlik göstermektedir. Ayrıca anneler, işitme kayıplı çocuklarını ÖERM'e götürüp getirmektedirler. Anneler ile yapılan görüşmelerde bazı etkinlikler anne ve işitme kayıplı çocukların vazgeçilmez etkinlikleri olarak ifade etmişlerdir. Göksenin Hanım, Zehra ile yatma öncesi mutlaka masal anlatma etkinliği yapıklarını ifade ederken Aslı Hanım, Can ile kahvaltıya krep hazırlama etkinliğini sürekli olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım ise akşam yemeği sonrası Asya ve diğer kardeşleri ile çay, kuruyemiş ve sohbet saatleri olduğunu ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde Fatma Hanım ve Aslı Hanım evlerinin müstakil oluşundan dolayı diğer annelerden farklı olarak bahçe etkinliklerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer farklılıkta Zafer'in (Beyza Hanım) jimnastiğe gitmesi ve Zehra'nın (Göksenin Hanım) bilişsel becerileri destekleme eğitimine gitmesi olmuştur. Başka bir farklılık ise aileler arasında bakıcısı olan tek çocuk Asya (Ayşe Hanım) olmuştur. Bakıcının görevi Ayşe Hanım işten dönene kadar Asya'nın yemeğini yemesi ve güvenliğinin sağlanması ile ilgili konulara bakıcılık etmesidir. Aynı zamanda Asya'nın dilsel çevresinde sık sık eve ziyarete gelen amcanın oluşu diğer bir farklılık olmaktadır.

3.3.1.2 Ev içi etkinlikler

Toplanan veriler analiz edildiğinde günlük rutinlerinin neler olduğu sorusuna ilişkin ev içi etkinliklerinin olduğu ve bunlarında kahvaltı hazırlama, takvim yapma, resim yapma, günlük

ev işi yapma ve masal anlatma etkinlikleri olduğu görülmüştür. Ev içi etkinliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1

Ev İçi Etkinlikler

Başlık	Frekans
Kahvaltı hazırlama	7
Takvim yapma	1
Resim yapma	4
Günlük ev işi	5
Masal anlatma	2

3.3.1.2.1 Kahvaltı hazırlama etkinliği

Annelerin tamamı (Ayşe, Beyza, Fatma, Havva, Göksel, Nurgül, Aslı) ev içi etkinlikleri arasında kahvaltı hazırlama etkinliği gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım “özellikle tatil günleri birlikte olduğumuzda beraber kahvaltı hazırlarız”, Beyza Hanım “kahvaltı hazırlarken hemen yanıma gelir çatal bardak onları masaya götürmeyi çok sever. Onun sevdiği şeylerden yapınca mesela yumurta gibi şeyleri kırmak ister karıştırmak ister birlikte hazırlarız”, Fatma Hanım “çok fazla sevmiyor ama ben kahvaltı hazırlamaya çağırıyorum geliyor yardımcı oluyor”, Havva Hanım “peynirli yumurtayı çok sever onu yapacağım zaman gelir yanıma birlikte malzemelerini yaparız o bana tabak falan verir” Göksel hanım “kahvaltıyı birlikte hazırlarız beni kaldırır anne şunu yapalım anne bunu yapalım birlikte yaparız” sözleriyle ifade ederken Aslı Hanım şu sözlerle ifade etmiştir,

Sabah hadi çay yapalım Can, hadi kahvaltı mama yiyelim Can. Ondan sonra (yemek yeme eliyle gösteriyor) yapıyor dolabı açıp hadi dolabı açalım ben öyleyim hep yani söyleyerek isimlerini zeytini koy tepsiye. Mesela ben sobalı odaya gittiğim için hocam bir tepsi hazırlıyorum. Sobalı odaya masanın üstüne götürüyorum. Hadi zeytini koy, peyniri koy ondan sonra şey ekmeklerimizi getir Can.

İzleyen bölümde annelerin işitme kayıplı çocuklarla ev içi etkinliklerine ilişkin görsellerle bilgiler verilmektedir. Veri toplama sürecinde Aslı Hanım ve Can’ın kahvaltı için krep

hazırlama etkinliği araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır. Bu kayda ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Aslı Hanım ve Can Kahvaltı İçin Krep Yapma Etkinliğine Ait Bilgi

Gözlem No / Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı	Ne Tür Materyal	Video Kaydını Yapan Kişi
Gözlem 1 29.03.2022 Salı	Aslı Hanım, Can	Salon	15.26 - 15.48 (22 dakika)	*krep hazırlama; anne ve iştirme kayıplı çocuk kahvaltı için krep hazırlama.	*krep için gerekli mutfak kapları, un, süt, kabartma tozu ve tuz.	Araştırmacı

Aslı Hanım, Can’ın krep yapmayı ve yemeyi çok sevdiğini ve bu yüzden her kahvaltıda az miktarda da olsa krep yaptıklarını ifade etmiştir. Krep yapma etkinliği evin salonunda gerçekleşmiştir. Aslı Hanım krep için gerekli olan malzemeleri mutfakta hazırlamış ve Can’ı çağırarak malzemeleri birlikte salona getirmişlerdir. Aslı Hanım krep yapma etkinliğini “Gel bana yardım et, sofraya bezini al” sözleriyle sözel olarak başlatmıştır. Krep yapılacağını duyan Can gülümseyerek mutfaka koştu ve sofraya bezini salona getirerek kafasının üzerine bıraktı. Aslı Hanım içeri girdiğinde “Can örtüyü ser, örtüyü yaaayy, çeeekkk” gibi sözlü ifadeler ile Can’ın sofraya bezini sermesini istemiştir. Aslı Hanım elindeki tepsiyi yere bırakarak Can ile örtüyü sermiş ve tepsiyi üzerine bırakarak “Can bak krep yapacağız o çok sevdiğinden” sözleriyle sözel olarak etkileşime devam etmiştir. Aslı Hanım her bir malzemenin ismini sırayla saymıştır “Tekne, yumurta, süüüt, unnn” ve bunları Can’ın tekrar etmesini istemiştir. Ancak, Can malzemelerin/nesnelerin isimlerini söylemek yerine işaret ederek göstermiştir. Etkinlikte Aslı Hanım abartılı ve vurgulu tonlamalar yaparak Can’ın yapılan işlemleri sözel olarak tekrar etmesini istemiştir. Can sözel olarak tekrar etmek yerine yapılan işlemleri işaret ederek göstermiş bunun üzerine Aslı Hanım “hayır işaret etmiyoruz, tekrar et, hadi Can bak yumurta, çırpıyorum” sözleriyle etkileşime devam etmiştir. Etkinlik sırasında abisi Kemal de odada bulunmaktaydı ancak Aslı Hanım Kemal’i uyarmış ve etkinliğe dahil etmemiştir. Kemal odanın bir köşesinde otururken Can’a bir şey söylemeye çalışırken işaret parmağı ile göstermiştir. Ancak Aslı Hanım işaret yapmıyoruz diyerek onu uyarmıştır. Aslı Hanım ile yapılan görüşmede bu tarz etkinliklerin ÖERM’de ders aldıkları öğretmen tarafından önerildiğini ve Can’ın dil gelişimini destekleyeceğini söylediği için yaptığını ifade etmiştir.

Krep yapma etkinliği Aslı Hanımın sözel etkileşimleriyle başlamış ve bitmiştir. Can'ın destek eğitim aldığı ÖERM'deki dil terapisti aile eğitimi kapsamındaki Can'ın eğitimi sonrası kısa bilgilendirme oturumlarında işitme kayıplı çocuklarıyla sürekli olarak sözlü dilde etkileşim kurmalarını tavsiye etmiştir. Can ile etkinliklerde sürekli olarak sözel etkileşim kurmaya çalışan ve Can'ı da etkileşime katmaya çalışan Aslı Hanım öğrenmiş olduğu bilgiyi uygulama gayret etmiştir. Gözlemlenen etkinlikte Aslı Hanım ve Can anne-çocuk etkileşimi bağlamında karşılıklı etkileşime girmişlerdir ancak etkileşimde ortak ilgi çoğu zaman kaybolmuş ve sıra alma davranışı etkinliğin bütününde gözlemlenmemiştir. Bu etkileşimler bazı durumlarda sözel etkileşimler yoluyla gerçekleşmiş bazı durumlarda sözel-sözel olmayan etkileşimler yoluyla bazı durumlarda ise sözel olmayan etkileşimler yoluyla gerçekleşmiştir. Aslı Hanım öğrenmiş olduğu bilgi ile “Can'ın dil ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşündüğünü ve etkinlikleri bu şekilde gerçekleştirdiğini” ifade etmiştir. Aslı Hanım ile yapılan etkinlik sonrası görüşmede etkinliğin diğer günlerdeki krep yapma etkinlikleri gibi geçtiğini ifade etmiştir.

3.3.1.2.2 Takvim yapma etkinliği

Annelerden biri (Ayşe) işitme kayıplı çocuğu ile gün içerisinde evde oldukları zamanlarda takvim yapma etkinliği yaptıklarını ifade etmiştir. Günlük rutinleri arasında ev içi etkinliklerinden biri olan Takvim Yapma etkinliği ile ilgili olarak Ayşe Hanım “Ya bu nedir yani okulunda zaten geçen yuva birden beri yapmayı önerdiği bir takvimimiz var onu yapıyoruz, işte saatleri yapıyoruz, mevsimi yapıyoruz, sayıları yapıyoruz, renkleri yapıyoruz” sözleriyle ifade etmiştir. Takvim Yapma etkinliğine ait bilgiler Tablo 3.3'te verilmektedir.

Tablo 3.3

Ayşe Hanım ve Asya Takvim Yapma Etkinliğine Ait Bilgi

Gözlem No / Tarih	Kimler	Nerede	Ne Zaman	Etkinliklerin Adı	Ne Materyal	Tür	Video Kaydını Yapan Kişi
Ayşe Hanım 02.07.2022	Ayşe hanım, Asya	Evin salonunda.	14.17 - 16.34	*takvim yapma; anne ile çocuk takvim yapıyorlar. Yıl, ay, gün...	*50*70 boyutunda kartonlar, kalem		Araştırmacı

Yukarıda verilen tabloda Ayşe Hanım ve Asya kahvaltı sonrası evin salonunda yapmış oldukları takvim etkinliğine ait bilgiler verilmiştir. Takvim yapma etkinliği bugün hava nasıl, bugün

günlerden ne, hangi aydayız ve hangi mevsimdeyiz gibi sorulara Asya'nın vermiş olduğu cevaplarla etkileşimli bir şekilde ilerlemektedir. Ayşe Hanım etkinliğe başlarken “Biz hangi yıldıyız” sorusunu yönelterek etkileşimi sözel olarak başlatmıştır. Daha sonra “Biz 2022 yılındayız” diyerek takvimde 2022 yılının olduğu yeri kalemle göstermiştir. Ayşe Hanım takvimdeki yılı Asya'nın sözel olarak tekrar etmesini istemiştir. Asya yılı tekrar ederken “İkiminyimiiki” diye sözel olarak tekrar etmiş ve Ayşe Hanım'a yanıt vermiştir. Ayşe Hanım, Asya'nın vermiş olduğu yanıtı “Beğenmediğini söyleyerek sen daha güzel söylüyorsun hadi güzel söyleyelim” diye etkileşimi sözel olarak devam ettirmiştir. Asya tekrar “İkiminyimiiki” diye sözel olarak yanıt vermiştir. Daha sonra Ayşe Hanım “Evet çok güzel biz 2022 yılındayız” sözleriyle etkileşimi sözel olarak sürdürmüştür. Daha sonra Ayşe Hanım yeşil renkli bir kalem aracılığıyla ayların yazılı olduğu kartonun üst sol kısmına hem sayı ile yazarak hem de sözel olarak ifade ederek “2022” yazmıştır. Asya kalemi işaret ederek kendisinin de yazmasını istemiştir. Ayşe Hanım “Sende mi yazmak istiyorsun o zaman bende yazacağım de” sözleriyle Asya'nın sözel olmayan etkileşimini alıp genişleterek sözel olarak yanıt vermiştir. Ayşe Hanım tekrar etmeyi istemeyen Asya'ya “Ama söylemezsen vermem kalemi” sözleriyle yanıt vermiştir. Asya “Bi kiminyimiiki yı” ifadesi ile sözel olarak tekrar etmiş ve karşılığında Ayşe Hanım “Aferin sana” sözleriyle Asya'ya olumlu pekiştireç vermiştir. Asya yeşil kalemi alarak Ayşe Hanım'ın yazdığı yerin yanına 2022 yılını yazmıştır. Ayşe Hanım “Evet peki Asya biz hangi aydayız? Şimdi hangi ay bitti” sözleriyle etkileşimi sözel olarak devam ettirmiş ve hangi ayın bittiğini görsel olarak ipucu vererek göstermiştir. Asya bu soruya yanıt olarak “Temu” sözleriyle sözel olarak yanıt vermiştir ve haziran ayını göstermiştir. Ayşe Hanım “Hayır bak şimdi haziran bitti üzerini çizelim biz şimdi temmuz ayındayız, hangi aydaymışız?” sorusunu sözel olarak sormuştur. Asya ise “Temu” sözleriyle sözel olarak yanıt vermiştir.

Ayşe Hanım her gün mutlaka kahvaltı sonrası Asya ile takvim yapma etkinliğini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Ayşe Hanım takvim yapma etkinliğini aile eğitimi sürecinde uzmanlar tarafından işitme kayıplı çocuklarının dil ve iletişim becerilerini geliştireceğine yönelik eğitimlerden öğrendiğini ve bu yüzden Asya'nın dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik yaptıklarını ifade etmiştir. Etkinlik Ayşe Hanım ve Asya arasında sözel etkileşim yoluyla gerçekleşmiştir ve ortak ilgi, sıra alma gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Bazen sözel etkileşimleri görsel ipuçları desteklemiştir. Ayşe Hanım, Asya'nın daha iyi dil becerisine sahip olabilmesi için etkileşimde sürekli tekrar yapmasını ve sözcükleri doğru

telaﬀuz etmesini istemiştir. Ayşe Hanım ile etkinlik sonrası yapılan görüşmede etkinliğin diğer günlerdeki gibi olduğunu ve doğal olduğunu ifade etmiştir.

3.3.1.2.3 Resim yapma etkinliği

Annelerden dördü (Nurgül, Aslı, Havva, Göksel) görüşlerine ve gözlem verilerine göre anneler ve işitme kayıplı çocukları günlük rutinlerde resim yapma ve resim boyama etkinliklerini yaptıkları görülmüştür. Nurgül Hanım “Bazen işte resim boyarsak çok...” sözleriyle çoğu zaman resim boyama etkinliği yaptıklarını ifade etmiştir. Aslı Hanım oğlu Can ile “Hadi resim çizelim diyorum. Boş kağıtlara resim çiziyoruz” sözleriyle resim etkinliğine ilişkin bilgi verirken Havva Hanım “Resim çok seviyor resim boyamayı, resim yapmayı seviyor. Sulu boya, pastel boya” sözleriyle kızı Elif ile resim etkinlikleri hakkında bilgi vermiştir. Göksel Hanım ise “Uyku öncesi biz oyun oynuyoruz ya da resim, boyama falan yapıyoruz” sözleriyle kızı Zehra ile resim etkinlikleri yaptığını ifade etmiştir.

Görsel 3.1

Aslı Hanım ve Can Resim Boyama Etkinliğine Ait Ürün



Yukarıdaki görselde Can dondurma külahı çizmiş ve üzerine renkli simli kağıtlar ile top şeklinde meyveli dondurma yapmıştır. Dondurmanın külahını Can gitmiş olduğu oyun grubunda çizmiş ve dondurmalarını tamamlaması için öğretmeni eve ödev olarak göndermiştir. Aslı Hanım bu etkinlik sürecinde Can’a renklerin niteliği ve dondurma toplarının şekilleri ile ilgili olarak sorular yöneltmiştir. Aslı Hanım etkinlikte “en sevdiğin dondurma hangisi” sorusunu sözel olarak sormuştur. Can bu soruya yanıt olarak sarı rengi göstermiştir. Aslı Hanım

“saaruu” şeklinde rengi göstererek mavi renkli kâğıdı Can’a vermiştir. Aslı Hanım, Can’ın sarı rengi tekrar etmesini isteyerek “Can, sarı, saaruu” sözleriyle etkileşimi tonlamalar ile desteklemiştir. Can ise bu tekrar isteğine yanıt olarak “Hııı hııı” seslendirmeleri ise yanıt vermiştir. Aslı Hanım “Tamamdır sarı rengi yaptık şimdi hangisi yapalım hangi rengi istersin Can” sözleriyle etkileşimi sözel olarak sürdürmüştür. Can bu soruya yanıt olarak mavi renkli kâğıdı işaret parmağı ile göstermiştir. Aslı Hanım “Ama can işaret yok söylüyoruz bak mavi maaaviii” sözleriyle Can’ın cevabını genişleterek sözel olarak yanıt vermiştir. Can tekrardan mavi renkli kâğıdı almış ve Aslı Hanım’ın yüzüne tutmuştur. Aslı Hanım “Tamam Can maviyi yapıyoruz” sözleriyle etkileşimi sürdürmüştür. Aslı Hanım “Can hadi güzel söyleyelim” uyarısı ile sözcükleri sözlü olarak ifade etmesini istemiştir. Can “Aae” şeklinde yanıt vermiştir. Aslı Hanım “Ama öyle değil Gamze Öğretmenine söylerim güzel söylemezsen” sözleriyle karşılık vermiştir.

Bu etkinlik Aslı Hanımın sözel ifadesiyle başlamış olup çoğunlukla ortak ilginin kurulamadığı bir etkinlik olmuştur. Aslı Hanım etkinlik süresince Can’a sürekli soru yönergesi vererek Can’ı sözel olarak etkileşime dahil etmeye gayret etmiştir. Aslı Hanım dondurma boyama etkinliğinde Can’ın cevaplarını genişleterek etkileşimi sürdürmüştür. Etkinlik sonunda Aslı Hanım ile yapmış olduğumuz görüşmede kendisi bu etkinliğin “Normal bir günde yapmış oldukları etkinlik” gibi olduğunu ifade etmiştir.

Aslı Hanım ve Can arasında gerçekleşen diğer boyama etkinliği Görsel 3.2’de gösterilmektedir.

Görsel 3.2

Aslı Hanım ve Can Resim Boyama Etkinliğine Ait Ürün



Yukarıdaki görselde Can'ın eşleme becerilerinin geliştirilmesi için ÖERM'deki öğretmenleri tarafından başlatılan ve ev ödevi olarak verilen etkinlik örneği gösterilmiştir. Bu etkinlikte görsellerin çizimi Can'ın öğretmeni tarafından Can ile birlikte çizilmiştir. Daha sonra çizilen nesnelerin/şekillerin hangi renkte olması gerektiği ve o renge göre boyanması için Aslı Hanıma bildirilmiş ve ödev olarak verilmiştir. Etkinliğin gözleminin gerçekleştirildiği gün Aslı Hanım “Evet Can ödevimiz vardı şimdi onu yapalım mı” ifadesiyle etkileşimi sözel olarak başlatmıştır. Can ödev yapmayı çok sevdiği için bu cümleyi duyduğunda sevinmiş ve yerinde zıplamaya başlamıştır. Aslı Hanım “Ödev yapmayı çok seversin tabi çünkü ödev sonrası telefon ya da tablette oyun oynama var” diye sözel olarak etkileşimi sürdürmüştür. Can odasına gidip çantasını salona getirerek etkinliğin yapılacağı ödev dosyasını masaya bırakmıştır. Daha sonra kâğıdın üzerinde şekilleri göstererek “Hıı hııı” şeklinde sözel ve sözle olmayan etkileşimle ödevde ne yapılacağına dair Aslı Hanım'a bilgi vermiştir. Aslı Hanım “Can bak burada neler var? Bu ne? Bu ne?” soruları ile Can'a sözel olarak arka arkaya yoğun bir şekilde soru yöneltmiştir. Can bu sorular karşısında boya kutusundan renkli kalem boyalarını çıkarmış ve hangi şekil ne renge boyanacaksa onlarla eşleştirme yaparak Aslı Hanım'ın sorusuna sözel olmayan etkileşimle yanıt vermiştir. Can meyvelerin/şekillerin isimlerini söylemeden hangi renge boyanacaksa o renk boyayı alıp boyama başlamıştır. Aslı Hanım “Can muz hangi renk Can, sarııı, saaarııı” sözleriyle muzun rengin sarı olduğunu ve bunu da Can'ın sözel olarak tekrar etmesini istemiştir. Ancak Can sarı boya kalemini göstererek boyamaya devam etmiştir. Boyama işlemi bittikten sonra nesneler kesilerek etkinlik dosyasındaki ilgili yere yapıştırılmıştır. Kesme işlemini Aslı Hanım yapmıştır ve yapıştırma işlemini Can yapmıştır.

Etkinlik sonrası yapılan görüşmede Aslı Hanım etkinliğin diğer günlerdeki gibi geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı zamanlarda okuldan (ÖERM) bu şekilde ödevlerin verildiğini ve evde birlikte yapmalarının istendiğini bildirmiştir. Aslı Hanım ve Can arasındaki etkileşimde ortak ilgi ve sıra alma davranışı gözlemlenmiştir ancak etkinliğin bütününde yer yer kopmalar olmuştur. Aslı Hanım Can'ın dil gelişimini desteklemek için sürekli tekrarlar yapmasını istemiştir. Bazen Can bu tekrarlardan sıkılarak etkinliği bırakıp başka bir oyuncığa/nesneye ilgi göstermiştir. Aslı Hanım, Can'ın ilgisini çekmek için etkinlikteki nesnenin rengini abartılı tonlamalar yapmıştır.

- **Havva Hanım ve Elif resim yapma etkinliği**

Havva Hanım ve Elif birlikte resim etkinliği yapmışlardır. Elif “Anne bir ödevimiz var” sözleriyle etkileşimi sözel olarak başlatmıştır. Havva Hanım “Neyle alakalı ödevin?” diye sorarak etkileşime dahil olmuştur. Elif’in devam ettiği okuldaki öğretmeni okulun ilk haftaları olduğu için yazın tatilde neler yaptıklarına ait bir resim yapmalarını istemiştir. Elif “Köyle olacak, yaz tatili ile” yanıtı ile etkileşimi sözel olarak sürdürmüştür. Elif yaz tatilini köylerinde geçirmiştir ve yaz tatilinde köylerinde geçirdiği zaman ile alakalı olarak “Hayvan resimleri, yaşadıkları bir katlı ev ve ağaclar” yapacağını ifade etmiştir. Havva Hanım “Hadi başla o zaman” yanıtı ile Elif’in çiziceği resme onay vermiştir. Havva Hanım, Elif’in çizmiş olduğu her şekil ile ilgili olarak “Bu ne?” sorusunu yöneltmiş ve Elif’in ne çizmeye çalıştığını anlamaya çalışmıştır. Elif resmi bitirmiş ve Havva Hanım’a göstererek “Anne bak olmuş mu?” sorusunu yöneltmiştir. Havva Hanım “Çok güzel olmuş şimdi boya bakalım” sözleriyle yanıt vermiştir. Elif boyama başladığında Havva Hanım “Kaz bu hangi renk?” sorusu ile Elif’in köylerinde olan kazların rengini hatırlamasını istemiştir. Elif “Aa onlar kahverengi, beyaz biraz da gri gibi” sözleriyle ile yanıt vermiştir.

Etkinlik sonrası Havva Hanım ile yapılan görüşmede etkinliğin diğer günlerde yapılan etkinlikler gibi olduğunu ve Elif’in çok başarılı olduğunu bundan dolayı resmi de güzel yaptığını ifade etmiştir. Etkinlik araştırmaya katılan diğer annelerin çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerden farklı olarak çocuk tarafından sözel olarak başlatılmıştır ve Elif’in boyamayı bitirmesiyle sona ermiştir. Havva hanım etkinliğe Elif’in yaptıklarını anlamak için sorularla ve kısa açıklamalarla dahil olmuştur. Etkinlik genel olarak ortak ilgi, sıra alma ve sözel etkileşimli olarak gerçekleşmiştir.

3.3.1.2.4 Günlük ev işi yapma

Annelerden beşi (Nurgül, Aslı, Havva, Fatma, Beyza) günlük ev işleri yaparken işitme kayıplı çocuklarının ev işlerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Nurgül Hanım yapmış oldukları ev işlerine ilişkin bilgiyi şu şekilde açıklamıştır,

Bulaşık yıkıyorum ben mesela anne ben yıkayacağım der katılır yani ben bazen diyorum hani geri çekerim yani üstüne ıslanacak falan hayır o yapmak ister bir şeyi yapıyorsam illaki gelir yani salata mı yapacağım ben der hani kesmek istiyorum bir keresinde. Şey, hani ya nasıl seviyor yani katılmasını çok seviyor işte. Ben bazen engel oluyorum. Hani kesici aletler olduğu için izin vermiyorum. O kesmesini çok seviyor. Böyle bir şeyleri yapmasını seviyor. Hamurla oynamasını

seviyor. Ben bir şeyler hani yoğururken o da benimle içine girmek istiyor işte. Bu rutin böyle yapmak istediklerimi katılmak istiyor zaten.

Aslı Hanım, Can ile ev işlerini birlikte yaptıklarını “Sonra hadi evi topluyoruz Can diyorum” sözleriyle ifade ederken Havva Hanım “Sadece bazen bulaşık yıkamak istiyor. Geliyor, yardım etmeye çalışıyor, hamur falan olursa yapıyor. Mesela şey, benim elimde gördüğü gibi hemen bana ver, ben karıştıracağım diyor veya ben un koyacağım diyor, veriyorum yapıyor yani hevesliyor böyle şeylere” sözleriyle kızı Elif ile günlük ev işlerini yaptıklarını ifade etmiştir. Beyza Hanım oğlu Zafer ile yapmış oldukları ev işleri rutinine ait bilgiyi “Tabi bu sefer bunu yiyince de biz hadi birazcık dur sağa sola toparlayalım. Şunu yapalım bunu yapalım” sözleriyle ifade etmiştir. Fatma Hanım da kızı Sude ile ev işlerinde neler yaptıklarını “Sude’de peşimizde mesela hadi siz bulaşık makinesini boşaltın işte tabure getiriliyor. Bulaşık makinesi ablasına Sude’de bazen abla demiyor, Sude veriyor yani bardağın şeyini sonra kaşıkları kendi diziyor” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3.1.2.5 Masal anlatma etkinliği

Annelerden ikisi (Havva, Göksel) işitme kayıplı çocuğu ile ev içi rutinlerinden biri de yatma öncesi masal anlatma etkinliği olduğunu ifade etmişlerdir. Havva Hanım masal etkinliği ile ilgili olarak “Ee masal istiyor masal anlatayım işte. Bu masal bugün bu masal anlat bugün bu masalı anlat yani uydur. Böyle uydurarak anlatıyorum işte” sözleriyle bilgi vermiştir. Göksel Hanım “Yatma öncesi kitap bakma, masal anlatma yapıyoruz. Bunu tam anlamıyla oturttuk gibi yani her akşam masal anlatıyorum. O da çok seviyor. Sorular soruyor” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3.1.3 Ev dışı etkinlikler

Toplanan veriler analiz edildiğinde anneler ve işitme kayıplı çocuklarının günlük rutinlerinin neler olduğu sorusuna ilişkin verilen cevaplarda ev dışı etkinlikler arasında parka gitmek ve bisiklete binme etkinlikleri yer almıştır. Ev dışı etkinliklere ilişkin bilgiler tablo 3.4’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4

Ev Dışı Etkinlikler

Başlık	Frekans
Parka gitme	6

[Tablo 3.4 (Devam) *Ev Dışı Etkinlikler*]

Başlık	Frekans
Bisiklete binme	2
Alışverişe gitme	2
Akraba/arkadaş ziyaretleri	4

3.3.1.3.1 Parka gitme etkinliği

Annelerden altısı (Nurgül, Aslı, Göksel, Beyza, Fatma, Ayşe) işitme kayıplı çocukları ile ev dışında gerçekleştirmiş oldukları etkinliklere parka gitme aktiviteleri olduklarını ifade etmişlerdir. Nurgül Hanım “O süreçte geldikten sonra işte parka gitmek isterse böyle güzel havalarda ilk istediği parka gitmek oluyor. Parkta çok eğleniyor” sözleriyle park aktiviteleri hakkında bilgi vermiştir. Aslı Hanım “İşte parka parkımız var. Orada kum da var içinde o da oynuyoruz öyle” sözleriyle park rutini hakkında ilgi verirken Göksel Hanım ve Beyza Hanım da “Parka gidiyoruz” sözleriyle parkta işitme kayıplı çocuklarıyla birlikte vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Fatma Hanım ve Ayşe Hanım da çocuklarıyla birlikte ev dışında parka gitmeleri ile ilgili olarak “Sonra oyun oynadıktan sonra işte yine parka dışarı çıkmak istiyor” sözlerini ifade etmiştir.

3.3.1.3.2 Bisiklete binme

Araştırmaya katılan annelerden ikisi (Göksel, Beyza) işitme kayıplı çocukları ile ev dışında yapmış oldukları etkinliklerden bir diğeri de bisiklete binme olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Göksel Hanım “Bisikletini sürdürmeye götürüyoruz. Bazen bisiklet sürüyoruz” sözlerini ifade ederken Beyza Hanım “Daha sonra Zafer evde durmayı çok fazla sevmediği için havada çok güzel olduğu için bisikletle geziyoruz” sözlerini ifade etmiştir.

3.3.1.3.3 Alışverişe gitme

Annelerden ikisi (Nurgül, Aslı) çocuklarıyla genellikle hafta sonlarında alışverişe gittiklerini ifade etmişlerdir. Nurgül Hanım alışveriş etkinliği ile ilgili olarak “Soğuk olduğu zaman da çok çıkamıyoruz yani işte babası olduğu zaman bazen şeye gidiyoruz alışveriş merkezine gittik. Geçende bir büyük bir parka gittik. Parkta çok eğlenmişti. Güzel havada tabii yani dışarıda etkinlikler güzel oluyordu” sözleriyle alışveriş gezisi yaptıklarını ifade etmiştir. Aslı hanımda

“Öyle alışveriş gidiyoruz da çok uzun süre duramıyorum hocam öyle. Arabalardır elektrikli arabalarda onlara bindiriyorum. Tek olan şeylere” sözleriyle alışverişe gittiklerini ifade etmiştir.

3.3.1.3.3 Akraba/arkadaş ziyareti

Annelerden dördü (Nurgül, Aslı, Beyza, Fatma) işitme kayıplı çocukları ile akraba veya arkadaş ziyareti yaptıklarını ifade etmişlerdir. Nurgül Hanım bu durumu “Okulda işte okul arkadaşlarına var işte İsmailler akşam mesela onlar bizdeydi beraber. Öyle hani pandemiden tabi çok gidip gelemedi kimse kimseye yani okulda gördük, rehabilitasyon da işte bir ara sıra doğum günleri olursa öyle gittik” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı Hanım ise akraba ziyaretleri ile ilgili olarak “Yani daha çok kız kardeşlerim. Daha çok böyle mesela kız kardeşlerime bir hafta ona bir hafta ona gidiyorsam onlar da bana gelir” sözlerini ifade ederken, Beyza Hanım ise akraba/arkadaş ziyareti ile ilgili olarak şu sözleri ifade etmiştir,

Geliyorlar ya da Zafer onlara gidiyor. Altı üstü şu an oturuyoruz zaten. Hani onlara gidiyor, geliyor. Onlarla da çok güzel vakit geçiriyor (saklambaç, resim yapma, bahçede toprakla oynama). Ya o yüzden böyle hani her günümüz aynı geçiyor diyemem. Ben şimdi size sürekli değişen şeylerimiz oluyor ya da ne bileyim anneanneye gidiyoruz. Mesela orada farklı bir ortam görüyor.

Fatma Hanım ise akraba ziyareti yaptıklarını “Bizim 2 tane köyümüz olduğu için eşimin ve benim çok yakın bir bakmışın babası işten çıkmış biz köydeyiz kalabalık bir ortama giriyoruz” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3.1.4 Oyunlar

Toplanan veriler analiz edildiğinde koklear implant sonrası süreçte anne, işitme kayıplı çocuk ve diğer aile üyelerinin farklı türlerde oyunlar oynadığı görülmüştür. Annelerin ifadelerine göre oyun türleri arasında farklılıklar görülmektedir. Aileler günlük rutinlerinin büyük bir çoğunluğunu oyun bağlamında yapmaktadırlar. Annelerin ve işitme kayıplı çocukların oyun etkinliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te verilmektedir.

Tablo 3.5

Oyunlar

Başlık	Frekans
Hareket oyunları	3

[Tablo 3.5 (Devam) Oyunlar]

Başlık	Frekans
Yapı-inşa oyunları	1
Taklit oyunları	2
Hayali oyunlar	2
Pratik oyunlar	1
Zihinsel aktivite oyunları	2

Annelerden üçü (Nurgül, Aslı, Ayşe) işitme kayıplı çocukları ile hareket oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin ifadelerine göre “Körebe, saklambaç, top oynama ve oyuncakla oynama” gibi hareket oyunları oynadıkları görülmüştür. Bu oyunlar çoğunlukla işitme kayıplı çocukların sevdiği ve oynamayı istediği oyunlar olmuştur. Aslı Hanım, Can’ın oyun oynama isteğini “Ya oyun oynuyoruz ve saklambaç oynuyoruz ne seviyorsa onu yapıyorum” sözleriyle ifade etmiştir. Oyunların başlamasında bazen annelerin bazen de işitme kayıplı çocukların etkileşimi başlatma girişimleri olmuştur. Nurgül Hanım “Benimle oynamak isteyip körebe bildiğiniz, saklambaç anne gel beraber benimle sürekli benimle oynamak istiyor” sözleriyle Ali’nin oyun oynamayı başlatma girişimine yönelik bilgi vermiştir. Oyunlar sadece anne ve çocuk arasında gerçekleşmemiştir. Kardeşler ve akraba çocukları ile de çeşitli oyunlar oynanmaktadır. Ayşe Hanım kardeşlerin birlikte oynamasına ilişkin “Kardeşiyle oyuncaklarla oynuyorlar, evin içinde bazen top oynuyorlar bazen evcilik oynuyorlar” bilgi vermiştir.

Annelerden ikisi (Beyza, Nurgül) işitme kayıplı çocukları ile taklit oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Beyza Hanım “Bazen böyle balık tutuyormuş gibi sahilde gibi oynuyoruz” sözleriyle Zafer ile taklit oyunları oynadıklarını ifade etmiştir. Beyza Hanım, Zafer’in taklit oyunlarını çok sevdiğini ve sürekli oynamak istediğini ifade etmiştir. Beyza Hanım ve. Zafer arasında oynanan oyunlar çoğunlukla Zafer’in isteği ve oyun etkileşimini başlatması ile gerçekleşmektedir. Nurgül Hanım, Ali ile birlikte doktor olma, dede olma, öğretmen olma gibi taklit oyunları oynadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Hani bazı kıyafetleri giyip böyle kendini hani oyun kurmak istiyor mesela dede oluyorum ben de sen diyor şey öğretmen oluyor bazen hani orada galiba yaşadıklarını buraya mı aktarıyor o şekilde

bilmiyorum sen diyor hani öğretmen ol ben şey oluyorum ismi Ali oluyor takvim yapalım hadi onu taklit yapıyoruz evde bazen işte böyle.”

Annelerden ikisi (Aslı, Beyza) işitme kayıplı çocukları ile birlikte zihinsel aktivite oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Aslı Hanım “Kartlarımız var bizim. Hep böyle konuşma el zihinsel becerisi kartlarımız var” sözleriyle Can ile birlikte zihinsel aktivite oyunları oynadıklarını ifade etmiştir. Beyza Hanım “Sıralı kart bakıyoruz, işte hafıza oyunu oynuyoruz” sözleriyle Zafer ile birlikte zihinsel aktivite oyunları oynadıklarını ifade etmiştir. Anneler (Aslı, Beyza) ile yapılan görüşmelerde sıralı kart bakma oyunu anneler tarafından işitme kayıplı çocuklarının zihinsel becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları bir oyun türüdür. Bundan dolayı günlük rutinlerin içerisinde yer alan zihinsel aktivite oyunları anneler tarafından başlatılmaktadır. Anneler sıralı kart bakarken işitme kayıplı çocuklarının bir sonraki kartta olacak olayı “Tahmin etmelerini istemesinin çocuklarının ilgisini çektiğini ve bu oyun etkinliğine seerek katıldıklarını” ifade etmişlerdir.

Annelerden ikisi (Ayşe, Fatma) işitme kayıplı çocukları ile birlikte hayali oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe hanım “Oyun kuruyorlar birbirleriyle, oyuncaklarla, oyuncak bebeklerle” sözleriyle Asya’nın bazen tek başına bazen de küçük kız kardeşi ile bebeklerle hayali oyunlar oynadıklarını ifade etmiştir. Fatma Hanım “Bebeklerle oynuyoruz. Onlara mama yapıp onları uyutuyoruz, abla da dahil oluyor” sözleriyle Sude ile hayali oyunlar oynadıklarını ifade etmiştir. Sude oyunlarının büyük bir çoğunluğunu ablası ile birlikte oynamaktadır. Hayali oyunlar ile ilgili anneler ile yapılan görüşmede işitme kayıplı çocuklarının çoğunlukla oyunu kendilerinin başlattığını ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım “Bazen kendi odasında bir bakıyorum oyuncak bebeği ile oynuyor konuşuyorlar hasta olmuş tedavi ediyor gibi oyunlar kuruyor” sözleriyle Asya’nın kendisinin kurduğu bir oyunu tek başına oynadığını ifade etmiştir. Fatma Hanım “Sude bir bakmışsın yok arıyoruz tarıyoruz masanın altına girmiş peluş bebeği ile oynuyor. Ona yemekler yediriyor. Sonra diyorum ablasına sen çağır odaya geçin orada oynayın” sözleriyle Sude’nin tek başına başlattığı ve oynadığı hayali oyununa ablayı da dahil etmiştir. Hayali oyunlarda işitme kayıplı çocuklar kendileri oyunu başlatıyor, kurallarını kendileri koyuyor ve istedikleri oyuncak/nesneyi bir başka kişi-hayvan ya da nesnenin hayalini kurarak oynamaktadırlar.

Annelerden Beyza Hanım “Legolarla oynuyoruz” ve “Sahilde işte oynuyoruz, kumdan kaleler yapıyoruz işte” sözleriyle işitme kayıplı çocuğu Zafer ile yapı-inşa oyunları oynadıklarını ifade

etmiştir. Beyza Hanım yapı-inşa oyunlarını “Zafer’in çok sevdiğini ve mutlaka her gün bununla ilgili bir etkinlik yaptıklarını” ifade etmiştir. Ek olarak yapı-inşa oyunları ile Zafer’in oluşturulacak yapılarla ilgili tahminlerini aldığını ifade eden Beyza Hanım yapı-inşa etkinliklerine yönelik “Gittikleri her kırtasiye ya da oyuncakçıdan malzemeler aldıklarını” ifade etmiştir.

Annelerden Aslı Hanım işitme kayıplı çocuğu can ile birlikte pratik oyunlar oynadığını da ifade etmiştir. Aslı hanım “Kesme, oyun hamuru alırım mesela hemen bıçak getiriyor. Bildiğiniz normal bıçağı, küçük meyve bıçağını getiriyor, onlarla kesiyor, kesiyor, kesiyor, akşama kadar keser yani versem” sözleriyle pratik oyunlar oynadıklarını ve bu oyunlarda Can’ın kesme işlemlerini gerçekleştirirken “Keskin olmayan bir bıçak kullandığını ve yanında olduğunu, takip ettiğini” ifade etmiştir. Pratik oyun etkinliğini “Can’ın istediği zaman yaptıklarını ve o ne isterse ona göre şekiller yapıp kestiklerini” ifade etmiştir.

Annelerin işitme kayıplı çocukları ile birlikte hareket oyunları, yapı-inşa oyunları, hayali oyunlar, zihinsel aktivite oyunları ve taklit oyunları oynadıkları görülmektedir. Annelerden bazıları (Nurgül, Ayşe, Havva, Göksel) bu oyunları almış oldukları aile eğitiminden öğrendiklerini ve evde uyguladıklarını ifade ederken bazı anneler (Beyza, Aslı, Fatma) ise işitme kayıplı çocukların istediği ve eğlendiğini düşünerek oyunlar oynadıklarını etmişlerdir. İzleyen bölümde annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunlara ilişkin yapılan video kayıtları betimlenecektir. Annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunlara ilişkin gözlem verilerinden bilgiler izleyen bölümde verilmektedir.

- **Taklit oyunu (Nurgül Hanım ve Ali doktorculuk oyunu)**

Ali ve Nurgül Hanım evlerinin oturma odasında doktorculuk oynamışlardır. Bu oyun için bir masa, oyuncak bir ayı, doktor önlüğü, kalem ve not kâğıdı hazırlanmıştır. Ali “Anne” diye seslenmiştir. Nurgül Hanım elindeki oyuncak ayı ile Ali’nin karşısındaki koltukta oturmuştur. Sonra kapıya vurup doktorun odasına girmek için oyuncak ayı ile dışarı çıkmıştır. Nurgül Hanım “Zırrr (telefon ediyor Ali’yi arıyor. Ali “Alo” diye telefona cevap vermiştir. Nurgül Hanım “Alo Ali beyle mi görüşüyorum” diye etkileşimi sürdürmüştür. Ali ise “Eee evet” yanıtını vermiştir. Nurgül Hanım “Ben bebeği getireceğim, hasta, müsait misiniz acaba” diye devam etmiştir. Ali “Tamam gelin” diye yanıt vermiştir. Nurgül Hanım “Tamam, iyi günler” diyerek telefon görüşmesini bitirmiştir. Nurgül Hanım telefon görüşmesini kapıyı kapatmadan yapıyor böylece Ali, O’nu görebiliyor. Daha sonra dışarı çıkıp kapıyı kapatıyor. Kapıya

vuruyor. Ali “Girr” diye seslenmiş daha sonra “Gelll” diye seslenmiştir. Nurgül Hanım içeri giriyor. “Merhaba, Ali Bey” diye selam vermiştir. “Bebeğimin biraz ateşi var, öksürüyor, acaba bakar mısınız” diye bebeğinin hastalığını açıklıyor. Ali ise boynundaki stetoskop ile bebeği kontrol ediyor. “Hasta olmuş” diyor. Nurgül Hanım “Neyi var doktor bey?” diyor. Ali “Eee ateşi birazda iğne vurulacağız” diyor. Nurgül Hanım “Hım peki şurup verecek misiniz?” diyerek karşılık veriyor. Ali eline kulak temizleme çubuğunu alarak oyuncak ayının üzerine koyuyor ve “Tabi ki” diyor ve çubuğu oyuncak ayının ağzına götürerek şurup veriyor. Nurgül Hanım “Imm tamam” diyor. Ali şurup kutusunun içerisinden çıkardığı ilaç kaşığını oyuncak ayının ağzına götürürken “Üüüppp” diye seslendirme yapıyor.

Etkinlik sonrası Nurgül Hanım “Etkinliğin doğal olarak her zamanki gibi yaptıkları bir etkinlik olduğunu” ifade etmiştir. Neden bu etkinliği seçtiklerine yönelik Nurgül Hanım “Ali bir şey olmayı, birine benzemeyi çok seviyor, doktor, eczacı, diş hekimi gibi” yanıtını vermiştir. Bazen okulda veya evde güzel bir şeyler olduğunda bu tarz sevdiği etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Etkinlik ortak ilginin olduğu ve sıra alma davranışının gözlemlendiği bir şekilde gerçekleşmiştir. Ali kameranın varlığına alıştığı için önceki gözlemlerde olan kamera ilgisi bu gözlemde görülmemiştir. Bu tarz etkinlikleri daha önce çok kez tekrarladıkları için etkinlik hızlı bir şekilde olmuştur. Nurgül Hanım “Aile eğitimi aldıkları süreçte bu tarz etkinlikler yaparak işitme kayıplı çocuğunun dil becerilerini destekleyeceği konusunda uzmanlardan eğitim aldığını” ifade etmiştir. Ancak sürekli olarak bu tarz etkinlikler yapmanın “Kendisini sıktığını bazı zamanlarda ise Ali’ ye yetemediğini ve bu tarz etkinliklerin Ali’nin yaşına uygun olmadığını” düşündüğü ifade etmiştir.

- **Yapı-inşa oyunu (Aslı Hanım, Kemal (abi) ve Can yapboz oyunu)**

Oturma odasında halının üzerinde zeminde anne ve çocuk karşılıklı abi ise yanlarında oturmaktadır. Aslı Hanım “Aaa Can ben bunu bulamıyorum” sözleriyle elinde tutmuş olduğu yapboz parçasını göstererek etkileşimi başlatıyor. Abisi Kemal o sıra “Hadi bunları birleştirelim” ifadesiyle etkileşime katılmak istiyor. Can annesinin elindeki yapboz parçasını alarak yapbozu birleştirmeye çalışıyor. Aslı Hanım “Bu buraya mı acaba oğlum, bu buraya mı” diyor. Abisi Kemal “Hayır annesi oraya değil” dediği anda Aslı Hanım parmağıyla sus işareti yapıyor ve Can’a “nereye” diyor. Can, yapboz paçasını doğru yerleştirdiğinde Aslı Hanım “Aaa aferin sana” diyerek Can’ı alkışlıyor. Sonra “hayır” diyerek Can’ın kolunu tutuyor ve “Bu nereye?” diyor. “Bu nereye Can yeşil renkli?” elinde yapboz parçasını tutarak Can’a gösteriyor.

Abisi Kemal o sırada “Kırmızı renkli olan buraya” diyor ve Aslı Hanım “Sen söyleme, sen göstermiyorsun” diyor. Sonra elinde tuttuğu parçayı göstererek “Bu yeşil renkli olan yılan balığı nereye?” sorusunu Can’a yöneltiyor. Can elini yanlara getirerek yok der gibi işaretler yapıyor. Aslı Hanım karşılığında ellerini neredeymiş der gibi yaparak “Nerde, burada” diyerek parçayı yerine koyuyor. Aslı Hanım Can’ın ilgisini toplamak için diğer parçayı alarak “Bu nerde?” diye Can’a soruyor. Can o sırada başka bir oyuncağına ilgisini veriyor ve oyun alanından kalkarak masanın üzerinde duran oyuncağının yanına gidiyor. Aslı Hanım ilgisini toplayabilmek için “Peki bu nereye? Can buraya gelir misin Can?” diyor. Sonra yanına gelmesi için sessizce el işareti yaparak “Gel gel, ona dokunmuyoruz, gel” diyor ve yerinden kalkıp Can’ı etkinlik alanına getiriyor. Aslı Hanım ve abi Kemal, Can’ın dikkatini toplayabilmek için başka bir materyalle oynamaya başlıyorlar. Aslı Hanım “dolduralım mı onları, hadi doldur” diyerek Can’ın parçaları kutuya koymasını istiyor. Can kutuyu tutarak “Aaa ıımm” sesler çıkararak parçaları kutuya koymaya başlıyor. Aslı Hanım “Doldur hadi doldur” diyerek Can’a yönerge veriyor.

Aslı Hanım ile yapboz etkinliği sonrası yapılan görüşmede yapboz etkinliğini “Can’ın çok sevdiğini ve akıl/zekâ gelişimini destekleyeceğini düşündüğü” için oynadıklarını ifade etmiştir. Aslı Hanım yapbozu “Okul dönüşü alışveriş için girmiş oldukları marketten Can’ın istemesi üzerine aldığını” ifade etmiştir. Can uzun süre sonra kameraya ilgi göstermiştir ancak bu ilgi kısa sürmüştür ve tekrar oyununa dahil olmuştur. Abisi Kemal bu etkileşime de evde olduğu için dahil olmuştur. Aslı Hanım önceki gözlemlerde olduğu gibi Kemal’in aktif bir şekilde Can ile etkileşime dahil etmemiştir. Kemal’i sürekli “O şekilde yapmıyoruz, işaretle göstermiyoruz, sen karışma” gibi ifadelerle uyarmıştır ve Abisi Kemal etkileşimin içerisinde olmasına rağmen abi-kardeş etkileşimi gerçekleşmemiştir. Önceki video kayıtlarında da abi-kardeş etkileşimi gerçekleşmemiştir. Görüşmede abi Kemal ile Can birlikte vakit geçiriyorlar mı sorusuna Aslı Hanım “evet bahçede oynuyorlar” şeklinde yanıt vermiştir.

- **Zihinsel aktivite oyunu (Ayşe Hanım ve Asya renk eşleştirme oyunu)**

Ayşe Hanım koltukta oturuyor, Asya serbest bir şekilde bazen sehpanın üzerinde bazen yanında olacak şekilde geziniyor. Ayşe Hanım sehpanın üzerine kare şeklinde kesilmiş, üzerine rengin isminin yazılı olduğu on adet renkli kartonu elinde tutmuş ve Asya’ya göstermemiştir. Renkli kâğıtlardan birini seçip Asya’ya rengin adını söylemesini istemiş ve Asya söylemeyince kendisi söylemiş tekrar ettirmiştir. Ayşe Hanım sıralı olarak elinde duran renklere mor olanı çekip

Asya'ya göstererek Asya'nın mor rengi söylemesini istiyor. Asya "Mo" diye ifade etmiş ve ardından Ayşe Hanım "Mor, mor rengi" diyerek Asya'nın tekrar etmesini istedi. Asya farklı bir oyun oynamayı istedi. Fakat Ayşe Hanım renk oyununa devam etti. Ayşe Hanım bir sonraki renk olan sarıyı gösterdi. Asya "Sarı" diyerek karşılık verdi. Ayşe Hanım "Sarı, sen çok seviyorsun sarı" diyerek Asya'nın yanıtını genişleterek düzeltti. Ayşe Hanım sıradaki renk olan maviyi gösterdi Asya bu sefer "Mavi" diyerek kâğıdı aldı ve sehpanın üzerinde sıralı olan diğer renklerin yanına bıraktı. Ayşe Hanım "Çok güzel, mavi" diye karşılık verdi. Asya o sırada renklerin yerini değiştirirken Ayşe Hanım "O şekilde olmaz ama hepsini sıraya diz" diyerek Asya'yı uyardı. Daha sonra turuncu rengi gösterdi ve Asya "Tuuncu" diyerek cevap verdi fakat Ayşe Hanım cevabı "Beğenmedim güzel söyle, dikkat et, turuncu" diyerek düzeltmesini istedi. Asya "Tuuncu" diyerek tekrar etti ve Ayşe Hanım "Turuncu" dedi. Sonra Ayşe Hanım "Bu çok zor, çok zor, zor" diyerek kahverengini gösterdi. Asya "Kanene" diyerek cevap verdi Ayşe Hanım "Evet kahverengi" dedi. Asya sehpanın üzerine sığmayan rengi elinde tutunca Ayşe Hanım "Alt taraf diz, buraya koy diyerek" işaret ederek gösterdi. Sonraki rengi gösterince "Bu ne renk?" diye sordu Asya "Beaaa" diye cevap verdi. Ayşe Hanım "Hayırr, siyah" diyerek düzeltmesini istedi bunun üzerine Asya "Siyah" diyerek düzeltti. Daha sonra renklerin isimlerinin yazılı olduğu fişleri çıkartarak "Burada ne yazıyor, sarı, bak sarı" diyerek okuyarak gösterdi. Asya "sarı" diyerek fişi aldı ve sarı rengin üzerine bıraktı. Sonra Ayşe Hanım, Asya'nın bir tane fiş çekmesini istedi ve "Ne yazıyor?" diye sordu. Asya "Eee" seslendirmeler yapınca Ayşe Hanım "Yeşil, yeşil yazıyor" diyerek karşılık verdi. Ayşe hanım "Peki bizim yeşil rengimiz var mı" diye Asya'ya sordu Asya yeşil rengi gösterdi ve fişi üzerine bıraktı. Bunun üzerine Ayşe Hanım "Aferin, çok güzel" diyerek karşılık verdi. Asya fiş koyduğu renkleri kapatmaya başlayınca Ayşe Hanım "Hayır kapatma başka oyuna geçeceğiz, böyle kalsınlar" diyerek karşılık verdi. Bunun üzerine Asya sıralı olan renkleri işaret parmağı ile tek tek göstererek "Pepepe şe şeve" gibi seslendirmeler yaptı. Ayşe Hanım "Hayır kapatmıyoruz" diyerek karşılık verdi. Tüm renk eşleştirmeleri bitince Ayşe Hanım "Şimdi bebeğimin saçları sarı oldu" diyerek Asya'nın sarıyı bulmasını istedi. Asya "Sarı" diyerek siyah rengi gösterinde Ayşe Hanım "O siyah" diyerek karşılık verdi ve "Sarı" diyerek tekrar etti. Ayşe Hanım "Sen sarıyı bilmiyor musun sarı?" diyerek Asya'ya sordu. Asya saçlarını gösterdi Ayşe Hanım da "Senin saçların sarı değil, siyah" dedi. Bunun üzerine Ayşe Hanım "Ben senin saçlarından bahsetmedim oyuncak bebeğinden bahsettim" diyerek açıklama yaptı.

Yukarıdaki renk eşleştirme oyununda Ayşe Hanım okulöncesi öğretmeni olduğu için Aya ile etkinliklerinde farklı materyaller hazırladığını ve uyguladığını ifade etmiştir. Ayşe hanım “Renk eşleştirme oyunu ile Asya’nın dil gelişimini destekleyeceğini düşündüğünü ve renk kavramını öğrettiğini” ifade etmiştir. Asya renk eşleştirme etkinliğinde Ayşe Hanım ile etkileşimde çoğu zaman seslendirmeler yaparak sözel olarak yanıtlar vermiştir. Ayşe Hanım sürekli tekrarlara yaparak Asya’nın söylediği sözcükleri güzel söylemesi için gayret etmiştir. Ayşe hanım, Asya’dan gelen cevapları genişleterek karşılık vermiştir. Gözlem sonrası yapılan görüşmede Ayşe Hanım etkinliğin doğal olduğunu ve önceki etkinliklerde olduğu gibi geçtiğini ve Aya’nın etkinlikte her zamanki gibi davrandığını ifade etmiştir.

- **Zihinsel aktivite oyunu (Fatma Hanım ve Sude sayma oyunu)**

Fatma Hanım önünde iki tane kâseyi elinde tutarak Sude’ye bakıyor ve “Şimdi bunları sayacağız senle” diyor. Sonra eline aldığı fındığı Sude’ye göstererek “Bunlar ne bunlar ne anneciğim, bunlar ne, fındık?” diyerek konuşmasını tamamlıyor. Fatma Hanım o soruyu sorduğu sıra Sude “Hı, he ha” seslendirmeleri yaparak etkileşime katılıyor. Fatma Hanım “Bunlar ne, fındık?” dediğin de Sude de “Dıddık” gibi bir seslendirme ile karşılık veriyor. Fatma Hanım “Şimdi bunları sayalım. Kaç tane fındık var?” diyor o sırada Sude “İhııı” gibi seslendirmeler yapıyor. Fatma Hanım “Sude kaç tane fındık var?” diyerek tekrar soru soruyor. Eliyle tek tek alıp “Bir” diyor ve Sude de “Bir” diyerek tekrar ediyor. Fatma Hanım elindeki fındığı boş kâseye koyarak “Buraya koyuyoruz. İki” diyerek Sude’ye eliyle gösteriyor. Sude “İki” diyerek tekrar ediyor. Kâsede son kalan fındığı Sude eline alıyor ve Fatma Hanım “Onn” diyor. Sude de “Onn” diyerek tekrar ediyor. Sonra Fatma Hanım fındık dolu kâseyi göstererek fındıkları elinin içine alıp “Bunlar ne, bunlar ne? Fındık” diyerek Sude’ye bakıyor. Masaya vurarak “Dinle” diyor Sude’de” diyor. Fatma Hanım Sude’ye bakarak “Dinle fındık” diyor. Sude “İndık” diyerek tekrar ediyor.

Yukarıdaki etkinlikte Fatma Hanım evinin mutfağında gerçekleşmiştir. Fatma hanım “Sayma etkinliklerini Sude’nin çok sevdiğini ifade etmiş ve bazı zamanlarda bu tarz etkinlikleri bazen fındık, bazen ceviz bazen de farklı nesneler ile yaptıklarını” ifade etmiştir. Fatma Hanım fındık sayma oyunu ile Sude’nin hem “Sayma becerilerini hem de dil gelişimini” destekleyeceğini düşünerek yaptığını ifade etmiştir. Fatma Hanım etkinliğin “Diğer etkinlikler gibi olduğunu Sude’nin farklı davranmadığı sadece o gün biraz rahatsız olduğu için kısa sürdüğünü” ifade

etmiştir. Fatma Hanım, Sude'nin kelimeleri daha güzel ifade edebilmesi için çok fazla tekrar etmiştir. Etkileşimde Sude'ye çok fazla süre vermeden bir sonraki soruyu yöneltmiştir.

3.3.1.5 Kitaplı etkinlikler

Anne ve işitme kayıplı çocuklarının günlük rutinleri arasında bulunan bir diğer etkinlik ise kitaplı etkinlikler olmuştur. Kitaplı etkinlikler arasında kitap/hikâye bakma, kitap/hikâye okuma ve kitap boyama bulunmaktadır. Annelerin kullandıkları kitaplara ilişkin bilgiler tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6

Kitaplı Etkinlikler

Başlık	Frekans
Kitap/hikâye bakma	5
Kitap/hikâye okuma	3

Annelerin çocuklarıyla kullanmış oldukları kitaplar hikâye kitapları ve etkinlik kitapları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Annelerin kullanmış oldukları hikâye kitapları seri halinde olup, hikâye kahramanının başından geçen olayları, bu olaylar sonucunda neler yapması gerektiği, okuyucunun kendisini hikâye kahramanı ile karşılaştırarak sen olsan ne yapardın sorularının sorulduğu resimli kitaplardan oluşmaktadır. Kitapların seçimini bazen aile eğitiminde gördükleri için anneler tarafından bazen de işitme kayıplı çocuğun istediği kitaplardan seçilerek alınmıştır. Araştırmaya katılan annelerin beşi (Nurgül, Havva, Aslı, Fatma, Ayşe) evlerinde hikâye kitaplarının olduğunu ve kitaplı etkinlikleri her gün yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hikâye kitabı etkinliği annelerin işitme kayıplı çocukları ile birlikte paylaşımlı olarak gerçekleşmektedir. Anneler kitaplı etkinlikleri çocukların “Kelime hazinelerinin gelişimi, dil gelişimi ve zihinsel süreçlerinin gelişimini desteklediğini” düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hikâye kitabı etkinlikleri soru-cevap şeklinde etkileşimli olarak ve bir sonraki sayfada ne olacağına dair tahminler içerecek şekilde gerçekleşmektedir.

Annelerin işitme kayıplı çocukları ile etkinliklerinde kullandıkları etkinlik kitapları akıl ve zekâ aktivitelerinin yer aldığı basit matematiksel beceriler, dikkat ve zekâ geliştirici kitaplardan oluşmaktadır. Etkinlik kitaplarının seçimini işitme kayıplı çocuklar tarafından yapılmıştır.

Anneler gitmiş oldukları kırtasiye ya da marketlerde bu tarz kitapların olduğunu çocuklarının kitapları kendilerinin seçtiği ve onların da kontrol ederek aldıklarını belirtmişlerdir. Etkinlik kitapları içerisinde basitten orta ve zor etkinliklerin olduğu, çocuğun çizim tamamlama, eşleme, farklı olanı bulma, çıkış yolunu tahmin etme gibi el-göz koordinasyonunu desteklemeye yönelik aktiviteler olmaktadır. Etkinlik kitaplarının konuları uzay, bilim, fen gibi alanlardan oluşmaktadır. Etkinlikler, işitme kayıplı çocuklar annelerinin yönlendirmesi ve desteğiyle tek başlarına yapmışlardır. Anneler etkinlik sonrası çocuklara sorular sorarak etkinlikler hakkında sohbet etmişlerdir.

3.3.1.5.1 Kitap/hikâye bakma

Annelerden beşi (Nurgül, Havva, Aslı, Fatma, Ayşe) işitme kayıplı çocuklarıyla düzenli olarak her gün kitap bakma etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak Nurgül Hanım kitap bakma/hikâye bakma etkinliği ile ilgili olarak şu sözleri ifade etmiştir,

Ya şöyle bir şey ben ilk implant takıldıktan sonra bir şey set almıştım o zaman hikayeler. Okula başlamamıştı. Bir onları hani önceden yaptık hikâye böyle şey aktarmalı. Eee sonra bazı hikayeler aldık onları okuduk anlattı hani anladığı kadarını anlattığı kadarıyla. Arada sırada yapıyorsun, hocam sürekli yapmıyorum, yalan söylersem olmaz.

Havva Hanım soru-cevap şeklinde kitap bakma/hikâye bakma etkinliği ile ilgili olarak “Kitap üzerinden sorular sorma işte onun anlatmasını isteme” şeklinde bir etkinlik yaptıklarını ifade etmiştir. Aslı Hanım kahvaltı sonrası için “Kahvaltıdan sonra televizyon izliyorlar, kitaplarla oyalanıyor” sözleriyle kitap bakma rutinlerini ifade etmiştir. Fatma Hanım ise kitap bakma/hikâye bakma etkinliği ile ilgili olarak şu sözleri ifade etmiştir,

Yani kitabını genelde okuyoruz ama kitapta baştan beri deniyoruz şey yapmıyor, çok dinlemiyor, kendisi de okumak istiyor, çeviriyor sayfaları. Okumaktan ziyade resimlerle görsele gidiyoruz işte bak horoz aaa horoz ne yapmış işte bu abla benzetmeler yapıyoruz, kitabı öyle okuyoruz diyebilirim. Yoksa diğer türlü hani ben okuduğum ya da ablası okuduğunda Sude dinlemiyor. Resimlere bakıp çevirip sonra yatacağız.

Soru-cevap şeklinde etkileşimli kitap/hikâye bakma etkinliği ile ilgili olarak Ayşe Hanım “Uykudan önce o yatağa girip ben onun başında bir hikâye kitabı şeyimiz oluyor. 2 veya 3 tane muhakkak okuyoruz. Zaten etkileşim halindeyken okuyoruz hani o da hikayeye ilgili bir şeyler söylediği zaman ben o şekilde cevap veriyorum” sözlerini ifade etmiştir.

Annelerin işitme kayıplı çocukları ile kitap bakma etkinliklerine ait izleyen bölümde bilgiler verilmektedir. Annelerin işitme kayıplı çocuklarının etkinlik kitaplarındaki aktiviteleri yaparken birlikte yapmışlardır ve çocuklarına destek olmuşlardır.

- **Aslı Hanım ve Can hikâye kitabı bakma etkinliği**

24 Mart 2022 tarihinde Aslı Hanım ve Can'ın birlikte hikâye kitabı bakma etkinliği gerçekleştirdiler. Aslı Hanım ve Can sonbahar temalı hikâye kitabı bakmışlardır (video kaydı, 24.03.2022, 26 dk). Aslı Hanım “can hadi birlikte kitap bakalım mı hı ne dersin ister misin” sorusuyla Can'ın dikkatini çekmeye çalışmıştır. O sırada. Can elinde oyuncak arabası ile halının üzerinde oyun oynamaktadır. Aslı Hanım “Bak burada çok güzel resimler var hadi gel bakalım istersen yeşil kalemini de getir” diyerek canı etkileşime katmak istemiştir. Can elindeki oyuncakı bırakıp masanın üzerinde duran yeşil kalemini alıp Aslı Hanımın yanına gelmiştir ve etkileşime dahil olmuştur. Can kitabı alır almaz sayfalarını karıştırmaya başlamış ve bulduğu, gördüğü boşlukları elindeki yeşil kalem ile boyama başlamıştır. Aslı Hanım “Can bu boyama kitabı değil, hadi sayfalarına bakalım” diyerek Can'ı uyarmıştır. Aslı Hanım kitabın ilk sayfasını açarak “Bak sonbahar mevsiminde neler olmuş? Gördün mü? Bak! yapraklara bak!” diyerek Can'a sorular yöneltmiştir. Can elindeki yeşil kalem ile yaprakların döküldüğünü anlatmaya çalışır gibi işaretler yapmıştır. Aslı Hanım “İşaret yapmıyoruz ama yaprak, sarı yaprak hadi sende tekrar et” diyerek Can'ın sözlü bir şekilde iletişim kurmasını istemiştir. Can “Saaa” diyerek cevap vermiştir. Aslı Hanım “Evet sarı” diyerek canın söylediğini düzelmiştir. Daha sonra Can yeşil kalemini kullanmak istediğini annesine göstermiş ve Aslı Hanım “Tamam hadi birkaç yerine bir şeyler yazabilirsin” demiştir.

Yukarıdaki etkinlik sonrası Aslı Hanım ile yapılan görüşmede “Etkinliğin doğal olduğunu ve önceki etkinliklerdeki gibi geçtiğini” ifade etmiştir. Aslı Hanım, Can'ın ilgisini kitaba vermesi için çok defa sözlü uyarın vermiştir. Can aslında halının üzerinde araba ile oynamaktaydı. Etkinlikte kullanılan kitabın seçimini kırtasiyeye girdikleri bir gün Can tarafından seçildiğini ifade etmiştir. Aslı Hanım, ÖERM'deki öğretmenlerin birlikte kitaplara bakın uyarısı ile bu tarz etkinlikler yaptığı ifade etmiştir. Araştırmacı, gözlem için eve gittiğinde Can'ın serbest oyun zamanı olduğunu ve o anları kaydedeceğini düşünmüştür. Ancak, Aslı Hanım hikâye kitabı bakma etkinliği yapmak istediği için o etkinliğin kaydı gerçekleştirilmiştir. Can serbest oyun zamanında başka bir etkinliğin içerisine girdiği için etkinliğin genelinde ortak ilgi kurulamamıştır.

- **Havva Hanım ve Elif kitap/hikâye bakma etkinliği**

19 Ekim 2022 tarihinde Havva Hanım ve Elif arasında kahramının kız olduğu ve diş hekimine gitmesinin konu edildiği hikâye kitabı bakma etkinliği gerçekleşmiştir (video kaydı, 19.10.2022, 20 dk). Etkinlik öncesi Elif mutfakta meyve yemekteydi. Etkinlik Havva Hanım'ın "Elif hadi kızım kitabı bakalım biraz" sözel etkileşimi ile başlamıştır. Elif "Kitabı ben seçeyim" diyerek etkileşime dahil olmuştur. Havva Hanım kitabın ilk sayfasını açmıştır ve "Hadi bakalım neler var burada?" diyerek elife soru sormuştur. Elif "Kız çikolata" diyerek cevap vermiştir. Havva Hanım "Evet, aferin, diğer sayfaya geçelim" şeklinde etkileşimi devam ettirmiştir. Havva hanım kitabın ikinci sayfasını açmıştır ve "Hadi bakalım neler var burada?" diyerek Elif'e sorduğu soruya karşılık Elif "Kız fırçalamak, uyumuş" diyerek cevap vermiştir. Havva Hanım "Ya bak uyumuş" şeklinde etkileşimi sürdürmüştür. Havva Hanım kitabın üçüncü sayfasını açmıştır ve "Hadi bakalım neler var burada?" diye sormuştur. Elif "Dişi ağrıyor" şeklinde cevap vermiştir. Havva Hanım "Evet ağrımış bak" diyerek devam etmiştir. Elif o sırada dişinin ağrmasını jest ve mimiklerle göstermiştir. Sonraki sayfaya geçtiklerinde diş ağrıyan kızın dolmuşta annesi ile diş hastanesine gitmektedir ve Havva Hanım "Hadi bakalım neler var burada?" diye soru sormuştur. Elif "Bizde gitti, diş" şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine Havva Hanım "Evet senin dişin ağrımıştı bizde gittik" diyerek karşılık vermiştir. Havva hanım kitabın bir sonraki sayfasını açmıştır ve "Hadi bakalım neler var burada?" diye sormuştur. Elif ağzını açarak elindeki kalemle ağzının içini göstermiştir. Havva Hanım "Bak doktor ağzına dişine bakıyor" şeklinde devam etmiştir. Elif sanki kendi dişine bakılıyormuş gibi acımış ifadesini yapmıştır. Havva Hanım "Acımış mı?" diyerek karşılık vermiştir. Bir sonraki sayfada diş hekimi kıza ilaç vermiştir ve Elif ilacı ağzına atıp su içiyormuş gibi yapmıştır. Havva Hanım da "İlacını içtin mi (gülerek)?" diye karşılık vermiştir. Havva Hanım "Artık dişlerimizi fırçalıyoruz bak doktora gitti ilaç verdiler" diyerek hikâyenin özetini yapmıştır. Elif "İki kere" diyerek günde iki kere fırçalanması gerektiğini ifade etmiştir.

Havva Hanım ve Elif arasındaki kitap bakma etkinliği sonrası Havva Hanım ile yapılan görüşmede "Etkinliğin önceki etkinlikler gibi olduğunu ve Elif'in farklı davranmadığını" ifade etmiştir. Etkinlik sırasında ortak ilgi hikâye kitabı ve konusu üzerine olmuştur. Etkileşim sıra alma davranışı ile gerçekleşmiştir. Ancak etkileşim sırasında Havva Hanım Elif'in vermiş olduğu cevapları genişleterek tekrar ona ifade etmemiştir. Etkileşim materyaller ile

desteklenerek gerçekleştirilebilir. Fakat, Havva Hanım herhangi bir materyal kullanmamıştır. Hikâye kitabını aile eğitimi sürecinde almış oldukları bir eğitim sırasında aldığını ifade etmiştir.

3.3.1.5.2 Kitap/hikâye okuma

Annelerden üçü (Havva, Göksel, Ayşe) işitme kayıplı çocuklarıyla günlük düzenli olarak kitaplı etkinlikler arasında kitap okuma etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Havva Hanım “Sürekli kitap okuyoruz tabi” sözleriyle kitap okumaları hakkında bilgi verirken Göksel Hanım da kızı ile “Yatağa yatmadan önce işte klasik diş fırçalama, yatağa giriş, kitap okuma ve uyku bu şekilde devam ediyordu” sözleriyle kitap okuma etkinliği hakkında bilgi vermiştir. Ayşe Hanım da çocukları ile yatma öncesinde her gün düzenli olarak “Yatağa yatmadan, kitap okuma, hikâye okuma klasik oldu artık” sözleriyle kitap okuma etkinliği ile ilgili bilgi vermiştir.

3.3.2 İşitme kayıplı çocuklar kimlerle vakit geçiriyorlar?

Toplanan veriler analiz edildiğinde işitme kayıplı çocukların dilsel çevrelerinde vakit geçirdikleri kişilerin çekirdek aile üyeleri ve geniş aile üyeleri olduğu görülmektedir.

3.3.2.1 Çekirdek aile üyeleri

Annelerin (Nurgül, Aslı, Havva, Beyza, Ayşe, Fatma, Göksel) çekirdek aile üyelerinin işitme kayıplı çocuğunun dil yaşantısında olduklarını ifade etmişlerdir. Nurgül Hanım işitme kayıplı oğlu Ali’nin koklear implant sonrası dil yaşantısında “Benimle oynamak isteyip...İstiyor yani babasıyla oynamak istiyor. Eee bir yere götürmesini istiyor tabii yani geçen Alışveriş merkezine götürdü” sözleriyle anne ve babanın olduğunu ifade etmiştir. Aslı Hanım işitme kayıplı oğlu Can’ın koklear implant sonrası dil yaşantısında hem çekirdek aile üyelerinin hem de geniş aile üyelerinin yer aldığını şu sözlerle ifade etmiştir,

Abisi ve ben... Babası evet. Şu an daha iyi. Mesela babasına çok babasına daha düşkün Can yani o kadar istemedin etmedin diyorum. Bazen yüzüne vuruyorum. Yani sırası gelince ama bak bu çocuk sana daha düşkün yani yolunu gözlüyor resmen balkondan. Koşuyor, bir şeyler anlatıyor böyle Can ona. O da ona cevap veriyor. Ne diyorsun oğlum ne bir şey mi istiyorsun? İşte nereye gidelim iş eliyle işaret ediyor Can. Parka mı gidelim falan böyle yapıyor. Uyuyana kadar abisiyle yani abisi tabletle oynuyor. Bazen abisinin yanına oturuyor, bazen onu izliyor.

Havva Hanım kızı Elif’in yaşantısında çekirdek aile üyelerinin olduğunu “İlgilenen kişiler ablası da var, babası da hani en fazla ben ilgileniyorum ama onlar da var” sözleriyle ifade

etmiştir. Beyza Hanım ise oğlu Zafer'in dil yaşantısında çekirdek aile üyelerinin olduğunu “Ben, babası ama genelde daha çok ben ilgileniyor” sözleriyle ifade etmiştir. Ayşe Hanım kızı Asya'nın dil yaşantısında çekirdek aile üyelerinin olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir,

Ben ilgileniyorum ayrıca günlük yardımcı ablamız var ama yardımcı abla sadece küçüğe bakıyor. Gerçi onunla ilgileniyor ama çoğunlukla beni ilgileniyorum... İsteklerini sadece bana söylüyor ya da babaya söylüyor, baba anlıyor... Yani kardeş ilişkisi çok iyi, hiç sıkılmıyor evde. Asya ile 2 küçük olduğu için hiç başkasına ihtiyaç duymuyoruz.

Fatma Hanım kızı Sude'nin dil yaşantısında çekirdek aile üyelerinin olduğunu “Yani kendim, ablası da ilgileniyor, birlikte mesela ablasıyla banyoya giriyorlar. Altını değiştirebiliyor, üzerini, saçlarını ablası da yapıyor... babamız gecceci olduğu için 00.00'da geldiği için onu da bekliyoruz. Onunla da 1 saat falan vakit geçirdikten sonra” sözleriyle ifade etmiştir. Göksel Hanım kızı Zehra'nın dil yaşantısında çoğunlukla kendinin bazı günlerde de babanın olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir,

Yani burada yok okulunun dışında zaten bende. Akşamları hafta sonu ekstradan hani özel bakılsa sürekli bende işte hastane işi olsun farklı bir yerlere gidilecek olsun hep benimle... Yani günübirlik gibi çok kalamıyor. Orada da kendi işi olduğu için ama işinden fırsat bulursa bazen 2 gün kaldığı oluyor. O süreçte zaten hep Zehra ile ilgileniyor. Burada olduğu zaman derslerine o getiriyor, o götürüyor, öyle oluyor.

3.3.2.2 Geniş aile üyeleri

Annelerden üçü (Ayşe, Aslı, Beyza) işitme kayıplı çocuklarının koklear implant sonrası süreçte dil yaşantılarında belirli aralıklarla düzenli bir şekilde bulunan geniş aile üyelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım “Bir dönem bizde kalmıştı 3-4 ay bizde kaldı şimdi her gün görüyorlar Amcayı. Evi ayrı ama her gün bir geliyor uğruyor, yemek yiyor, çay içiyor işte gidiyor ama her gün görüyor amcayı” sözleriyle geniş aile üyesi olarak amcanın bulunduğu belirtmiştir. Aslı Hanım “Yani daha çok kız kardeşlerim. Daha çok böyle mesela kız kardeşlerime 1 hafta ona 1 hafta ona gidiyorsam onlar da bana gelir... Babamlar pek gelemez, onların hayvanları var ben giderim daha çok. Ayda bir 15 günde bir” sözleriyle teyzenin ve dedenin dil yaşantısında olduğunu ifade etmiştir. Beyza Hanım ise “Geliyorlar ya da Zafer onlara gidiyor. Altı üstü şu an oturuyoruz zaten. Hani onlara gidiyor, geliyor. Onlarla da çok güzel vakit geçiriyor. Ya o yüzden böyle hani her günümüz aynı geçiyor diyemem” sözleriyle babaanne ve dedenin dil yaşantısında olduğunu ifade etmiştir.

İşitme kayıplı çocukların dilsel çevrelerinde olan aile üyelerinin çocukların dil yaşantılarında işitme kayıplı çocukla etkileşimli vakit geçirmektedirler. Eve gelen ya da misafirliğe gidilen akrabaların işitme kayıplı çocukla etkileşim kurmaları dil yaşantısının bir parçası olmuştur. Annelerden Aslı Hanım ve Ayşe Hanım eve gelen ya da gittikleri misafirlikte işitme kayıplı çocukları Can ve Asya ile iletişim kurmaya çalışan kişilere etkileşim sırasında asla işaret dili kullanmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak “kendilerinin yoğun bir şekilde işitme kayıplı çocuklarının konuşabilmesine yönelik birçok şey denediklerini ve kolaycılığa kaçmadıklarını o yüzden çevredekilerin de buna dikkat etmeleri” gerektiğini ifade etmişlerdir.

3.3.2 Etkinlikleri nerede yapıyorlar?

Anneler işitme kayıplı çocuklarının koklear implant sonrası süreçte dil yaşantılarında çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri ev içi ve dışı olmak üzere iki farklı yerde yaptıkları görülmüştür. Tablo 3.7’de ailelerin etkinlikleri nerelerde yaptıklarına dair bilgi paylaşılmaktadır.

Tablo 3.7

Anneler ve Çocuklar Etkinlikleri Nerede Yapıyorlar

Başlık	Frekans
Oturma odası	4
Mutfak	3
Salon	2
Çocuk odası	1
Bahçe	1

Anneler çocuklarıyla ev içi ve dışında farklı ortamlarda etkinlikler yaptıklarına dair bilgi paylaşmışlardır. Araştırmacı kendi yapmış olduğu gözlemlerde ve ailelerden gelen video kayıtlarında bu ortamların aynı şekilde olduğunu teyit etmiştir. Bu ortamlarda gerçekleşen etkinliklere ilişkin bilgiler tablo 3.8’de verilmektedir.

Tablo 3.8*İşitme Kayıplı Çocuklar ve Annelerinin Etkinlik Yaptıkları Yerler*

İşitme Çocuk	Kayıplı	Etkinlik Yeri	Etkinliğin Türü	Etkinlik Tarihi
Asya	Ev içi	Mutfak	Kek yapma	3 Temmuz 2022
		Salon	Takvim yapma, saat yapma, renk eşleştirme	4 Temmuz 2022
Elif	Ev içi	Oturma odası	Kitap bakma	18 Ekim 2022
Ali	Ev içi	Oturma odası	Oyun oynama	17 Mayıs 2022
	Ev içi	Mutfak	Kek yapma	31 Mayıs 2022
Zehra	Ev içi	Çocuk odası	Oyuncakla oynama	19 Haziran 2022
Zafer	Ev içi	Oturma odası	Kitap bakma	18 Ekim 2022
Can	Ev içi	Oturma odası	Krep yapma, oyun oynama	22 Şubat 2022
	Ev dışı	Bahçe	Bisiklete binme, toprakla oynama	26 Şubat 2022
Sude	Ev içi	Mutfak	Sayı saymaca	9 Ağustos 2022
		Salon	Sandalye kapmaca	22 Ekim 2022

3.3.4 Anneler ve işitme kayıplı çocukların etkinlikleri ne zaman gerçekleşiyor?

Anneler işitme kayıplı çocuklarının koklear implant sonrası süreçte dil yaşantılarında etkinlikleri sabah ve akşam olmak üzere iki farklı zamanda yaptıkları görülmüştür. Sabah etkinliklerini kahvaltı sonrası yapılırken akşam etkinlikleri ise yemek sonrası/yatma öncesi olmak üzere bir gün içerisinde iki farklı zamanda yapılmıştır.

3.3.4.1 Sabah etkinlikleri

3.3.4.1.1 Kahvaltı sonrası

Annelerin tamamı (Aslı, Havva, Beyza, Ayşe, Fatma, Nurgül, Göksel) aile günlük rutinlerinde işitme kayıplı çocuklarıyla sabah kahvaltı sonrası etkinlikler yaptıkları ifade etmişlerdir. Kahvaltı sonrası etkinlerle ilgili olarak Ayşe Hanım,

“Sabah kalktığımız gibi kahvaltı yapmıyoruz. Biraz vakit geçiyor daha sonra kahvaltı yapıyoruz kahvaltı sonrası Asya biraz TV izliyor ben o sıra mutfak ve evi topluyorum. Sonra bir bakıyorum kardeşi ile oyun kurmuşlar bebekler var onlarla oynuyorlar. Bazen ben de dahil oluyorum bazen kavga ediyorlar onlar beni çağırıyor. Salona geçiyorlar abi ile top oynuyorlar ama hemen sıkılıyorlar sonra bakıyorum Asya kendi başına oyunlar oynuyor kitaplarını karıştırıyor” sözleriyle kahvaltı sonrası ne tür etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir.

Havva Hanım kahvaltı sonrası “Varsa ödevlerini dersini yapıyoruz, ben mutfaka geçiyorum o boyama yapıyor, kitap okuyor. Sonra televizyon izliyor sevdiği çizgi filmler var. Sonra beraber meyve yiyoruz meyve yerken sohbet ediyoruz bu şekilde” sözleriyle Elif ile kahvaltı sonrası etkinliklerini açıklamıştır. Beyza Hanım kahvaltı sonrası Zafer ile “Kahvaltı sonrası bana yardım eder masayı toplarız, sonra onun odasını toplarız ben mutfaka giderim o serbest oyun oynar, kitap boyayalım kartlara bakalım der hemen işte onlara bakarız sonra saklambaç oynarız sıkılınca hava da iyiye sahile gideriz bisiklete biner” etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Nurgül Hanım kahvaltı sonrası “İşte masayı toplama, evi toplama, ödev varsa yapma zaten hava iyi ise yağmurda yağsa hemen parka gitmeyi ister” sözleriyle Ali ile ne tür etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Aslı Hanım kahvaltı sonrası Can ile “Evi derleyip toplama, oyun oynama, kartlarla oynama, Can ne isterse onu yapma, bahçeden odun taşıma gibi” etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Fatma Hanım kahvaltı sonrası Sude ile “Kahvaltı sonrası zaten ablası masayı toplarlar o da gelir yardım eder. Makineyi açar hemen tabak koyar. Sonra onlar bahçeye çıkarlar orada oynarlar. Geç kalktığımız için saat gelir oyun terapisine gidiyor oraya gideriz” sözleriyle hangi etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Göksel Hanım kahvaltı sonrası Zehra ile “Aslında çok bir şey yapmıyoruz gibi çok fazla eğitime ve spora gidiyor. Kahvaltı sonrası masada sohbet ederiz sonra odasına geçer ben mutfak toplayan kadar oynar orada bebekleri ile sonra kıyafet seçer sonra jimnastiğe gideriz okul varsa okula gider” sözleriyle kahvaltı sonrası ne tür etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir.

3.3.4.1.2 Yemek sonrası/Yatma Öncesi

Annelerin tamamı Aslı, Havva, Beyza, Ayşe, Fatma, Nurgül, Göksel) işitme kayıplı çocukları ile akşam yemeğinden sonra veya yatma öncesi çeşitli etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım akşam yemeğinden sonra veya yatma öncesi “Bizim çay saatimiz vardır kuru yemiş yeriz TV izleriz bunu her akşam yaparız Asya’da yardım eder tabak getirir vazgeçilmezimiz gibi oldu” sözleriyle ne tür etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Göksel Hanım yatma öncesi mutlaka “Masal etkinliğimiz olur onu oturttuk” sözleriyle akşamları Zehra

ile masal etkinliği yaptıklarını ifade etmiştir. Havva Hanım ise Elif'in yatma öncesi "İstediği masallar olduğunu ve masal anlatma" etkinliği yaptıklarını ifade etmiştir. Aslı Hanım akşam yemek sonrası "TV izleme biraz sohbet etme ve sonra diş fırçalama ve yatma hazırlıkları" yaptıklarını ifade etmiştir. Fatma Hanım akşamları Sude'nin "Sevdiği çizgi filmler olduğunu onları izlediğini sonra babayla ve ablayla oyunlar oynadığı" ifade etmiştir. Nurgöl Hanım ve Beyza Hanım işitme kayıplı çocukları Ali ve Zafer ile yemek sonrası "TV izleme serbest oyun oynama ve diş fırçalama, pijama giyme gibi yatma hazırlıkları" yaptıklarını ifade etmişlerdir.

3.3.5 Etkinlikleri nasıl yapıyorlar?

Anneler işitme kayıplı çocuklarının koklear implant sonrası süreçte dil yaşantılarında yapmış oldukları rutinlerdeki etkinlikleri nasıl yaptıkları sorusunu cevaplamak için annelerin ve işitme kayıplı çocuklarının rutinlerinden video kayıtları alınmıştır. Toplanan video kayıtlarının izlenmesi ve betimsel olarak analiz edilmesi sonrasında anneler ve işitme kayıplı çocukları arasındaki etkileşimler bazen sözel, bazen sözel ve sözel olmayan bazen de sözel olmayan yollarla gerçekleşmiştir. Anneler ile yapılan görüşmelerde ve toplanan video kayıtlarından yola çıkarak anneler işitme kayıplı çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek için öğretmen veya uzamandan almış oldukları eğitim ya da bilgiler doğrultusunda bütün etkinlikleri etkileşimli yapmaya gayret etmişlerdir.

3.3.6 Süreçte yaşanan sorunlar neler?

3.3.6.1 Kişiyeye özgü sorunlar

Annelerden beşi (Ayşe, Nurgöl, Göksel, Aslı, Fatma) koklear implant sonrası süreçte anneler kişiyeye özgü sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayşe Hanım yaşamış olduğu bireysel sorun ile ilgili olarak düşüncelerini "Sorunları azalttık gibi aslında. Eskisine göre şimdi bireysel olarak sorun yaşıyorum. Yani kendime vakit ayırmada sorunlarım var" sözleriyle ifade etmiştir. Nurgöl Hanım düşüncelerini "Bizim şimdi aile orada biz burada zor oluyor. Çünkü hep benim ilgilenmem gerekiyor. İki tane çocuk ikisi de özel eğitimli çocuk. Bireysel sorun yani. Şükür eskisi gibi değiliz" sözleriyle ifade etmiştir. Göksel Hanım ise yaşamış olduğu sorunu "Babadan ayrı olduğumuz için bazen çok baba isteyebiliyor Zehra. Yani onun işleri var gelemiyor. Bazen çok yoğun oluyor. O sıra ben tek oluyorum yani bireysel sorunlar işte bazen sende yalnız kalmak istiyorsun" sözleriyle ifade etmiştir. Aslı Hanım ve Fatma Hanım ise benzer ifadeler

kullanarak yaşamış oldukları sorunun “Eşlerinin vardiyalı çalışmasından dolayı çocukları okula kendilerinin götürüp getirdiği ve sürecin yorucu olduğunu” ifade etmişlerdir. Ayrıca Havva Hanım ve Beyza Hanım süreçte “Herhangi bir sorun yaşamadığını” ifade etmişlerdir.

3.3.7 Sorunlara ilişkin çözümler nelerdir?

Koklear implant sonrası süreçte annelerin yaşamış oldukları sorunlara ilişkin çözümleri eğitimsel çözümler ve psiko-sosyal çözümler olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

3.3.7.1 Eğitimsel çözümler

3.3.7.1.1 Destek eğitim

Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocukların tamamı örgün eğitim haricinde destek eğitim almaya devam etmişlerdir. Çocukların almış oldukları destek eğitime ilişkin bilgiler Tablo 3.9’da verilmektedir.

Tablo 3.9

Destek Eğitim Alan Ailelere İlişkin Bilgiler

Aileler	Aldıkları Destek Eğitimler	Destek Eğitim Günleri
Ayşe Hanım Asya	ÖERM	Cuma Cumartesi
Havva Hanım Elif	ÖERM	Cuma Cumartesi
Nurgül Hanım Ali	ÖERM	Cuma Cumartesi
Göksel Hanım Zehra	ÖERM, oyun terapisi, getap, jimnastik	Pazartesi, Çarşamba, Cuma Cumartesi, Pazar
Beyza Hanım Zafer	ÖERM	Cuma Cumartesi
Aslı Hanım Can	ÖERM	Salı, Perşembe
Fatma Hanım Sude	ÖERM	Salı, Perşembe

3.3.7.1.2 Psikolojik destekler

Annelerden ikisi (Aslı, Fatma) koklear implant sonrası süreçte annelerin yaşamış oldukları sorunlara ilişkin almış oldukları çözümlerden biri de psiko-sosyal destek olmuştur. Aslı Hanım ve Fatma Hanım psikolojik destek gördüklerini ifade etmişlerdir. Anneler bu süreçte ilaçlı tedavi gördüklerini de ifade etmişlerdir.

3.3.8 Annelerin beklentileri

Koklear implant sonrası süreçte annelerin beklentileri işitme kayıplı çocuklarından beklentiler ve öğretmenlerden beklentiler olmak üzere iki başlık altından incelenmiştir.

3.3.8.1 İşitme kayıplı çocuktan beklentiler

3.3.8.1.1 Başarılı olma

Koklear implant sonrası süreçte annelerin işitme kayıplı çocuklarından beklentileri çocuklarının başarılı olmasına yönelik olmuştur. Ayşe Hanım konu ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir,

Ben okul öncesi öğretmeniyim. Benim sınıfım 6 yaş Asya 5 yaşında benim öğrencilerim duyan anlayan sağlıklı çocuklar. Asya duyup anlayan sağlıklı bir çocuk değil, çat çat pat anlıyor, yarım yamalak her şey ona rağmen onlarla aynı seviyede aynı işi götürüyor. Hatta onlardan daha iyi yaptığını da çoğu kez şahit olmuşumdur. O yüzden geleceğe dair hiç kaygım yok. Allah vergisi diyorum Allah bunun şeyini de verecektir yani mükafatını bir şekilde verecektir. Başarılı olacak.

Havva Hanım işitme kayıplı çocuğundan beklentisi “Zaten başarılı ben memnunun daha da başarılı olacak.” sözleriyle ifade ederken Nurgül Hanım “Ali’nin başarılı olmasını çok isterim beklentim o yönde. Çok emek harcadık” sözleriyle ifade etmiştir. Aslı Hanım konu ile ilgili olarak beklentisini “Can başarılı olsun hocam. Yani başarılı olacak. Benim çocuğumu kabul etmeyen herkeste görecektir. Babası da şimdi artık inanıyor başarılı olacağına” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3.8.1.2 Öğretmenlerden beklentiler

Koklear implant sonrası süreçte annelerin öğretmenlerden beklentilerinin aile eğitimlerinin verilmesi ile ilgili olmuştur. Annelerden dördü (Beyza, Göksel, Ayşe, Nurgül) aile eğitimlerini aldıkları süreçte Covid-19 pandemi salgınından dolayı uzaktan/online şekilde aldıklarını ifade etmişlerdir. İki anne (Aslı, Fatma) ise daha önce hiç aile eğitimi almadığı ifade etmiştir. Bütün

anneler “Aile eğitimlerinin tekrar verilmesi” yönünde görüş bildirmiştir. Konu ile ilgili olarak Fatma Hanım düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir,

Şimdi mesela biz burada geliyoruz özel eğitime. Biz burada bizim çocuğu görebileceğimiz en azından hani belirli bir video atıyorlar ama video kısa geliyor. Belirli bir şey olsa bence daha çok yani biz bunu görmemiz lazım. Neler yaptıklarını, nasıl davrandıklarını görmemiz lazım. Hani kâğıtta yazıyor ama bu kalemin mesela sana öğretmesi bu kalem diye sorusu farklı öğrenmesi farklı. Biz bunu bilmiyoruz. Hani kalem yani yazıyor falan daha ilerlemiş olabiliriz yani. Aile eğitimi gibi bir şey yani. Bana da verilse neler yapacağım anlatılsa.

3.3.9 Annelerin önerileri

Koklear implant sonrası süreçte annelerin önerileri toplumsal farkındalığın olması ve farklı şehirlere işitsel-sözel dilde eğitim veren okul gibi okulların açılması olmuştur.

3.3.9.1 Toplumsal farkındalığın olması/artması

Annelerden biri (Ayşe) dışarıya çıktıklarında diğer insanların bakışlarından, tavırlarından rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Bundan dolayı toplumsal farkındalığın artması ile ilgili öneri de bulunmuştur. Ayşe Hanım konu ile ilgili olarak düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir,

Böyle buraya geldiğimiz için daha şanslı hissediyorum kendimi. Çünkü burada daha çok bu insanlardan çocuklardan olduğu için. Buradakiler daha bilinçli. Ha bu çocuk cihazlı ona göre yaklaşalım falan diye cihaz cihazı var falan konuşurken daha tane tane konuşuyorlar, acıyarak bakmıyorlar, yardım etmeye çalışır yardım etmek için daha anlayışlı davranıyorlar. Ben onu fark ettim. Biraz daha toplumsal farkındalık olmalı. Çünkü biz aileler zaten zor süreçler yaşıyoruz.

3.3.9.2 Farklı şehirlere sözel dilde eğitim veren okulların açılması

Annelerden üçü (Nurgül, Aslı, Fatma) Koklear implant sonrası süreçte annelerin önerilerinden bir diğeri de farklı şehirlerde işitsel sözel dilde eğitim veren okulların açılması şeklinde olmuştur. Konu ile ilgili olarak Nurgül Hanım önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir,

Hani şu an aklıma gelen bir şey yok ama eğitim bence her tarafta olması gereken 1 eğitim sadece bu şehirde değil. Birçok dışarıdan hani aileler geliyor. Bu şehre bu eğitim için. Keşke bu okul sadece bu şehir de olmasa başka bir büyük şehre gibi yerde büyük şehirlerde gibi gibi daha gelişmesini isterim.

Aslı Hanım önerilerini şu sözlerle ifade etmiştir,

Hocam keşke, bu okul her yerde olsa. Biz gidemedik maddi durumlardan dolayı. Ama burada olsa giderdik Can'ı gönderirdim. Sonra anneler çok yalnız kalıyor onlara destek verseler. Eğitim gibi.

Biz çoğu zaman kafamıza göre yapıyoruz Allah yardımcı oluyor. Ama bildiğimiz olsa yani bilerek nasıl yapacağımızı daha iyi yaparız bence. Her yerde yaygınlaşsa.

Fatma Hanım önerisi “o okul her yere yapılmalı bence. Maddi durumu olan var olmayan var. Biz de gitsek Sude’nin durumu değişir miydi tabi ki iyi olurdu daha” sözleriyle ifade etmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

3 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların hayatlarındaki ilk üç yıl, dünya hakkında bilgi edinmek, aileyle iletişim kurmak ve tüm diğer gelişimin ortaya çıktığı bilişsel ve dilsel bir temel geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Bir çocuk yaşına uygun dil ve iletişim becerilerini geliştirebilirse, tüm aktivitelere tam olarak katılmaya ve ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarıyla anlamlı sosyal etkileşimlerde bulunmaya hazır bir şekilde okul öncesi ortamına girmeye daha hazır olacaktır. Erken dil yaşantısında yeterli miktarda ve/veya nitelikli dil girdisinden mahrum kalan işitme kayıplı çocukların, çocukluk döneminde hem dil hem de akademik becerilerinde işiten akranlarına kıyasla daha zayıf sonuçlar alma riski altında olduğu gösterilmiştir (Hart ve Risley, 1995, s.95-119). Ayrıca, yaşamın erken dönemlerinde zayıf dil becerilerinin ve/veya zayıf ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin eş zamanlı sosyo-duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkili olduğu (Baltaxe, 2001, s.63-65; Prizant ve Meyer, 1993, s.56-71) ve daha sonraki dil gelişimi ile (Rescorla, 2002, s.360; Scarborough, 1990, s.70-75; Ziegler vd., 2005, s. 14110–14115; Snow, 1984, s.157-166) ilişkili olduğu gösterilmiştir. Açıkçası, erken dil yaşantısında sağlam bir temel oluşturmak her çocuğun yararınadır. İşitme kayıplı çocukların birincil bakıcıları konumunda olan annelerinin çocukların dil yaşantıları hakkındaki görüşleri işitme kayıplı çocukların dilsel çevrelerinin düzenlenmesinde oldukça önemlidir. Bundan dolayı araştırmada, koklear implantlı işitme kayıplı çocukların dil yaşantıları annelerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları, araştırma soruları takip edilerek alanyazında mevcut araştırma bulguları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. İşitme kayıplı çocukların dil yaşantıları annelerin görüşleri, gözlemler, araştırmacı günlükleri, ürünler ve doküman incelemesi sonucu tanı/koklear implant öncesi süreç, koklear implant süreci ve koklear implant sonrası süreç olmak üzere üç süreç içerisinde tartışılmıştır.

4.1 Tartışma

4.1.1 İşitme kayıplı çocukların koklear implant öncesi süreçteki dil yaşantısı

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi, işitme kayıplı çocukların dil becerilerini edinip geliştirdikleri kademeli süreci ifade etmektedir. Bu süreç kelime dağarcığı edinimi, dil bilgisi, sözdizimi ve dili anlama ve kullanma yeteneği gibi çeşitli yönleri kapsamaktadır. Bu gelişimsel yolculuk bebeklikten başlar ve çocukluk boyunca devam eder ve bir çocuğun iletişim kurma,

düşünce ve duygularını ifade etme ve etrafındaki dünyayla etkileşim kurma yeteneğini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Dil gelişimi, çevresel uyaranlar, sosyal etkileşimler ve bilişsel gelişim dahil olmak üzere çok sayıda faktörden etkilenen çok yönlü bir süreçtir. Yaş, dilsel çevre, sosyal ve kültürel etkiler, dil yaşantısı ve öğrenme ortamı, işitme kaybının tespit edildiği yaş, aile katılımı ve desteği, işitme kaybının türü ve derecesi, cihaz kullanımının tutarlılığı, eğitim türü (işitsel-sözel terapi), erken müdahale, bilişsel ve motor beceri düzeyi, iletişim modu ve uygun eğitim ortamı, diğer tıbbi durumlar, annenin eğitim düzeyi, implantasyon yaşı ve süresi ve annenin psikolojik durumu gibi değişkenler işitme kayıplı çocukların dil gelişimi üzerinde çeşitli etkiye sahiptir (Yoshinaga-Itano vd., 2018, s.1260).

Bir çocuk duymada zorluk çektiğinde, iletişim için kullanılan beyin bölgeleri uygun şekilde gelişmeyebilir. Bu, anlamayı ve konuşmayı çok zorlaştırır. İşitme kaybı erken teşhis edildiğinde ve uygun şekilde yönetildiğinde, çocuk etkili bir iletişimci olabilir. Bu süreç, ebeveynlerin ve uzmanların birlikte çalışmasını içerir. İşitme kaybının çoğu, doğumdan sonra yapılan yenidoğan işitme tarama ile tespit edilmektedir. Bazı çocuklarda ise işitme kaybı tanısı geç konulabilir. İşitme kaybının daha erken tanılanması ve müdahale edilmesi, çocuk için dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde daha iyi sonuçlar gösterir. İşitme kayıplı çocukların erken yaşta tanılanmasında dünya genelinde birçok ülkede yürütüldüğü gibi ülkemizde de Yenidoğan İşitme Tarama Programı (YDİT) 2004 yılından itibaren uygulanmaktadır. YDİT uygulamaları sayesinde çocuklardaki işitme kaybı erken dönemde tanılanmaktadır (Genç vd., 2005, s.109-118). YDİT uygulamasından geçen ancak bazı durumlardan dolayı işitme kaybı tespit edilemeyen çocukların işitme kaybının fark edilmesinde anneler çok önemli rol oynamaktadırlar. Bu araştırmaların bulguları annelerin, çocuklarının işitme kaybını fark etme sürecinde etkin olduklarını göstermiştir. Geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer şekilde çocuklarının birincil bakıcıları konumunda olan annelerin işitme kaybı ile ilgili gözlemler ve değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir (Routh ve Singh, 2010, s.97-102; Wong vd., 2019, s.79-84).

Yenidoğan İşitme Tarama Programı (YDİT) uygulamalarından geçen ya da kalan çocuklarda bir süre sonra farklı sebeplerden (ateşli hastalık, yoğun bakımda kalma vs.) dolayı işitme kaybı olabilmektedir (Kemaloğlu, 2015, s.191-200). Bundan dolayı annelerin çocuklarını iyi gözlemlemesi gerekmektedir. Araştırmaya katılan anneler çocuklarındaki işitme kaybını çocuklarının seslere tepki vermediğini, çocukları ile iletişim kuramadıklarını ve çocuklarının

seslendirmeler yapamadıklarını fark etmişlerdir. Annelerin çocuklarındaki işitme kaybını deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Anneler işitme kayıplı çocuklarının yaşları ilerledikçe seslendirmeler yapamadıklarını fark etmişlerdir. aynı zamanda büyük kardeş ile etkileşimlerinde çocukların etkileşime sözel veya sözel olmayan yollarda yanıt vermelerini işitmek ayıplı çocukları ile karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma neticesinde işitme kayıplı çocukların annelerinden gelen etkileşim taleplerine yanıt verememelerini anneler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak anneler çeşitli ses uyaranları ile işitme kayıplı çocuklarının seslere tepki vermelerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Gözlemler sonucunda işitme kayıplı çocuklar annelerinin ses uyaranlarına karşılık herhangi bir tepki veremedikleri için anneler çocuklarının işitme kayıplı olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda anneler işitme kayıplı çocuklarını bir sağlık kuruluşuna götürdüklerini ve burada çocuklarının işitme kayıplı olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Çocuğun işitme kayıplı oluşu hem çocuğu hem de çocuğun ebeveynlerini etkilemektedir. Hastanelerde kulak burun boğaz (KBB) uzmanları işitme testi yapan odyologlar, ailelere çocuklarının işitme kayıplı oluşu ile ilgili bilgi vermektedirler. Çocuklarının işitme kaybı teşhisiyle ilgili haber, ailelerin yaşamlarındaki süreci etkileyen ve değiştiren bir an oluşturmaktadır (Kushalnagar vd., 2010, s.143). Araştırmanın birinci bölümünde de bahsedildiği üzere işitme kaybı olan çocukların yaklaşık %90-95'inin işiten ebeveynlere sahip olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle, bu ebeveynler işitme kaybı ile ilgili çok fazla bilgiye sahip olmadıkları için süreçte bir takım psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Yoshinaga-Itano ve DeUzcategui (2001, s.13-28) yenidoğan işitme tarama testinden geçemeyen işitme kayıplı çocukların annelerinin işitme kaybı tanısı sonrası bir süre sonra ebeveyn tepkilerini incelemişlerdir. Çalışmalarında annelerin işitme kaybını öğrendikten sonra vermiş olduğu tepkilerin korku (%52), şok (%42), kafa karışıklığı (%42), depresyon (%37), hayal kırıklığı (%31), öfke (%22), üzüntü (%16), yalnızlık (%16) ve suçlama (%16) olduğunu bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi annelerin işitme kaybına vermiş oldukları yoğun tepkilerden biri şok olmuştur. Bu bulgulara benzer olarak bu araştırmaya katılan anneler arasında çocuklarının işitme kayıplı oluşunu öğrendikten sonra şok oldukları ile ilgili bulgular mevcuttur. Anneler daha önce işitme kaybı ile ilgili bir deneyimleri olmadığı için böyle bir öğrenme sonrası duygusal olarak zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluk alanyazın ile benzerlik gösteren şok duygusu olmuştur. İşitme kaybının değerlendirilmesi sonrasında uzmanların annelere

çocuklarında işitme kaybı olduğu ile ilgili bilgi vermişlerdir. Bu bilgi sonrasında anneler şok olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan annelerin hepsi aynı duygusal ve ruhsal durumu yaşamamaktadırlar. Önceden ailede işitme kaybı ile ilgili önceki çocuğun işitme kayıplı oluşu gibi deneyimi olan annelerin çocuklarında işitme kaybını öğrendiklerinde durumu kabullenmişlerdir. Şok durumunu yaşayan annelerde bir süre sonra durumu kabullenmişlerdir. Çocuklarında işitme kaybı olduğunu kabul eden anneler çocukları için neler yapabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Böylece anneler bir sonraki aşama olan erken müdahale aşamalarından işitme teknolojilerinin kullanımı sürecine geçtiklerini ifade etmişlerdir.

İşitme kayıplı çocuklar için işitme cihazları, konuşma ve dil becerilerinin edinilmesini desteklemek için gerekli olan akustik uyaranlara erişimi sağlamaktadır (Moeller, 2009, s.14-16). KBB ve odyologlar işitme kayıplı çocuğun sese erişimini destekleyecek uygun işitme cihazının belirlenmesinde ve kullanımında ailelere bilgilendirmeler yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan anneler çocuklarında işitme kaybı olduğu belirlendikten sonra uzmanların zaman kaybetmeden işitme cihazı kullanmaları gerektiği bilgilendirmesi ile cihaz kullanımına geçtiklerini belirtmişlerdir. Ülkemizde işitme cihazları ile ilgili olarak belirli oranlarda ailelere devlet tarafından destekler sunulmaktadır. Ancak ekonomik koşullar ailelerin işitme cihazı ile ilgili parçalara ulaşımında maddi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Bekar vd., 2021, s.38-39; İçyüz, 2016, s.92). Alanyazınla benzer şekilde bu araştırma bulgularında uzmanlarının bilgilendirmeleri doğrultusunda anneler çocukları için işitme cihazı alma süreçlerinde cihaz ücretlerinden dolayı ekonomik olarak zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Anneler devlet desteği veya aile desteği ile işitme cihazı aldıklarını ifade etmişlerdir. İşitme kayıplı çocuklar bir süre işitme cihazı kullanmışlardır. Ancak anneler çocuklarının işitme cihazından fayda sağlayamadığını veya çocuklarının işitme cihazı kullanımı ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar arasında cihazın sürekli çıkarılması, cihazın ötmesi ve çocuğun cihaz kullandığı süreçte dil ve iletişim becerilerinde herhangi bir ilerlemenin olmadığını ve böylece çocukla iletişim kuramadıkları gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. ek olarak anneler çocuklarının işitme cihazı kullanırken iletişim kuramadıkları için söylenileni yapmama, kardeşi ile sorunlar yaşama, bazı ortamlarda ağlama gibi bazı problem davranışlar sergilediklerini de ifade etmişlerdir. Bu süreçte anneler sosyal medyadan takip ettikleri gruplar aracılığıyla ve destek eğitimi için gitmiş oldukları ÖERM'lerdeki diğer işitme kayıplı çocukların anneleri ile görüşmeleri sonrası koklear implanta ilişkin bilgi topladıklarını ifade etmişlerdir. Annelerden bazıları ise koklear implantı işitme kayıplı diğer çocuğundan dolayı

bildiklerini ifade etmişlerdir. Anneler koklear implanta ilişkin bilgi topladıktan sonra işitme kayıplı çocuklarının koklear implant olmaları için uygun hastane ve doktor aramaya başlamışlardır. İşitme cihazından fayda sağlayamayan ve cihazla ilgili sorunlar yaşayan ileri ve çok ileri derecedeki işitme kayıplı çocuklar için koklear implant uygulamaları güvenilir bir teknolojik imkân olarak önerilmektedir (Wolfe ve Schafer, 2010, s.1-24).

4.1.2 İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sürecindeki dil yaşantısı

Koklear implantlar ile işitme kayıplı çocuklar erken yaşlarda işitsel uyaranlara maruz kalarak nöroplastisiteyi etkilemektedir. Böylece dil edinimi için önemli görülen kritik dönemde çocuklar dile maruz kalırlar ve dil ediniminde işiten akranlarıyla benzer süreçler geçirebilirler (Dettman vd., 2007, s.11-18). Araştırmalar, koklear implantların işitme kayıplı çocukların işitsel becerilerde, konuşmayı anlamada ve sözlü dil gelişiminde fayda sağladığını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, işitsel yoksunluğun dil edinimi üzerindeki olumsuz etkilerinin koklear implantasyon ile tersine çevrilebileceğini de göstermiştir (McConkey-Robbin vd., 1995, s.160-166; Houston vd., 2003, s.479-495). Alanyazında birçok çalışmada ailelerin koklear implant hakkında bilgiye ihtiyaçları olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur (Bekar vd., 2021, s.35-36; Most & Zaidman-Zait, 2003, s.109). Bu araştırma kapsamında çalışmaya dahil edilen çocukların altısı çift taraflı biri ise tek taraflı koklear implant kullanmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen işitme kayıplı çocuklar koklear implant öncesi KBB ve odyologlar tarafından koklear implanta uygun olup olmadığına dair ön değerlendirmeye girmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda işitme kayıplı çocuklarda daha önce var olan ek yetersizliklerden dolayı koklear implant sürecinde aileler birtakım sorunlar yaşamışlardır. Anneler, işitme kayıplı çocuklarının koklear implant sürecinde değerlendirme aşamasında otizm, DEHB, hidrocefali, zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve epilepsi gibi ek yetersizliklerin varlığından dolayı sorunlar yaşamışlardır. Bu bulgulara benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda da benzer bulgular mevcuttur. Cejas vd. (2015, s.45-63) derleme çalışmasında işitme kayıplı çocuklarda otizm, gelişimsel gecikme, CHARGE sendromu, serebral palsi, öğrenme güçlüğü, Usher sendromu, Waardenburg sendromu ve DEHB gibi ek yetersizliklerin görülme sıklığından bahsetmektedirler. Benzer şekilde Cargli vd. (2023, s.1653) tarafından yapılan başka bir derleme çalışmasında ileri ve çok ileri derecede işitme kaybıyla doğan çocukların yaklaşık %20-40'ında önemli ölçüde ek engeller olduğunu bildirilmiştir. İşitme kayıplı çocuklardaki ek

engeller arasında genellikle gelişimsel gecikmeler, zihinsel engeller, görme bozuklukları, serebral palsi, otizm, DEHB ve kas-motor bozukluklar olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Anneler çocuklarında çıkan bu ek engellerden dolayı çocuklarının koklear implant sürecinde farklı şehirlerdeki hastaneler gitmek zorunda kaldıklarını ve böylece bu sorunların onlara ek ekonomik zorluklar yaşattığını ifade etmişlerdir. Tıbbi ve eğitsel tanı sırasında çocuklarında ek yetersizliklerin ortaya çıkması ile koklear implant ameliyatı bir süre takip edilmiş ve değerlendirmeler sonucunda çift taraflı koklear implant için uygulama başlatılmıştır. Çocuklardan birinde kulak içi sıvısından dolayı tek taraflı koklear implant olmuş ve bir süre diğer kulakta beyin sapı olması yönünde izleme süreci başlatılmıştır. İşitme kaybı gibi bir durumla daha önce hiç karşılaşmayan ve bilgisi olmayan anneler için ek yetersizliklerin varlığı çocukları ile iletişimlerinde ayrı bir zorluk oluşturmuştur. Anneler koklear implant sonrası sürece kadar işitme kayıplı çocukları ile rutin etkileşimler oluşturamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bu süreçlerde yoğun bir şekilde ev ve hastane arasında çok fazla zaman harcanması anneler ve işitme kayıplı çocuklarının rutin etkileşimler oluşturmasını zorlaştırdığı annelerden tarafından belirtilmiştir.

4.1.3 İşitme kayıplı çocuğun koklear implant sonrası süreçteki dil yaşantısı

Koklear implantlar, çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların konuşulan dile etkili bir şekilde erişmesini sağlar (Balkany vd., 2001, s.457). Araştırmalar, işitme kaybının erken veya geç teşhisinin ve erken müdahale hizmetlerinin sağlanmasının genellikle bir dizi gelişimsel avantaj sağladığını göstermektedir. İmplantasyondan sonraki ilk aylarda, işitme kayıplı çocuklara günlük yaşamın içerisinde doğal olarak oluşan etkileşimler yoluyla konuşulan dilin gelişimini kolaylaştıran dil açısından zengin bir ortam sağlanması hayati önem taşımaktadır. Simser (1999, s.59), erken müdahale programlarında birincil bakıcı konumunda olan annelerin ana hedef olarak görülmesi gerektiğini ve uzmanların bu çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratmak için işitme kayıplı çocukların ebeveynlerini desteklemeleri, yönlendirmeleri ve bilgilendirmeleri gerektiğini belirtmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmalar işitme kayıplı çocuğun mümkün olduğunca erken tanınması ve tanı sonrası uygun eğitim ortamına yerleştirilerek günlük rutinlerde sözel etkileşimlerle desteklenmesi gerektiğini bildirmektedir (Ertürk-Mustul vd., 2016, s.1-19; Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87; Uzuner, 1999, s.1-127;). İşiten çocuklarda işitsel uyarımın ilk olarak anne karnında başladığı varsayılmaktadır (Moon vd., 2013, Uzuner, 2003b, s.147-151)

ve çocuk iki yaşlarına geldiğinde dil gelişimi diğer gelişim dönemlerine kıyasla artık hızlı bir gelişim göstermektedir. Bu dönem çocuklarda dil edinimi için gelişimsel olarak kritik dönemdir ve günlük rutin aktivitelerdeki sözlü etkileşimler, dil ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Moeller, 2000, s.5; Yoshinaga-Itano vd., 1998, s.1165). Özellikle doğumdan 2 yaşına kadar olan dönemde ev içi işleyişinde (özellikle bebek bakımı dâhil olmak üzere) düzenli rutinlerin oluşturulması gerekmektedir. Bunlar sıklıkla tekrarlandığından, çocuğa tekrar tekrar neredeyse aynı dil ile hemen hemen aynı anlamlı deneyimler sağlanmaktadır. Banyo zamanı, atıştırma/yemek zamanı, yatma zamanı ve oyun zamanı gibi günlük rutinler, erken sosyal-duygusal gelişimi destekleyebilecek zengin sosyal etkileşimler için fırsatlar sağlayan anlamlı aile rutinlerini temsil eder (Spagnola ve Fiese, 2007, s.284-85). Zengin bir dil ortamı, çocuğun çeşitli kelimelere, cümlelere ve konuşmalara maruz kaldığı bir ortamdır. Çocuklarla düzenli okuma, hikâye anlatma ve anlamlı konuşmalara katılma, dil becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir. Çeşitli ve sağlam bir kelime dağarcığına maruz kalmak, yalnızca dil edinimine değil, aynı zamanda bilişsel gelişime de yardımcı olur ve bu da evin ve sosyal çevrenin rolünü önemli hale getirir.

Araştırmanın birinci bölümünde yer alan ilgili araştırmalara baktığımızda yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşen çalışmalarda anneler ve işitme kayıplı çocuklarının rutinleri dikkate alınmamış ve araştırmacı tarafından belirlenen laboratuvar ortamında, sınırlı sürede sunulan nesneler veya oyuncak ile bazen araştırmacının önerdiği etkinliklerin yapıldığı ve bağlamın çeşitlendirilmediği görülmüştür. Bu etkinliklerin çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemede yetersiz kaldığı ve bundan dolayı doğal ortamlarda çocuğun dilsel çevresinde gerçekleşen etkinliklerin gözlenmesi ve annelerinin de görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu çalışma işitme kayıplı çocukların doğal ortamlarındaki dil yaşantılarını çeşitli bağlamlarda incelemiştir. İşitme kayıplı çocukların dilsel çevreleri üzerine yapılan çalışmalarda (Arora vd., 2020, s.457-468; Christakis vd., 2019, s.1-9; Conti-Ramsden ve Friel-Patti, 1983, s.360-267; Lederberg ve Everhart, 1998, s.887-899; Muller vd., 2024, s.1-18; Sultana vd., 2024, s.1-18) ve bu çalışmada işitme kayıplı çocuğun dilsel çevresinin iyileştirilmesi ve anne-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, çevresel ve biyolojik faktörlerin dil gelişiminde oynadığı rolü vurgulayan sosyal etkileşimci kurama (Bruner, 1975, s.255-287, 1977; Vygotsky, 1986, s.1-13) dayanmaktadır. Bebekler ve çocuklar, iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılamak için dil

edinen sosyal varlıklar olarak kabul edilirler. Sonuç olarak, dil edinimi çocuklar ve çevreleri, daha özel olarak ebeveynleri veya anneleri arasındaki doğal etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşir. Etkileşimci teorinin bu çalışma için önemi, erken çocukluk döneminde dil ediniminde eve ve kültürel ortama verdiği önemdir; burada anneler tarafından üretilen çocuğa yönelik konuşma, çocukların dil edinimindeki ilerlemelerini desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlar (Höhle, 2009, s.359). Sosyal etkileşim kuramı temel alındığında bu çalışmaya dahil olan annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla ev içi ve ev dışı gerçekleştirdiği etkinliklerin çocuklarının dil ve iletişim becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edilmiş ve analizler sonucunda işitme kayıplı çocukların ve annelerinin günlük rutinlerinin neler olduğuna dair haftalık rutin tablosu oluşturulmuştur. İşitme kayıplı çocukların ve annelerinin rutinleri incelendiğinde etkinliklerin yapıldığı yerler, etkinliklerin türleri, etkinliklerin olduğu zamanlar farklılık göstermiştir. İşitme kayıplı çocukların ve annelerinin rutinleri arasında ev içinde ve ev dışında *kahvaltı hazırlama, takvim yapma, resim yapma, günlük ev işleri yapma, masal anlatma, parka gitme, bisiklete binme, alışverişe gitme ve akraba/arkadaş ziyaretleri* gibi çeşitli bağlamlarda farklı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikler sayesinde işitme kayıplı çocuklarla doğal günlük etkileşimler çocuklara dil gelişimi ve iletişim becerileri için bağlam sağlamaktadır. Böylece anne ve çocuk arasında gerçekleşen etkinlikler, çocuğun dili aynı veya benzer bağlamlarda tekrar tekrar deneyimlemesi için fırsatlar sağlayarak çocuğun bilişsel çabasını azaltır ve dil edinim sürecini kolaylaştırır (Turan, 2010, s.1735).

Araştırmanın bulgularına baktığımızda çocukların günlük rutinlerinden birinin de oyun olduğu görülmektedir. Annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikleri büyük bir bölümünü oyun bağlamında olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı anneler çocuklarının ilk oyun arkadaşlarıdır. Oyun, çocukların deneyimledikleri yaşamın tüm unsurlarını bir araya getirmelerine yardımcı olur. Çocukların söz öncesi dönemde gerçekleşen "ce-ee (peek-a-boo)" oyunları gibi etkileşimsel oyunlar dil gelişimi desteklemektedir (Tamis-LeMonda vd., 2001, s.750). Çocuklar oyun yoluyla olumlu sosyal beceriler edinirler ve kendilerini tanımlarına ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarına yardımcı olurlar. Ayrıca duygularını ifade etmeyi ve kurallara ve değerlere saygı duymayı öğrenirler. Tüm bunlardan dolayı, oyunun işitme kayıplı çocukların doğal ve sezgisel bir şekilde etkileşime girmesini sağlayan bütünleştirici bir görevi olduğu için işitme kayıplı çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli görülmektedir. Bu çalışmada oyunun, anne-çocuk etkileşimlerinde en sık yapılan

etkinliklerden biri olduğu görülmektedir. İşitme kayıplı çocuklarla ilgili yapılan oyun çalışmalarında işitme kayıplı çocukların farklı oyunlar oynadığı, oyun oynadığı kişilerin farklılık gösterdiği, oyun oynanan yerin ve zamanının farklı olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur (Cansever, 2022, s.76-96). Bu çalışmadaki anneler çocuklarıyla *hareket oyunları, yapı-inşa oyunları, taklit oyunları, hayali oyunlar, pratik oyunlar ve zihinsel aktivite oyunları* oynamışlardır. Anneler ve işitme kayıplı çocuklarının oyun etkileşimleri incelendiğinde “saklambaç, körebe, top oynama” gibi hareket oyunları oynadıkları görülmüştür. Benzer şekilde Cansever (2022, s.76-96)’in çalışmasında da ebeveynler çocuklarının saklambaç, top, kovalamaca gibi hareket oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Anneler işitme kayıplı çocuklarının yapı-inşa oyunları olan “kumdan kale ve lego” oynadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocukların ebeveynleri çocuklarının araç tamiri, çiftlik yapma gibi yapı-inşa oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir (Cansever, 2022, s.78; Dirks ve Rieffe, 2019, s.18-26). Anneler işitme kayıplı çocuklarının “balık tutuyormuş gibi, doktor olma, dede olma, öğretmen olma” gibi taklit oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocukların taklit oyunları oynadıkları görülmektedir. Taklit oyunu ile ilgili araştırmalar, tipik gelişim gösteren çocuklarla işitme kayıplı çocuklar arasında önemli bir fark olmadığını bildirmiştir (Lyon, 1997, s.10-20; Spencer ve Deyo, 1993, s.65-91; Spencer, 1996, s.867-876; Suarez-Rodriges ve Torres-Lana, 1996, s.245-251). Anneler işitme kayıplı çocuklarının “bebeklerle oynama” gibi hayali oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. Cansever (2022, s.76-96)’in çalışmasında da benzer şekilde ebeveynler işitme kayıplı çocuklarının oyuncaklarla hayali oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. Anneler işitme kayıplı çocuklarının “kesme” yapma gibi pratik oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. Anneler işitme kayıplı çocuklarıyla “sıralama kartları” bakma gibi zihinsel aktivite oyunları da oynamışlardır. İşitme kayıplı çocuklar oyunlarını tek başlarına ya da anneleriyle oynamışlardır. Anneler işitme kayıplı çocukların babaları ile oynamalarına ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Aynı zamanda araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuklar araştırma verilerinin toplandığı süreçte oyun gruplarına/terapilerine devam etmekteydiler. Oyun grupları/terapileri (anneler oyun terapisi olarak ifade etmişlerdir) işitme kayıplı çocukların oyun ile etkileşim kurmalarını sağlamak için haftanın belirli günleri dahil oldukları destek eğitimidir. Oyun gruplarında işitme kayıplı çocuklar oyun gruplarına dahil olarak etkileşimli bir şekilde oyunlar oynamaktadırlar.

Bu araştırmada işitme kayıplı çocukların oyun etkileşimlerine baktığımızda özellikle işitme kayıplı çocukların oynamayı sevdiği oyunlarda etkileşimi başlatan taraf olmuşlardır. Anneler

çocuklarının oyunlarına bazen isteyerek bazen çocuk tarafından davet edilerek bazen de arabuluculuk rolleri ile dahil olmuşlardır. İşitme kayıplı çocuklar her gün sevdikleri bir oyunu oynamaktadırlar. Annelerin işitme kayıplı çocukları ile oyun etkinliklerinde oyunda kullanılan nesnelerin isimleri, nitelikleri, sayıları ve renkleri gibi özellikleri hakkında sorular yönelterek oyunu sözel etkileşimli bir hale getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde anneler de işitme kayıplı çocuklarının oyunlarına dahil olarak oyun sırasında sözel etkileşimler yoluyla çocukların dil gelişimlerini desteklemeye yönelik gayret göstermişlerdir.

Annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla günlük rutinlerinde yaptıkları etkinliklerden bir diğeri de hikâye/etkinlik kitabı bakma ve kitap boyama gibi kitaplı etkinlikler olmuştur. Araştırmalar hikâye/etkinlik kitabı bakma ve kitap boyama gibi kitaplı etkinliklerin işitme kayıplı çocuklarla paylaşımlı şekilde gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (National Early Literacy Pane), 2009; Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Derneği (National Association of Education for Young Children [NAEYC], 2012;). Annelerin işitme kayıplı çocukları ile hikâye kitabı bakma etkinliğinde etkileşimli okumalar yapmaları çocuklarının dil gelişimi için önemli görülmektedir. Etkileşimli okuma sırasında anneler çocuğun liderliğini takip etme, hikâyeyi işleme, hikâye ya da etkinlik ile ilgili sorular sorma ve çocuğun yanıt vermesi için zaman tanıma, açık uçlu sorular sorma ve hikâyeyi çocuğun kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme gibi farklı stratejiler kullanabilirler (Dirks ve Wauters, 2015, s.415-441). Araştırmanın bulgularına baktığımızda annelerin işitme kayıplı çocukları ile hikâye kitapları ve etkinlik kitapları ile etkinlik yaptıkları görülmüştür. Hikâye kitapları genellikle bir dizi olarak hikâye kahramanının başından geçen olayların anlatıldığı ve çocuklara yönelik öykü ve bilgi verici metinlerin yer aldığı kitaplardan oluşmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma işitme kayıplı çocuklarda dil müdahalesine yönelik etkili bir uygulama olarak belirlenmiştir (DesJardin ve Eisenberg, 2007, s.460; DesJardin vd., 2014, s.170; 2017, s.445). Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışma ile benzer şekilde anneler işitme kayıplı çocukları ile paylaşımlı kitap bakma etkinlikleri yapmışlardır (Lavelli vd., 2018, s.1-14; Tulviste, 2003, s.311-325; Yont vd., 2003, s. 435-454).

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerde anneler ve işitme kayıplı çocukları paylaşımlı kitap bakma etkinliği yapmışlardır. Hikâye kitapları ile yapılan etkinlik kitabın seçimi ile başlamaktadır. Kitap seçimi çoğu zaman işitme kayıplı çocuklar tarafından yapılırken bazen de anneler tarafından yapılmıştır. Kitap seçiminin ardından kitabın görseli ile ilgili olarak

anne ve çocuk arasında etkileşim başlamaktadır. Kitabın kapağında yer alan görseldeki hikâye kahramanı ilgili olarak işitme kayıplı çocuk kendisinin görseldeki hikâye kahramanı olmasını istemektedir. Hikâye kitabı etkinliği başlığın okunması ile devam etmiştir. Anneler hikâyede yer alan resimler ile ilgili sorular sormuşlardır. Daha önce de belirtildiği üzere anneler işitme kayıplı çocukları ile kitaplı etkinliklerde çocuğun liderliğini takip etme, hikâyeyi işleme, hikâyeye ya da etkinlik ile ilgili sorular sorma ve çocuğun yanıt vermesi için zaman tanıma, açık uçlu sorular sorma ve hikâyeyi çocuğun kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme gibi farklı stratejiler kullanarak kitaplı etkinliği bol dilsel girdi ve çocuğun sözel etkileşimini desteklemeye yönelik yapabilmektedir. Yapılan gözlemlerde annelerin soruları arasında neden-sonuç ilişkisi, tahmin etme ve kendini onun yerine koyma gibi özellikler yer almıştır. Çocuklar sorulara bazen sözel olarak bazen sözel olmayan etkileşimlerle yanıt vermişlerdir. Anneler bilgi ve deneyimlerine göre kitaplı etkinlikleri işitme kayıplı çocuklarının dil ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek için yapmışlardır. Anneler arasında kitaplı etkinliklerde stratejilerin kullanımına yönelik farklılıklar olmamıştır. Annelerin etkinliklerde kullandıkları kitapların seçimi almış oldukları aile eğitimlerinde kullanılan veya kitapçıdan işitme kayıplı çocuğun isteğine yönelik seçilen kitaplardan oluşmuştur.

Anneler işitme kayıplı çocuklarıyla günlük rutinlerinde farklı aktiviteler ya da etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinliklerde anneler işitme kayıplı çocuklarıyla etkileşimlerinde bazen sözel etkileşimli, bazen sözel ve sözel olmayan etkileşimli bazen de sözel olmayan etkileşimli olarak gerçekleştirmişlerdir. Anneler bu iletişim kanallarını kullanırken etkileşimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek iletişimsel davranışlarda bulunmuşlardır. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla etkileşimlerinde; çocuklarına daha az etkileşim davranışı yöneltmiş ve çocuklarıyla daha az zaman geçirdikleri görülmektedir. (Wedell-Monning ve Lumley, 1980, s.766-774). Diğer bir araştırmada işitme kayıplı çocukların anneleri daha az etkileşim başlatma davranışı göstermişlerdir (Conti-Ramsden ve Friel-Patti, 1983, s.360-267). İşiten anne- işitme kayıplı çocuk ikilisinde gerçekleşen etkileşimlerde anne daha baskın olmuş ve işitme kayıplı yetişkinler çocuklarıyla etkileşimlerinde daha fazla yönlendirici olmuşlardır (Suarez-Rodriges ve Torres-Lana, 1996, s.245-251). İşitme kayıplı çocukların ve ebeveynlerinin, işiten çocuklar ve ebeveynleri ile karşılaştırıldığı çalışmada ortak katılım kurmada daha az başarılı oldukları görülmüştür (Dirks ve Rieffe, 2019, s.18-26). İşitme kayıplı çocuk annelerinin etkileşimlerde çocuklarının iletişim

gereksinimlerini karşılamak ve etkileşim tarzlarını değiştirmek konusunda aile eğitimlerine yönelik ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür (Conti-Ramsden ve Friel-Patti (1983, s.360-267). İşitme kayıplı çocukların işiten çocuklarla karşılaştırıldığı bir çalışmada işitme kayıplı çocuklar ebeveynleriyle daha kısa süreli ortak etkileşim dönemlerine katılmışlar ve işitme kayıplı çocukların daha az genel ifadeye, daha az yüksek kaliteli ifadeye ve daha düşük oranda yüksek kaliteli yanıtla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Su ve Roberts, 2019, s.366-387). Başka bir araştırmada koklear implant kullanan çocukların annelerinin işiten çocukların annelerine göre çocuklarıyla daha az oyun arkadaşlığı yaptığı ve çocuklarıyla etkileşimlerinde daha az dilsel stratejileri (*sözel taklit etme, genişletme, paralel konuşma ve kendi kendine konuşma*) kullandıkları (Çabuk, 2022, 1-149) görülmüştür. Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen araştırmalara metodolojik olarak bakıldığında birtakım sınırlılıklar içermektedir. Araştırmalarda işitme kayıplı çocukların ve annelerinin doğal etkileşimleri yerine sınırlandırılmış bir zaman aralığında araştırmacı tarafından yapılandırılmış laboratuvar ortamında gerçekleşen ve araştırmacının önceden belirlediği konu ve oyuncaklar ile etkileşimlerden veriler analiz edilmiştir. Bu veriler salt gözleme dayalı olup işitme kayıplı çocuk ve annesinin doğalında olan etkileşimlerinin araştırmacının tam katılımcı olarak gözleyemediği verilerden oluşmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazındaki doğal ortamlardan toplanan verilerle gerçekleştirilen araştırma bulgularına baktığımızda işitme kayıplı çocuğun işiten akranları gibi oyun davranışları ve becerileri göstermiş fakat işiten akranlarını gerisinde performans gösterdiği (Coşkun, 1997, s.1-143), işitme kayıplı çocuğun bulunulan ortam ile ilgisi olmayan konu değişimleri gerçekleştirdiği (Özyürek, 1997, s.1-96), annenin işitme kayıplı çocuğuyla oyun etkileşimlerinde farklı amaç ve türde emir ifadeleri kullandığı (Yılmaz, 2000, s.1-99) bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda Ertürk-Mustul vd. (2016, s.8-16)'nin çalışmalarında aile eğitimine dahil olan annenin işitme kayıplı çocuğuna daha kısa ve basit cümleler ile etkileşim kurduğu, sıklıkla ortak ilgi kurulumadığı, çocuğa oyun esnasında fırsat vermediği görülmüş ve bunlara yönelik aile eğitimi düzenlenmiştir. Uzuner (1999, s.1-127), tarafından yapılan çalışmada annelerin etkileşimi sürdürmek için farklı stratejiler kullandığı ve bunu da çocuğun iletişimsel amacı öğrenmesine yönelik uyguladığı görülmüştür. Doğal ortamlarda gerçekleşen araştırma bulgular ile mevcut araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocukların anneleri çocuklarıyla etkileşimlerinde daha baskın özellikler göstermişlerdir ancak çocuklarının etkileşime girme fırsatlarını

değerlendirmişler ve etkileşimi sürdürmüşlerdir. Anneler etkileşimi başlatmışlar ve işitme kayıplı çocuk tarafından başlatılan etkileşimlere dahil olmuşlardır. Anneler etkileşimlerde çok fazla soru ifadesi ile etkileşimi sürdürmüştür. Özellikle kitaplı etkinliklerde anneler soru ifadelerini daha fazla kullanmışlardır. Etkileşimlerde bazı anneler işitme kayıplı çocukları ile ortak dikkatte sorunlar yaşamışlardır. Bu sorunlar genel olarak işitme kayıplı çocuğun kendi halinde yaptığı etkinliğin bırakılarak başka etkinliğe dahil edilmesiyle ortak dikkatin sağlanamadığı etkileşimler meydana gelmiştir. Etkileşim sırasında anneler işitme kayıplı çocuklarıyla sıra alma davranışının gözlemlendiği etkileşimler gerçekleştirmişlerdir. Anneler etkileşimlerde işitme kayıplı çocuklarına sürekli yönerge vermişlerdir. Anneler işitme kayıplı çocuklarıyla etkinlikleri yapma ve çocuklarıyla etkileşime girmelerinde aile eğitiminde aldıkları bilgilerden yararlanarak gerçekleştirmişlerdir. Burada özellikle okulun ve öğretmenlerin/öğretmenlerin annelerin etkinlikleri düzenleme ve etkinlikleri gerçekleştirme şekilleri üzerinde etkileri bulunduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocukların tamamı ÖERM'e devam etmektedirler. Anneler, ÖERM'lerden dil ve iletişim becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitim almışlardır. Annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla etkileşimlerinde çocukların devam ettiği ÖERM ve çocuklarının gitmiş olduğu işitsel-sözel eğitim kurumlarından almış oldukları bilgiler ve çocuklara verilen ödevlerde yer almıştır. Annelerin çocuklarıyla bir etkinlik sırasındaki etkileşimlerinin nedenine ilişkin veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin bu şekilde yapının uyarısının olduğu görülmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde bu bilgiler ve eğitimler içerik olarak annelerin çocuklarıyla etkileşimlerini desteklemeye yönelik aile merkezli eğitim programlarının gerektirdiği niteliğe sahip olmadıkları görülmektedir. İşitme kayıplı çocukların işiten akranlarına yakın dil ve iletişim becerilerini göstermesinde annelerin aile merkezli eğitim programlarına katılmaları oldukça önemlidir. Bu programlar aracılığıyla çocukta işitme kaybının yanı sıra bir sorun yoksa, aileye çocuklarının normal işiten çocuklarla aynı gereksinimlere sahip olduğu bildirilmeli ve bu bilgiler ışığında aileler, çocuğun olağan dışı taleplerine direnmeleri ve çocuklarının yaşına uygun davranışlar geliştirmesini desteklemeleri konusunda teşvik edilmelidir (Turan, 2010, s. 1697-1756). Öte yandan, aile merkezli, etkileşim temelli işitsel-sözel eğitim programlarına katılan annelerde meydana gelen değişimleri inceleyen çalışmalar, bu programlara katılan annelerin etkileşim becerilerinin olumlu yönde değiştiğini, çocuklarının iletişim girişimlerine karşı daha duyarlı olduklarını ve uygunsuz iletişim davranışlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Ertürk-Mustul vd., 2016 s. 1-19). İşitme kaybı olan çocukların aileleriyle

çalışmanın temel amacı, işitme kaybı tanısıyla birlikte ailenin çocukla etkileşim biçiminde oluşabilecek ve çocuğun dil edinimini olumsuz yönde etkileyebilecek değişiklikleri önlemek, aynı zamanda çocuğun dil gelişimini besleyecek fırsatları tanımlarını ve yaratmalarını sağlamaktır (Turan, 2010, s. 1697-1756; 2014, s. 146-153). Bu nedenle, eğitim sırasında aile üyelerinin çocukla etkileşimlerini gözlemlemek ve çocuğa dil edinim fırsatları sunmanın olumlu yönlerini ve bu gelişimi etkileyecek olumsuz yönlerini belirleyerek aileyi yönlendirmek önemlidir.

4.1.4 Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere işitme kayıplı çocukların yaklaşık %90-95'i işiten ebeveynlere sahiptir (Mitchell ve Karchmer, 2004, s.138-163).). Çocukların birincil bakıcıları konumunda olan annelerin işitme kaybı ile ilgili bilgi düzeyleri ya çok az ya da hiç olmadığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Kushalnagar vd., 2011, s.512). Gunjawate vd. (2023, s.166-177)'nin yapmış oldukları alanyazın taraması çalışmalarında ebeveynler veya ailelerin süreçte karşılaştıkları sorunlar arasında en yaygın olan sorunları, düşük gelir ve tanı anında yaşam kalitesinde ciddi azalma ve kademeli iyileşme olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan annelerden bazıları işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında işitme kaybı ile ilgili bilgi eksikliği sorunu yaşamışlardır. Annelerden ikisi önceki deneyimlerinde işitme kaybı ile ilgili olarak bilgileri olduğu için sorun yaşamamışlardır. Aynı zamanda annelerden bazıları kendilerine ayıracak zamanlarının olmaması ile ilgili kişisel sorunlar yaşamışlardır. Çocuğun bakımı ile tamamen kendilerinin ilgilendiğini ve süreçte çok fazla destek göremediklerini ifade eden anneler kendilerine zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bazı anneler ise işitme kayıplı çocuklarının bakımının kendilerinde olduğunu ancak süreçte hem eşinin hem de diğer aile üyelerinin desteklerini almışlardır. Aileler şehir değiştirme, işitme cihazı alma, hastaneye gidip gelme gibi durumlardan dolayı ekonomik sorunlar yaşamışlardır. Çocuklarının durumundan dolayı almış oldukları sosyal destekler ile biraz daha rahatlamışlardır. Ancak yine de eğitim ve sağlık gibi durumlardan dolayı yer değiştirmeler ve ihtiyaçlardan dolayı aileler maddi sorunlar yaşamışlardır.

Annelerin yaşamış olduğu sorunlardan bir diğeri ise koklear implant uygulamasının bulundukları şehirde olmaması ve bundan dolayı şehir değiştirmek zorunda kalmaları olmuştur. Anneler şehir değiştirme ile birlikte yeniden iş bulma, kalacak yer sağlama gibi sorunlar

yaşamışlardır. İşitme kayıplı çocukların babaları yeni taşınmış oldukları şehirde iş bulma sürecinde zorlanmışlardır. Yaşanan bu süreç annelerin psikolojik olarak destek almasını gerektirmiştir. Alanyazında koklear implantlı çocukların annelerinin çeşitli psikolojik sorunlar yaşadığını ve psikolojik destek aldıkları bildirmektedir (Fadda, 2011, s.104-06; Spahn vd., 2001, s.52; Spahn, 2004, s.25). Benzer şekilde bu çalışmaya katılan annelerden ikisi psikolojik destek almışlardır.

4.1.5 Annelerin işitme kayıplı çocuklarının dil yaşantılarında karşılaştıkları sorunların giderilmesindeki çözümleri

Gunjawate vd. (2023, s.166-177)'nin yapmış oldukları alanyazın taramasında annelerin yaşamış oldukları sorunlar için bazı problem çözme stratejisi belirlemişlerdir. Anneler, eşlerinden, ebeveynlerinden veya ailelerinden destek aldıklarında sorunlarıyla daha iyi başa çıkabildiklerini bildirmişlerdir. En sık bildirilen ikinci destek sistemi sosyal destek olmuştur. İşitme kayıplı çocukların anneleri arasında sorunlara yol açan faktörler arasında ortak bir faktör, toplumun işitme kaybı olan çocuğu kabul edip etmeyeceğiyle ilişkili stresle ilgili olmuştur. Tam tersi, yani toplumdaki destek almak, annelerin daha iyi problem çözmelerine yardımcı olmuştur. Sonraki faktörler arasında işitme kaybı hakkında daha iyi farkındalık/anlayış, daha iyi yeterlilik, sosyal kaynaklar ve işitme kayıplı diğer çocukların ailelerinden destek yer almıştır. Bu başa çıkma stratejileri ebeveynlerin durum üzerinde daha iyi bir kavrayış ve anlayışa sahip olmalarını sağlamış ve böylece sorunları azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yardımcı olmuştur. Geri kalan faktörler kişisel kaynaklar, tanıdıklar, duygusal, finansal ve dini destek gibi diğer kaynaklardan gelen destekle ilgili olmuştur. Geri kalan dört strateji daha iyi kaynakların mevcudiyeti altında sınıflandırılmış ve en yaygın olanı profesyonellerden alınan destek olmuştur. Dahil edilen diğer problem çözme stratejileri hizmetlere daha iyi erişim, kapsamlı hizmetler ve danışmanlık olmuştur.

Mevcut araştırma bulgularına baktığımızda annelerin büyük bir çoğunluğu süreçte eşlerinden ve aile üyelerinden destekler almışlardır. Annelerden ikisi eşlerinden ve aile üyelerinin destekleri noktasında sorunlar yaşamışlar ve yaşamış oldukları sorunlara yönelik psikolojik destek almışlardır. Diğer annelerin psikolojik destek almaları ile ilgili verilerin olmaması böyle bir probleme yönelik çözüm arayışlarının olmadığı anlamına gelmemektedir. Veri toplama süreçlerinde diğer anneler böyle bir durumu dile getirmelerini sağlayacak uygun ortamın oluşmadığını düşünmüş olabilirler.

4.1.6 Annelerin önerileri

Alanyazında doğrudan işitme kayıplı çocukların annelerinin önerileri ile ilgili araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Bekar vd. (2021, s.48) çalışmasında işitme kayıplı çocukların annelerinin gereksinimlerini incelemişlerdir. Çalışmada annelerin diğer annelere yönelik çocuklarıyla ilgilenmeleri önerileri yer almıştır. Bir diğer çalışma ise Cansever (2022, s.75) tarafından yapılmıştır. Çalışmada işitme kayıplı çocuğun ebeveynlerinin çocuklarıyla gerçekleştirmiş olduğu oyunları incelemiş ve annelerin diğer annelere çocuklarıyla oynamalarını önerdikleri görülmüştür.

Mevcut araştırmada annelerin önerileri toplumsal farkındalık artması ve farklı şehirlere işitsel sözel dilde eğitim veren okulların açılması yönünde olmuştur. Anneler işitme kayıplı çocukları ile toplum içinde diğer insanların anlamsız bakışları olmadan rahat hareket edebilmeleri için toplumsal farkındalığın artırılmasını önermişlerdir. Araştırmaya katılan anneler şu an bulundukları şehre başka şehirlerden gelmişlerdir. Bulundukları şehre gelme amaçları işitme kayıplı çocuklarının daha iyi eğitim alabilmelerini sağlayacak, onların dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek eğitim ortamının olması olmuştur. Ancak bu yer değiştirme daha önce de belirtildiği üzere ailelere maddi sorunlar oluşturmıştır. Bu yüzden anneler işitsel sözel dilde eğitim veren benzer nitelikteki okulların ülke genelinde çoğaltmasını önermişlerdir.

Sonuç olarak işitme kayıplı çocukların dil yaşantılarında annelerin çocukların dil gelişimlerini destekleme çabaları, yaşamış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları olduğu söylenebilir. Bu araştırma işitme kayıplı çocuğun dil yaşantısını koklear implant öncesi, koklear implant süreci ve koklear implant sonrası olmak üzere üç süreçte incelemiştir. Bu süreçlerde yaşanabilecek olası sorunlar işitme kayıplı çocukların dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer bir deyişle, işitme kayıplı çocuğun koklear implant öncesi süreçte dile maruz kalamaması, uygun işitme cihazının seçilememesi veya annenin yaşamış olduğu sorunlardan dolayı çocuğu ile ilgilenememesi de çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı dil gelişimini bu süreçlerden bağımsız bir şekilde ele alamayız. İki annenin önceki çocuklarında da işitme kaybı olduğu için süreci daha olağan geçirmişlerdir. Ancak işitme kaybı ile ilk kez karşılaşan, bu süreçte ekonomik olarak zorluk çeken, çekirdek aile ve geniş aile üyelerinden yeterince destek göremeyen anneler için sürecin daha zorlu geçeceği tahmin edilmektedir.

Anneler uzmanlar veya diğer işitme kayıplı çocuk anneleri aracılığı ile koklear implant teknolojisi hakkında bilgi edinmişlerdir. Annelerin koklear implanta karar vermesinde diğer annelerin çocuklarının konuşma performansları etkili olmuştur. Anneler işitme kayıplı çocuklarıyla iletişim kurmakta zorluk yaşadıkları için koklear implant uygulamasına ayrı bir anlam yüklemişlerdir. Ancak koklear implantlardaki başarı oranı, sözel olmayan zekâ, var olan işitme kalıntısı, cinsiyet, ek engeller, implantla ilgili değişkenler (implantasyon yaşı, implant kullanım süresi, iki taraflı ve tek taraflı implantasyon, implant teknolojisi veya cerrahi faktörler), erken müdahale, iletişim modu, okul ortamı gibi değişkenlerinde önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuklar koklear implant olma yaşlarına baktığımızda “12, 19, 34, 36 ve 42” aylıkken koklear implant ameliyatı oldukları görülmektedir. Türkiye’de koklear implant uygulamaları işitme kayıplı çocuk on iki aylıkken uygulanmaya başlanmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan sadece ikisi on iki aylıkken koklear implant ameliyatı olmuştur ve diğer çocuklar daha geç implantasyon süreci geçirmişlerdir. Aynı zamanda bu süreç içerisinde işitme kayıplı çocuklar işitme cihazından da fayda sağlayamadıkları için bu süreçte çocukların yeterince dile maruz kalmadan geçirmelerine neden olduğu söylenebilir. Bir çocuğun iletişim becerileri dil yoksunluğundan derinden etkilenmektedir. Yaş, işitme kayıplı çocuklarda koklear implantasyonun başarısını belirleyen en kritik faktörlerden biridir. Bundan dolayı işitme kayıplı çocukların yenidoğan işitme tarama testi sonuçlarının takip edilmesi ve olası olumsuzluklarda erken müdahale edilmesi gerekmektedir.

Koklear implant sonrası annelerin çocuklarının uyanık olduğu her anı dilsel girdi olarak değerlendirmesi gerekmektedir. Araştırmaya katılan annelerden bazıları koklear implant ameliyatı sonrası uzmanlardan çocuklarıyla konuşmalarına yönelik bilgilendirme almışlardır. Diğer anneler ise pandemi döneminde çevrimiçi olarak aile eğitimi aldıklarını ve bu kapsamda çocuklarıyla nasıl etkinlikler yapacaklarına dair bilgiler ve örnekler aldıklarını bildirmişlerdir. Aile eğitimi işitme kayıplı çocukların sözlü dili edinmelerinde erken müdahalenin en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır (Ertürk-Mustul vd., 2016 s.1-19). Araştırmaya katılan annelerden beşi aile eğitimi almıştır. Diğer iki anne aile eğitimini ÖERM tarafından verilen kısa bilgilendirme toplantıları aracılığıyla almışlardır. Bu toplantılar genellikle işitme kayıplı çocuğun ders sonrası durumunun değerlendirilmesi ve anneye neler yapması gerektiğinin konuşulduğu toplantılardan oluşmaktadır. İki anne aynı ÖERM’e gitmektedirler ve kurumun müdürü ile yapılan görüşmede aile eğitimini verdiklerini ancak anneler ile yapılan

görüşmelerde aile eğitimini bahsedilen eğitim sonrası kısa bilgilendirmelerle aldıklarını ifade etmişlerdir. Aile eğitimi alan anneler mümkün olduğu kadar işitme kayıplı çocuklarıyla gösterilen şekilde etkileşim kurmaya çalışmaktadırlar. Ancak etkileşimlerde bazı sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Bu sorunların nedeni olarak aile eğitimini çevrimiçi ortamda almaları ve etkileşimli bir şekilde geçirememeleri, aile eğitimini kısa bilgilendirme toplantılarında almaları, aile eğitimini aldıklarında işitme kayıplı çocuklarının yaşlarının küçük oluşu ve artık çocukların büyüdüğü için aynı etkinliklerden sıkılmaları, yaşa uygun etkinliklerin seçiminin yapılamaması ve işitme kayıplı çocuklarıyla etkileşimli etkinliklerin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilerinin yetersiz oluşu gösterilebilir. Aile eğitimi almayan anneler ise bu konuda verilecek her türlü eğitime gönüllü olarak katılacaklarını bildirmişlerdir.

Anneler işitme kayıplı çocuklarıyla rutinleri arasında oyunlar, kitaplı etkinlikler, resim yapma/boyama, günlük ev işleri yapma, bisiklete binme, parka gitme, akraba/arkadaş ziyareti yapma, alışverişe gitme gibi çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar. Bu etkinliklere ait video kayıtları incelendiğinde annelerin çocukları ile olan etkileşimlerinde birtakım sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunlar alanyazın ile benzer bir şekilde annelerin etkileşime dair stratejiler bilmemesinden kaynaklanıyor olabileceği ve annelere stratejilerin öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Anneler etkileşimlerinde çocuklarına sürekli yönerge vermeleri çocukların etkileşimde hemen sıkılmalarını ve böylece dikkatlerinin dağılmalarına neden olmaktadır. Anneler çocuklarının etkileşimde sıra almasını sağlayacak şekilde etkileşimi sürdürmüşler. Anneler etkinliklerde, çocukları ile ortak ilgiyi sağlayacak becerileri göstermişlerdir. Ancak annelerin bu etkileşim davranışları nitelikli anne-çocuk etkileşimi bağlamında değerlendirildiğinde yetersiz kalmaktadır. Anneler çocukların sözel olarak etkileşime girmelerini istemekte ve bundan dolayı etkileşimleri etkili olamamaktadır. Anneler çocuklarıyla etkileşimlerinde kısa, basit ve soru cümleleri ile etkileşimi sürdürmektedirler. Anneler ile yapılan görüşmelerde annelerin bu olumsuzlukları bilmedikleri görülmektedir. Aynı zamanda anneler bilmediklerinin farkında olmadan çocukları ile yaptıkları etkinliklerin oldukça iyi olduğunu düşünmektedirler. Alanyazında benzer araştırmalarda ulaşılan en eski kaynak 1980 yılına ait görülmektedir. O tarihte yapılan çalışmadan bugüne kadar olan çalışmalarda işitme kayıplı çocukların anneleri çocuklarıyla etkileşimlerinde sorunlar yaşadıklarını söylemek yerinde olacaktır. Sağır topluluğu içerisinde yer almayan anneler işitme kayıplı çocuklarının işiten toplumun bir üyesi olarak çocuklarının dil gelişimlerini destekleme çabasında olabilmektedirler. Ancak bu çaba annelerin birtakım stratejileri edinmeleri ile

nitelikle hale gelebilir. Sonuç olarak, bu çalışma işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimini desteklemede doğal (yapılandırılmamış), erken ve sürdürülebilir müdahalelerin önemini teyit etmektedir. İşitme teknolojisindeki ve müdahale stratejilerindeki gelişmeler umut verici yollar sunmaya devam ederken, dil ve iletişim becerilerindeki sorunları ele almak ve işitme kayıplı çocuklar ile işiten akranları arasında dilsel eşitliği teşvik etmek için en etkili yaklaşımları belirlemek için devam eden araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgular, erken tanı, yüksek kaliteli işitsel girdiye erişim ve zengin dilsel çevre desteğini iyileştirmek için sürekli çaba gösterilmesini gerektirmektedir; bunların hepsi işitme kayıplı çocukların dil sonuçlarını ve yaşam kalitesini önemli ölçüde iyileştirme potansiyeline sahiptir. Anne-çocuk etkileşimlerinde annelerin işitme kayıplı çocuklarına yönelik çocuğun dikkatini çekmek veya beklemek; çocuğuyla ortak, karşılıklı bir odaklanma sürdürmek; çocuğunun liderliğini takip etmek, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına koşullu ve uyumlu yanıtlar sağlamak ve çocuğunun iletişim girişimlerini yorumlamak, zenginleştirmek ve genişletmek için çok modlu stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Bu stratejiler işitme kayıplı çocuklar için dil edinimi fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için ebeveyn iletişim becerilerindeki ilerlemenin izlenmesini kolaylaştıracaktır. Annelerin bu stratejileri edinebilmeleri için aile eğitimlerine dahil olmaları ve bu stratejileri uzman yardımıyla öğrenmeleri gerekmektedir. Aile eğitimi verecek kişinin işitme kayıplı çocuklar dil ve iletişim becerilerini nasıl desteklemek gerektiğini bilmesi ve ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik eğitiminin ve deneyiminin olması gerekmektedir. Bundan dolayı aile merkezli aile eğitimi verecek uzmanların yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırma gibi başka araştırmaların sayısının arttırılması ve ilgili kurum ve kuruluşlar ile araştırma sonuçları paylaşılarak ihtiyaç duyulan alan uzmanlarının yetiştirilmesine yönelik lisansüstü programlar ile desteklenmelidir.

Bu araştırma verilerinin toplanmasında ve analiz edilmesinde inandırıcılığının sağlandığı, anne-çocuk etkileşimlerine ait video kayıtlarının doğallığının anneler tarafından teyit edildiği ve etik ilkelerin göz önünde bulundurulduğu bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları ve ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler izleyen bölümde verilmektedir.

4.2 Sınırlılıklar

- Mevcut araştırma betimsel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı bu araştırma sonuçları araştırmaya dahil olan yedi anne ve işitme kayıplı çocukları için geçerlidir.

- Araştırma sonuçları işitme kayıplı tüm çocuk ve anneleri için genellenemez.
- Bu araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacının ortama girme ve gözlem yapmada sorunlar yaşaması tam katılımcı olarak gözlemlerin yapılmasını sınırlandırmıştır.

4.3 Öneriler

4.3.1 Gelecekteki araştırmalar için öneriler

- Mevcut araştırma annelerin görüşleri ve buna destek veri olarak gözlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı gelecekte yapılacak araştırmalarda gözlemlerin birincil veri kaynağı olduğu araştırmalara yer verilebilir.
- Anne-çocuk etkileşimlerinin envanter kullanılarak incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Anne-çocuk etkileşimleri geliştirilecek ölçek ve kontrol listeleri ile değerlendirilen araştırmalar yapılabilir.
- İşitme kayıplı çocuğun dil yaşantıları boylamsal çalışmalar ile incelenebilir.
- Daha fazla sayıda annelerin ve diğer aile üyelerinin dahil olduğu katılımcı grubu ile işitme kayıplı çocuğun dilsel çevresi detaylı bir şekilde incelenebilir.
- ÖERM’lerde verilen aile eğitimlerinin işitme kayıplı çocuk anneleri bağlamında inceleneceği araştırmalar yapılabilir.
- Daha fazla sayıda aile merkezli aile eğitimleri ile ilgili çalışmalara yapılabilir.

4.3.2 Uygulamaya yönelik öneriler

- Yenidoğan işitme taraması sonrası ailelere erken anne-çocuk etkileşimine yönelik eğitimler verilebilir.
- İşitme kayıplı çocuk annelerinin etkileşim davranışlarının iyileştirilmesine yönelik aile merkezli eğitimler uygulanabilir.
- ÖERM’lerde verilen aile eğitimlerinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalı araştırmaları yapılabilir.
- Anneler ile görüşülerek ve gözlemlenerek anne-çocuk etkileşimine aile eğitim programları uygulanabilir.
- Tanı sonrası ailelerin desteklenmesine yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapıp annelerin süreci olumlu bir şekilde atlatmalarına yönelik destek eğitimler verilebilir.

- İlgili bakanlıklar ile ortak bir çalışma yapılarak işitme kayıplı çocukların erken tanı sonrası uygun aile eğitimi ve okul ortamına yerleştirilmeleri için yönlendirmeler yapılabilir.
- Ulusal çapta işitme kayıplı çocuklar ve annelerini içine alan işitsel sözel yaklaşıma dayalı aile merkezli erken müdahale programlarının hazırlanması/geliştirilmesi ve uygulanması.



KAYNAKÇA

- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, 75, 1171–1187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x>
- Adler, R. B., Rodman, G. R., & Sévigny, A. (2006). *Understanding human communication* (14th Edition). Nueva York: Oxford University Press
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). The qualitative dimension of mother-child play interaction: an evaluation of mothers' verbal expressions. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 11-20.
- Ambrose, S. E., VanDam, M., & Moeller, M. P. (2014). Linguistic input, electronic media, and communication outcomes of toddlers with hearing loss. *Ear and hearing*, 35(2), 139. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3182a76768>
- American Psychological Association. (2014). Individuals with disabilities education act (IDEA). Retrieved, 8, 14.
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (2004). *Technical Report: Cochlear implants*. American Speech-Language-Hearing Association; 24(Suppl)1–35.
- Balkany, T. J., Hodges, A., Miyamoto, R. T., Gibbin, K., & Odabasi, O. (2001). Cochlear implants in children. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 34(2), 455-467.
- Baltaxe C. (2001). *Emotional, behavioral, and other psychiatric disorders of childhood associated with communication disorders*. In: Layton T, Crais R, Watson L, Editors. *Handbook of early language impairment in children: Nature*. Delmar Publishing; Albany, NY: pp. 63–125.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog?. *Bmj*, 322(7294), 1115-1117. <https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115>
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development*, 21(4), 374-393. <https://doi.org/10.1002/icd.1750>
- Bates, E. (1975). *Peer relations and the acquisition of language*. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations* (pp. 259–292). New York: Wiley.

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York, NY: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205–226. <http://www.jstor.org/stable/23084619>
- Bates, E., O'Connell, B., & Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 149–203). John Wiley & Sons.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-556.
- Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Bekar, R., Uzuner, Y., & Çolaklıoğlu, O. (2021). İştme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 31-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.587730>
- Bell, A. (1978). *Language samples. Universals of human language*, (Volume 1: Method and Theory) Ed. by Joseph Greenberg et al., 1.153-202. The M.I.T. Press Cambridge, Massachusetts
- Bellugi, U., & Brown, R. (Eds.). (1964). The acquisition of language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1, Whole No. 92), 1–192.
- Bellugi, U. & M. Studdert-Kennedy (Eds.) 1980 *Signed & Spoken Language: Biological Constraints on Linguistic Form*. Weinheim: Verlag Chemie.
- Bergeson, T. R., Miller, R. J., & McCune, K. (2006). Mothers' speech to hearing-impaired infants and children with cochlear implants. *Infancy*, 10(3), 221-240. https://doi.org/10.1207/s15327078in1003_2
- Bernicot, J., & Roux, M. (1998). La structure et l'usage des enonces: Comparaison d'enfants uniques et d'enfants second nes [*The structure and use of expressions: Comparing only children and second born children*]. De l'usage des gestes et des mots chez les enfants [*Children's use of gestures and words*], In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, J. Rabain-Jamin, V. Laval,

- & G. Babelot (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez les enfants* (pp. 157–178). Paris: Armand Colin. Blindness. <https://eric.ed.gov/?id=ED534501>
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York: Wiley.
- Bloom, Lois. 1983. "Of continuity and discontinuity, and the magic of language development." In *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*, Roberta M. Golinkoff (ed), 79–92. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Boston: Pearson.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, K.S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1982). A comparison of request–response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 47(1), 57–62. <https://doi.org/10.1044/jshd.4701.57>
- Brodsky, P., & Waterfall, H. (2007). Characterizing motherese: On the computational structure of child-directed language. In *Proceedings of the annual meeting of the cognitive science society* (Vol. 29, No. 29). <https://escholarship.org/uc/item/54k371nk>
- Brookfield, S. (1992). *Ethnographic research methods course notes*. Teachers College, Columbia University Press.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8, 535–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York, NY: Norton.
- Bruner, J. S. (1974-1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255–287. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- Camaioni, L. (1993). *The development of intentional communication: A re-analysis*. In *New perspectives in early communicative development* (pp. 82-96). 1st Edition. Routledge.

- Camaioni, L., & Perucchini, P. (2003). Profiles in declarative/imperative pointing and early word production. *Paper presented at the European Conference for Developmental Psychology*, Milan, Italy.
- Cansever, B. (2023). *İşitme kayıplı çocuğu olan anne-babaların çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyunlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Capone, N.C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. B.B. Schulman and N.C. Capone (Eds.), In *Language Development Foundations, Processes and Clinical Applications* (s. 1-33). Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Carey, C. M., Tullous, M. W., & Walker, M. L. (1994). Hydrocephalus: etiology, pathologic effects, diagnosis, and natural history. *Pediatric Neurosurgery*, 3, 185-201.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Caselli, M.C. (1983). Communication to Language: Deaf Children's and Hearing Children's Development Compared. *Sign Language Studies* 39, 113-144. <https://dx.doi.org/10.1353/sls.1983.0005>.
- Christians, C. G. (2005). *Ethics and Politics in Qualitative Research*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 139-164). London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi: Sage.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press
- Christakis, D. A., Lowry, S. J., Goldberg, G., Violette, H., & Garrison, M. M. (2019). Assessment of a parent-child interaction intervention for language development in children. *JAMA network open*, 2(6), <https://doi:10.1001/jamanetworkopen.2019.5738>
- Christiansen, M. H., & Chater, N. (1999). Toward a connectionist model of recursion in human linguistic performance. *Cognitive Science*, 23(2), 157-205. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2302_2

- Christiansen, M. H., & Chater, N. (2016). *Creating Language: Integrating Evolution, Acquisition, and Processing*. The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1b7x5tw>
- Clark, E. V. (1973). *What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language*. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65–110). New York: Academic Press.
- Clark, E. V. (1979). *Building a vocabulary: Words for objects, actions, and relations*. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (pp. 149–160). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. (2nd edition). San Diego: Plural Publishing. 123 pp.
- Clarke-Stewart, K. A. (1972). *Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 38, No. 6/7.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.
- Cole, E.B. (1992). *Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(4), 360-367
- Cooper, R. P., & Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child development*, 61(5), 1584-1595.
- Coşkun, N. (2010). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Cox Eriksson, C. (2014). *Children's vocabulary development: the role of parental input, vocabulary composition and early communicative skills* [Unpublished Doctoral dissertation]. Stockholm University

- Cramér-Wolrath, E. (2012). Attention interchanges at story-time: A case study from a deaf and hearing twin pair acquiring Swedish sign language in their deaf family. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(2), 141-162.
- Crawford, K. (1996). Vygotskian approaches in human development in the information era. *Educational studies in mathematics*, 31, 43-62. <https://doi.org/10.1007/BF00143926>
- Creswell, JW. & Plano Clark, VL. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. 2nd. Sage; Thousand Oaks, CA.
- Cross, T. (1978) *Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children*. In Waterson, N. and Snow, C. (eds.) *The Development of Communication*, (New York: Wiley).
- Crown, C. L., Feldstein, S., Jasnow, M. D., Beebe, B., & Jaffe, J. (2002). The cross-modal coordination of interpersonal timing: Six-week-olds infants' gaze with adults' vocal behavior. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 31(1), 1-23.
- Cruttenden, A. (1994). *Phonetic and prosodic aspects of Baby Talk*. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 135–152). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.008>
- Day, P.S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367-385.
- de Villiers, J. (1995). *Empty categories and complex sentences: The case of wh-questions*. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 508–540). Oxford, UK: Blackwell.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>
- DesJardin, J. L., & 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>
- DesJardin, J. L., Doll, E. R., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. J., Ganguly, D. H., Colson, B. G., & Henning, S. C. (2014). Parental Support for Language Development During Joint Book

Reading for Young Children With Hearing Loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167-181. <https://doi.org/10.1177/1525740113518062>

DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. M. H., Henning, S. C., & Colson, B. G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss. *Ear and Hearing*, 38(4), 441-454. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000414>

Desrochers, S., Morissette, P., & Ricard, M. (1995). *Two perspectives on pointing in infancy*. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 85–101). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dettman, S. J., Pinder, D., Briggs, R. J., Dowell, R. C., & Leigh, J. R. (2007). Communication development in children who receive the cochlear implant younger than 12 months: risks versus benefits. *Ear and hearing*, 28(2 Suppl), 11S–18S. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e31803153f8>

Dirks, E., & Wauters, L. (2015). *Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading*. In: H. Knoors & M. Marschark (Eds.). *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 415–441). Oxford University Press: New York, NY.

Doğan, Ö. (1995). *Aile merkezli erken eğitim programlarına devam eden işitme engelli çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts, and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 20–40.

Dore, J., Gearhart, M., & Newman, D. (1978). The structure of nursery school conversation. *Children's Language*, 1, 337-395.

Downing, A. Hanreddy, & K. D. Peckham-Hardin (Eds.), *Teaching communication skills to student with severe disabilities*, 3rd ed. (pp. 1–24). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Downing, J. E., & Falvey, M. A. (2015). The importance of teaching communication skills. In J. E.

Dunn, J., & Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, 60, 399–410.

- Edwards, J., & Munson, B. (2009). *Speech perception and production in child language disorders*. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 216–231). New York: Psychology Press.
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 205-221.
- Ertürk-Mustul, E., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2016). İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Annenin Etkileşim Davranışlarının Aile Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(01), 1-22. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000236
- Ervin-Tripp, S. (1977). *Wait for me roller skate*. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse* (pp. 165–188). New York: Academic Press.
- Fadda, S. (2011). Psychological aspects when counseling families who have children with cochlear implants. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 24(sup1), 104-106. <https://doi.org/10.3109/14767058.2011.607581>
- Ferguson, Ch A. (1977). *Baby talk as a simplified register* Snow, CE Ferguson C. A. In Catherine E. Snow & Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press. pp. 209--235.
- Fernald, A. (2006). When Infants Hear Two Languages: Interpreting Research on Early Speech Perception by Bilingual Children. *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*, 7, 19
- Fernald, A., & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development*, 10(3), 279-293.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., de Boysson-Bardies, B., & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16, 477–501.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and parent interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation* (Vol. 192). John Benjamins Publishing.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and parent interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation* (Vol. 192). John Benjamins Publishing.

- Gallaway, C. and Young, A. (2003). Interaction at home and at school. C. Gallaway ve A. Young (Eds.), In *Deafness and education in the UK: Research perspectives*. London: Whurr.
- Gallaway, Clare (Ed); Richards, Brian J. (Ed). (1994). Input and interaction in language acquisition, (pp. 109-134). New York, NY, US: Cambridge University Press, xv, 319 pp.
- Garunica, O. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. *Talking to children: Language input and aquisition*. Cambridge University Press. pp. 63—88
- Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P.W. (2012). *Educational research: competencies for analysis and application*. (10th edition). New Jersey: Pearson
- Geers, A. E. (2006). Spoken Language in Children With Cochlear Implants. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 244–270). Oxford University Press
- Geers, A. E., Brenner, C., & Tobey, E. A. (2011). Article 1: Long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood: Sample characteristics and data collection methods. *Ear and hearing*, 32(1), 2S.
- Geers, A. E., Nicholas, J., Tobey, E., & Davidson, L. (2016). Persistent language delay versus late language emergence in children with early cochlear implantation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 155-170. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-14-0173
- Genç, G. A., Ertürk, B. B., & Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48(2), 109-118. Available from: <https://cshd.org.tr/article/view/513>
- Genç, E., Uzuner, Y. & Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (03), 355-381. <http://dx.doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.331086>
- Girgin, C. (2003). İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 75-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gleason, J. B. (2005). The development of language: An overview and a preview. *The Development of Language*, 1-39.

- Gleason, J. B., Ely, R., Perlmann, R. Y., & Narasimhan, B. (1996). Patterns of prohibition in parent-child discourse. *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, 205-217.
- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev: A. Ersoy, P., Yalçınoglu). (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2014). Widening the lens: what the manual modality reveals about language, learning and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651), 20130295. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0295>
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1984). The nature of input and its role in the development of the deaf child's gesture system. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49(3-4), 143-151.
- Golinkoff, R. (1983). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic*. New Jersey: LEA. Psychology Press,
- Golinkoff, R. M. (1983). *The preverbal negotiation of failed messages: Insights into the transition period*. In R. M. Golinkoff (Ed.), *The transition from pre- linguistic to linguistic communication* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Göregenli, M. (2013). Psikolojiye giriş. L. Bilgin ve A.A. Özdemir (Eds.), *Davranış bilimleri 2 içinde* (s. 2-26). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi yayını No: 2760, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1718.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation P. Cole, J. Morgan (Eds.), *Speech acts, syntax and semantics*, 3, Academic Press, New York (1975), pp. 41-58.
- Grosjean, F., & Lane, H. L. (Eds.). (1980). *Recent perspectives on American sign language*. L. Erlbaum Associates
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gumperz, J. J. (1976). *Language, communication, and public negotiation*. In *Anthropology and the public interest* (pp. 273-292). Academic Press.

- Gunjawate, D. R., Ravi, R., & Driscoll, C. (2023). Stress among parents of children with hearing loss and how they deal with it: A systematic review. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 27(01), e166-e177. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1743273>
- Hampson, J., & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20(2), 313–342. <https://doi:10.1017/S0305000900008308>
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. 1976: *Cohesion in English*. London: Longman .
- Harding, C. G. (2013). Setting the stage for language acquisition: Communication development in the first year. In *The transition from prelinguistic to linguistic communication* (pp. 93-113). Psychology Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for Exceptional Children: An Introduction to Special Education with Loose-Leaf Version* (11th Edition) (What's New in Special Education). Pearson.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603–629. <https://doi:10.1017/S0142716400010389>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88 <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2013). *Language development (Fifth Edition)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hubbs-Tait, L., Culp, A. M., Culp, R. E., & Miller, C. E. (2002). Relation of maternal cognitive stimulation, emotional support, and intrusive behavior during Head Start to children's kindergarten cognitive abilities. *Child Development*, 73(1), 110-131. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00395>

- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross cultural research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299. <https://doi.org/10.1037/00332909.115.2.288>
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma araştırmalar*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kantor, R. (1982). Communicative interaction: mother modification and child acquisition of american sign language. *Sign Language Studies*, 36, 233–282. <http://www.jstor.org/stable/26203516>
- Kaplan, M. (2015). *Kültür ve dil*. (33. baskı). İstanbul: Dergâh.
- Katz, D. and Kahn, R.L., 1977, “*Organizations and the System Concept*”, *Classics of Organization Theory*, Ed. Shafritz, J.M. and Whitbeck, P.H., Moore Publishing Comp., Illinois.
- Kaye, K., & Charney, R. (1980) *How mothers maintain “dialogue” with two-year olds*. *The Social Foundations of Language and Thought*, D. Olson. Norton, New York
- Kaye, K., & Wells, A. J. (1980). Mothers' jiggling and the burst–pause pattern in neonatal feeding. *Infant Behavior & Development*, 3(1), 29–46. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(80\)80005-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(80)80005-1)
- Kaye, K. (1982.). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Vol. 3. Harvester Press,
- Keenan, E.O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1 (02), 163-183.
- Keenan, E. O., & Schieffelin, B. (1976, October). Foregrounding referents: A reconsideration of left dislocation in discourse. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 2, pp. 240-257).
- Keller-Cohen, D. 1978. Context in child language. *Annual Review of Anthropology*, 7, 453- 482.
- Kemaloğlu Y. K. (2015). *Yenidoğan işitme taramaları*. Ed. Belgin E, Şahlı S. Temel Odyoloji. Güneş Tıp Kitabevleri s.191-217.
- Kemmery, M. A., & Compton, M. V. (2014). Are you deaf or hard of hearing? Which do you go by: Perceptions of identity in families of students with hearing loss. *The Volta Review*, 114(2), 157-192.

- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zhang, K., & Wang, Z. (2003). Effects of Experience on Fetal Voice Recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220–224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.02435>
- Klima, E.S. & U. Bellugi (1979). *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Knoors, H. (2016). Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices. *The Oxford handbook of deaf studies in language*, 19-31.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. Oxford University Press.
- Kondaurova, M. V., & Bergeson, T. R. (2011). The effects of age and infant hearing status on maternal use of prosodic cues for clause boundaries in speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 54(3), 740–754. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0225\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0225))
- Kretschmer, R.R. and Kretschmer, L.W (1988). Communication competence and assessment. R.R. Kretschmer, and L.W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* (s. 5-19). Iowa: University of Northern Iowa.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Kushalnagar, P., Topolski, T., Schick, B., Edwards, T., Skalicky, A., & Patrick, D. (2011). Mode of communication, perceived level of understanding and perceived quality of life in youth who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 512–523. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr015>
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, H. C., & Orhon, N. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. *İletişim Bilgisi, (Orhon N, Eriş U, ed), (1. baskı), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi*, 2-6.
- Lazear, E. P. (1999). Culture and language. *Journal of Political Economy*, 107(S6), S95-S126. <https://doi.org/10.1086/250105>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lederberg, A. R., & Everhart, V. S. (1998). Communication between deaf children and their hearing mothers: The role of language, gesture, and vocalizations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 887-899. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.887>

- Lederberg, A. R., & Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 303-322. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.303>
- Levickis, P., McKean, C., Wiles, A., & Law, J. (2020). Expectations and experiences of parents taking part in parent–child interaction programmes to promote child language: a qualitative interview study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(4), 603-617. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12543>
- Liddell, S. K. (2021). *American sign language syntax* (Vol. 52). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Liddell, S.K., & Johnson, R.E. (1989). American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies* 64, 195-277. <https://dx.doi.org/10.1353/sls.1989.0027>
- Loots, G., Devisé, I., & Jacquet, W. (2005). The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent–child interaction with 18-to 24-month-old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 357-375. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni036>
- MacWhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31(4), 883-914. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006336>
- MacWhinney, B. (2005). The emergence of linguistic form in time. *Connection Science*, 17(3–4), 191–211. <https://doi.org/10.1080/09540090500177687>
- Mannle, S., & Tomasello, M. (1987). Fathers, siblings, and the bridge hypothesis. In K. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language* (Vol. 6, pp. 23–42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maviş, İ. (2003). Dil gelişiminin bilişsel temelleri 2: Dil, düşünce ve bellek. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 61-74). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- McCollum, J. A., & Hemmeter, M. L. (1997). *Parent-child interactions when children have disabilities*. In N. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes.

- McDonald, L. and Pien, D. (1980). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358. <https://doi.org/10.1017/S030500090000475X>
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2. baskı). New York: Thomson
- McLean, J. and Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. San Diego: Singular Publishing.
- Meadow, K. P., Greenberg, M. T., Erting, C., & Carmichael, H. (1981). Interactions of Deaf Mothers and Deaf Preschool Children: Comparisons with Three Other Groups of Deaf and Hearing Dyads. *American Annals of the Deaf*, 126(4), 454–468. <http://www.jstor.org/stable/44389378>
- Meadow-Orlans, K. P., Spencer, P. E., & Koester, L. S. (2004). *The world of deaf infants: A longitudinal study*. Oxford University Press, USA.
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2009). *Social cognition and language: The role of gaze following in early word learning*. In J. Colombo, P. McCardle, & L. Freund (Eds.), *Infant pathways to language: Methods, models, and research disorders* (pp. 169–194). New York: Psychology Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mitchell, R.E., & Karchmer, M.A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies* 4(2), 138-163. <https://dx.doi.org/10.1353/sls.2004.0005>
- Miyamoto, R. T., Houston, D. M., Kirk, K. I., Perdew, A. E., & Svirsky, M. A. (2003). Language development in deaf infants following cochlear implantation. *Acta Oto-Laryngologica*, 123(2), 241-244. <https://doi.org/10.1080/00016480310001079>
- 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., Hoover, B., Peterson, B., & Stelmachowicz, P. (2009). Consistency of hearing aid use in infants with early-identified hearing loss. *American Journal of Audiology* 18(1) 14-23 [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2008/08-0010](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2008/08-0010)

- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), 740-753. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318157f07f>
- Moerk, Ernst L. (1974). Changes in verbal child-mother interaction with increasing language skills of the child. *Journal of Psycholinguistic Research* 3: 101–116. <https://doi.org/10.1007/BF01067570>
- Mohay, H. (1994). The interaction of gesture and speech in the language development of two profoundly deaf children. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 187–204). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Moon, C., Lagercrantz, H., & Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156-160. <https://doi.org/10.1111/apa.12098>
- Morales, M., Mundy, P., & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 21, 373–377. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90014-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90014-5)
- Mundy, P., Block, J., Van Heck, A. V., Delgado, C., Parlade, M. V., & Pomares, Y. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78, 938–954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469–482. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90020-0)
- Newport, E. (1977). *Motherese: the speech of mothers to young children*. In Castellan, N., Pisoni, D. & Potts, G. (eds), *Cognitive theory*, Vol. II. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Newport, E. L., Gleitman, & H., Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In Catherine E. Snow & Charles A. Ferguson (eds.), *Talking to Children*. Cambridge University Press. pp. 109—149.
- Newport, Elissa L., and E. F. Ashbrook. (1977). The emergence of semantic relations in American Sign Language. *Papers and Reports on Child Language Development* 13, 16-21.

- Newport, Elissa L., and Richard P. Meier. (1985). *The acquisition of American Sign Language*. In Slobin (ed.), 881-938. 1st Edition. Psychology Press.
- Nienhuys, T. G., Cross, T. G., & Horsborough, K. M. (1984). Child variables influencing maternal speech style: Deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17(3), 189-207. [https://doi.org/10.1016/0021-9924\(84\)90011-X](https://doi.org/10.1016/0021-9924(84)90011-X)
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., ... & CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Jama, the Journal of the American Medical Association* 303(15), 1498-1506. <https://doi:10.1001/jama.2010.451>
- Ochs, Elinor and Schieffelin, Bambi B. (eds). (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2016). *Acquiring conversational competence*. (1st Edition). eBook Published 18 November 2016, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315401621>
- Olson, S. L., Bayles, K., & Bates, J. E. (1986). Mother-child interaction and children's speech progress: a longitudinal study of the first two years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(1), 1-20. <http://www.jstor.org/stable/23086239>
- Oreström, B. (1983). *Turn-taking in English conversation* (Vol. 66). Lund, Sweden: Gleerup
- Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (Ninth Edition Global Edition). Boston: Pearson.
- Özyürek, A. (2010). *İşiten bir anneyle onun birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki sözlü etkileşimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Padden, C. (1983). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Doctoral dissertation, University of California, San Diego.
- Padden, C. & Perlmutter, D. (1987). American Sign Language and linguistic theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 5, 335-375.
- Papaeliou, C., Minadakis, G., & Cavouras, D. (2002). Acoustic patterns of infant vocalizations expressing emotions and communicative functions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 311-317. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/024))

- Papaeliou, C. F., & Trevarthen, C. (2006). Prelinguistic pitch patterns expressing 'communication' and 'apprehension.' *Journal of Child Language*, 33(1), 163–178. <http://doi:10.1017/S0305000905007300>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications, 4.
- Pence, K. and Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Piaget, J. (1959). *La langue et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaud & Niestlé. English translation: *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971). *The theory of stages in cognitive development*. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, Measurement and Piaget. McGraw-Hill.
- Pien, D. (1984). The development of language functions in deaf infants of hearing parents. In D. Martin (Ed.), *International symposium on cognition, education and deafness: Working papers* (pp. 488–516). Washington, DC: Gallaudet College
- Plapinger, D. and Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93 (2), 75-87.
- Prizant, B. M., & Meyer, E. C. (1993). Socioemotional aspects of language and social-communication disorders in young children and their families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2(3), 56-71. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0203.56>
- Punch, M. (1994). *Politics and ethics in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880-891. <https://doi.org/10.1111/desc.12172>
- Real, F., & Christiansen, M. H. (2005). Uncovering the richness of the stimulus: Structure dependence and indirect statistical evidence. *Cognitive Science*, 29(6), 1007-1028. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0000_28

- Reimann, B. (1996). "Maternal question-responses in early child-mother-dialogue". *Perspectives on Language Acquisition. Seventh International Congress for the Study of Child Language*. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 108-123.
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 45:360–371. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/028\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/028))
- Richter Kanik, N. (1998). *Erken eğitim Down Sendromlu bebeği olan annelerin stres ve anne-bebek etkileşim düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Rodríguez, M. S., & Lana, E. T. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. *American Annals of the Deaf*, 245-251. <https://www.jstor.org/stable/44392467>
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., ... & Gabrieli, J. D. (2018). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870-7877. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>
- Roos, C., Cramér-Wolrath, E., & Falkman, K. W. (2016). Intersubjective interaction between deaf parents/deaf infants during the infant's first 18 months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 11-22. <https://doi.org/10.1093/deafed/env034>
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2014). Skype me! Socially contingent interactions help toddlers learn language. *Child development*, 85(3), 956-970. <https://doi.org/10.1111/cdev.12166>
- Roth, F.P. and Spekman, N.J. (1984a). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11. <https://doi.org/10.1044/jshd.4901.0>
- Ryan, Joanna. (1974). "Early language development: Towards a communicational analysis." In *The Integration of the Child into a Social World*, Martin P. M. Richards (ed), 185–213. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachs, J. (1997). Communication development in infancy. J.B. Gleason (Ed.), In *The development of language* (s. 40-69). Boston: Allyn and Bacon.

- Saffran, J. R., Werker, J. F., & Werner, L. A. (2006). The Infant's Auditory World: Hearing, Speech, and the Beginnings of Language. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 58–108). John Wiley & Sons Inc.
- Sanders, D.A. (1982). *Aural rehabilitation: A management model*. (2. baskı). N.J.: Prentice-Hall.
- Saussure, F. De. (1985). The linguistic sign. *Semiotics: An introductory anthology*.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03562.x>
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 33(1), 70-83. <https://doi.org/10.1044/jslr.3301.70>
- Scherer, N. J., & Olswang, L. B. (1984). Role of mothers' expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(3), 387-396. <https://doi.org/10.1044/jslr.2703.387>
- Schieffelin, Bambi B. and Ochs, Elinor. (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Schirmer, B.R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schmidt, C. L., & Lawson, K. R. (2002). Caregiver attention-focusing and children's attention-sharing behaviours as predictors of later verbal IQ in very low birthweight children. *Journal of Child Language*, 29(1), 3–22. <https://doi:10.1017/S0305000901004913>
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264-275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Shafer, V. L., Shucard, D. W., Shucard, J. L., & Gerken, L. (1998). An electrophysiological study of infants' sensitivity to the sound patterns of English speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 874–886. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.874>

- Shaw, I. (2008). Ethics and the Practice of Qualitative Research. *Qualitative Social Work*, 7(4), 400-414. <https://doi.org/10.1177/1473325008097137>
- Simser, J. (1999). Parents: The essential partner in the habilitation of children with hearing impairment. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 5, 55-62.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Carpenter, M. (2009). Maternal mental state talk and infants' early gestural communication. *Journal of Child Language*, 36, 1053–1074. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009306>
- Snow, C. (1984). *Parent-child interaction and the development of communicative ability* In: Schiefelbusch RL, Pickar J, Editors. *The acquisition of communicative competence*. University Park Press; Baltimore
- Snow, C. E. (1986). Conversations with children. *Language Acquisition*, 2, 69-89
- Snow, C.E. (1995). Issues in the study of input. In: *The handbook of child language*. (P. Fletcher & B. McWhinney, eds). Oxford: Blackwell.
- Snow, C. E. (1997). Foreword. In P. O. Tabors (Ed.), *One child, two languages* (pp. ix–xi). Baltimore: Brookes.
- Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition: papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. Cambridge University Press.
- Spahn, C., Richter, B., Zschocke, I., Löhle, E., & Wirsching, M. (2001). The need for psychosocial support in parents with cochlear implanted children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 57(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(00\)00438-9](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(00)00438-9)
- Spahn, C., Burger, T., Löschmann, C., & Richter, B. (2004). Quality of life and psychological distress in parents of children with a cochlear implant. *Cochlear Implants International*, 5(1), 13-27. <https://doi.org/10.1080/14670100.2004.11873747>
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications.

- Stone, P. (1988). *Blueprint for developing Conversational competence: A planning/instruction model with detailed scenarios*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Stremel, K. (2008). Communication Interactions: It Takes Two. National Consortium on Deaf-Blindness. (pp. 1-4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534501.pdf>
- Sucuoğlu, B. (2001). Zihinsel engelli olan ve olmayan çocuk-anne ikililerinin etkileşim örüntülerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 27- 38.
- Sugarman, S. (1984). The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language. In R. L. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communicative competence* (pp. 23–68). Baltimore: University Park Press.
- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11(2), 153-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00231>
- Szagun, G., & Stumper, B. (2012). Age or experience? The influence of age at implantation and social and linguistic environment on language development in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 55(6), 1640-1654.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748–767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Tarplee, Clare. (1996). “Working on young children’s utterances: Prosodic aspects of repetition during picture labelling.” In *Prosody in Conversation*, Elizabeth Coupler-Kuhlen and Margaret Selting (eds), 406–435. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiessen, E. D., Hill, E. A., & Saffran, J. R. (2005). Infant-Directed Speech Facilitates Word Segmentation. *Infancy*, 7(1), 53–71. https://doi.org/10.1207/s15327078in0701_5
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 4, 209 253. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00069-4)
- Tomasello, M. (2005). Beyond formalities: The case of language acquisition. *Linguistic Review*, 22(2-4), 183-197. <https://doi.org/10.1515/tlir.2005.22.2-4.183>

- Tomasello, M. (2007). If they're so good at grammar, then why don't they talk? Hints from apes' and humans' use of gestures. *Language Learning and Development*, 3, 133–156. <https://doi.org/10.1080/15475440701225451>
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78, 705–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x>
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Tomasello, M., Mannle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169–176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.2.169>
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–212. <https://doi.org/10.1177/0142723783004012>
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 1-22). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Topbaş, S. (2005). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. *Dil ve Kavram Gelişimi* (Editor: Seyhun Topbaş). Kök Yayıncılık. Ankara, 7-21.
- Topbaş, S., Maviş, İ. Ve Erbaş, D. (2002). *Sözel iletişim Geriliği Gözlenen ve Gözlenmeyen 0-3 Yaş çocuklarının Erken iletişim Amaçlarının işlevsel-iletişim Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi*, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, Eskişehir,
- Tulviste, T. (2003). Contextual variability in interactions between mothers and 2-year-olds. *First Language*, 23(3), 311-325. <https://doi.org/10.1177/01427237030233004>
- Turan, Z. (2006). Doğuştan işitme kayıplı çocuklarda koklear implant uygulamaları: Gelişimi etkileyen faktörler ve ameliyat öncesi değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 51-58. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1513/18353>
- Turan, Z. (2010). An early natural auditory-oral intervention approach for children with hearing loss: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1731-1756.

- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 146-153.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2020). *Exceptional Lives: Practice, Progress, & Dignity in Today's Schools*. Pearson Education, Incorporated
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1999). *Okul öncesi çağdaki iki işitme engelli çocuk ve onların normal işiten annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde gerçekleşen iletişim bozukluklarını düzeltmek için annelerin uyguladıkları stratejilerin karşılaştırılması*. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. Proje No: 980504
- Uzuner, Y. (2003a). *Pragmatik gelişim*. S. Topbaş (Ed.), Çocukta dil ve kavram gelişimi içinde (s. 145-164). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Uzuner, Y. (2006). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 1514-803
- Vanormelingen, L., De Maeyer, S., & Gillis, S. (2016). A comparison of maternal and child language in normally-hearing and hearing-impaired children with cochlear implants. *Language, Interaction and Acquisition*, 7(2), 145-179. <https://doi.org/10.1075/lia.7.2.01van>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*, A. Kozulin, (Ed. and Trans.), Cambridge, MA.: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1987a). The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol.1., *Problems of General Psychology*, Including the Volume Thinking and Speech. Plenum Press.

- Vygotsky, L. (1987b). The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol.3., *Problems of the Theory and History of Psychology*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). Infancy. In Rieber R. W. (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (207-241). Vol. 5. Plenum Press, New York
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Wang, Y., Bergeson, T. R., & Houston, D. M. (2017). Infant-directed speech enhances attention to speech in deaf infants with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(11), 3321-3333. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-H-17-0149
- Wang, Y., Bergeson, T. R., & Houston, D. M. (2018). Preference for infant-directed speech in infants with hearing aids: Effects of early auditory experience. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(9), 2431-2439. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-18-0086
- Wedell-Monnig, J., & Lumley, J. M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51(3), 766-774. <https://doi.org/10.2307/1129463>
- Wei-dong, Y. (2007). Realizations of turn-taking in conversational interactions. *US-China Foreign Language*, 5(8), 19-30.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: John Wiley & Sons.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1989). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10, 77–91. <https://doi.org/10.1055/s-0028-1082491>
- Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 103, 23–79. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00029-1)
- Wexler, K. (2003). *Lenneberg's dream: Learning, normal language development, and specific language impairment*. In Y. Levy & J. Schaeffer (Eds.), *Language competence across populations: Toward a definition of specific language impairment* (pp. 11–62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolfe J. & Schafer E. C., (2010). *Programming Cochlear Implants*, Plural Publishing, San Diego, Calif, USA.

- Woll, B., & Ladd, P. (2003). *Deaf communities*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 151–163). Oxford University Press.
- Yang, C. (2002). *Knowledge and learning in natural language*. New York, NY: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2010). *İşiten bir Türk anne ile ana sınıfına devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde annenin kullandığı emir bildiren ifadelerin betimlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother–child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435-454. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00144-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00144-3)
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171. <https://doi.org/10.1542/peds.102.5.1161>
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Mason, C. A. (2018). Language outcomes improved through early hearing detection and earlier cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 39(10), 1256-1263. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000001976>
- Yoshinaga-Itano, C., & Stredler-Brown, A. (1992). Learning to communicate: Babies with hearing impairments make their needs known. *Volta Review*, 94, 107–129.
- Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X., & Lorenzi, C. (2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(39), 14110-14115. <https://doi.org/10.1073/pnas.0504446102>

EKLER

1. Ek-1 Etik kurul belgesi
2. Ek-2 Aile/Veli onam formu
3. Ek-3 Araştırma bilgilendirme formu
4. Ek-4 İÇEM başvuru formu
5. Ek-5 Veri toplama süreci
6. Ek-6 Katılımcı çocuk bilgi formu
7. Ek-7 Rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu
8. Ek-8 Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER)
9. EK-9 Odyogram örneği
10. Ek-10 Gönüllü katılım formu
11. Ek-11 Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

EK-1 Etik kurul belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.10.2021

Protokol No: 195708

Tarih: 26.10.2021



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitme Kayıplı Çocuklar ve Annelerinin Çeşitli Bağlamlardaki Etkileşimlerinin İncelenmesi: Karşılaştırmalı Durum Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
TEZ YAZARI:	Emrah MARUL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2 Veli/Aile onam formu

AİLE ONAM FORMU

Sayın veli,

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. İşitme kayıplı çocuklar ve annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması başlıklı bir araştırma kapsamında çalışma yürütmek istiyorum. Yapılacak olan bu çalışmanın amacı İşitme kayıplı çocuk ve annesinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerini incelemektir. Bu çalışmaya katılımı onayladığınız takdirde, çocuğunuz araştırmanın katılımcısı olacaktır ve çocuğunuz, öğretmeni tarafından size bilgisi iletilecek olan gözlem uygulamasına katılacaktır. Araştırmada yer alan bu gözlem çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz ya da siz rahatsızlık hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz.

Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan bilimsel bilgiler, sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı paylaşılacaktır. Çalışma süresince sizin ve çocuklarınızın kimlik bilgisi araştırmacı dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Süreç içerisinde çocuğunuzun paylaşımında bulunduğu bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için benimle (E-posta:) iletişim kurabilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Emrah MARUL

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Cep Tel:)

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

Veli Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3 Araştırma bilgilendirme formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın.... Hanım

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

Bu araştırmanın amacı koklear implantlı işitme kayıplı çocuklar ve annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinin karşılaştırmalı durum çalışması ile incelemektir.

Bu araştırmada sizinle zaman zaman görüşmeler ve ev içi gözlemler yapacağız. Görüşmeler ve gözlemler sırasında söyleyeceğiniz ve yapacağınız her şeyin araştırmama ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, görüşmeleri ve gözlemleri tam olarak kaydedebilmek ve akıcılığını bozmamak adına görüşmelerimizin ses kaydına, gözlemlerimizin de video kaydına almayı planlıyorum. Kayda alınacak görüşmeler ve gözlemler sadece bilimsel amaçlı veriler olarak kullanılacaktır.

Bu görüşmeler ve gözlemlerden elde edilecek veriler benim Doktora Tez çalışmamda kullanılmak üzere danışman hocamla birlikte incelenecektir. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Sonuç olarak bu bilgilendirme formu doğrultusunda çalışmama katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör.

Emrah MARUL

Prof. Dr.

Yıldız UZUNER

EK-4 İÇEM başvuru formu

T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama (İÇEM) Merkezi Müdürlüğüne

Anadolu Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü Özel Eğitim bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Prof. Dr. Yıldız UZUNER danışmanlığında “**İşitme kayıplı çocuklar ve annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimleri: karşılaştırmalı durum çalışması**” başlıklı doktora tezim için merkezinizde öğrenimine devam eden 3-5 yaş arasındaki koklear implantlı işitme kayıplı çocuklar ve annelerinden veri toplamayı planlamaktayım.

Bu konuda gerekli belgelerim ekte sunulmuş olup, bilgilerinize arz ederim.

Arş. Gör. Emrah MARUL

22.06.2022

İletişim:

E posta:

Tel:

Ekler;

1. Tez önerisi
2. Etik kurul kararı

EK-5 Veri toplama süreci ve toplanan verilere ilişkin bilgiler

Tablo 2.3

Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler

Veri Türü	Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Toplama Biçimi
Görüşme	8 Mart 2022	Aslı hanım	ÖERM	Ses Kaydı
Aslı Hanım	1saat 5 dakika.	Araştırmacı	(İzmit)	
Günlük	8 Mart 2022	Araştırmacı		Ses kaydı
	13 dakika.			
Danışman	ile 10 Mart 2022	Araştırmacı	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı
Görüşme	25 dakika.	Danışman		
Gözlem	24 Mart 2022	Aslı hanım	Evin salonu	Video kaydı
	26 dakika.	Can		
Görüşme	24 Mart 2022	Aslı hanım	Evin salonu	Ses kaydı
(Video sonrası)	19 dakika.	Araştırmacı		
Danışman	ile 29 Mart 2022	Araştırmacı	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı
Görüşme	44 dakika.	Danışman		
Gözlem	1 Nisan 2022	Aslı hanım	Evin salonu	Video kaydı
	36 dakika.	Can		
Günlük	1 Nisan 2022	Araştırmacı		Ses kaydı
	11 dakika.			
Görüşme	5 Nisan 2022	Araştırmacı	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı
	26 dakika.	Danışman		
Günlük	5 Nisan 2022	Araştırmacı		Ses kaydı
	6 dakika.			
Danışman	ile 6 Nisan 2022	Araştırmacı	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı
Görüşme	20 dakika.	Danışman		
Görüşme	10 Nisan 2022	Nurgül hanım	Misafir odası	Ses kaydı
	1 saat 15 dakika.	Araştırmacı		

[**Tablo 2.3** (Devam) *Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler*].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Biçimi	Toplama
Günlük		10 Nisan 2022 12 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	22 Nisan 2022 20 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		22 Nisan 2022 7 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	27 Nisan 2022 18 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		27 Nisan 2022 7 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	13 Mayıs 2022 13 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Gözlem		17 Mayıs 2022 12 dakika.	Nurgül Hanım Ali	Evin Salonu	Video kaydı	
Gözlem		17 Mayıs 2022 18 dakika.	Nurgül Hanım Ali	Evin Salonu	Video kaydı	
Günlük		17 Mayıs 2022 8 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	26 Mayıs 2022 16 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		26 Mayıs 2022 6 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Gözlem		31 Mayıs 2022 15 dakika.	Nurgül Hanım Ali	Evin mutfağı	Video kaydı	
Görüşme (Video sonrası)		31 Mayıs 2022 8 dakika.	Nurgül Hanım Araştırmacı	Evin salonu	Ses kaydı	

[**Tablo 2.3** (Devam) *Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler*].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Biçimi	Toplama
Günlük		31 Mayıs 2022 18 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	3 Haziran 2022 25 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Görüşme		4 Haziran 2022 30 dakika.	Göksel hanım Araştırmacı	ÖERM	Ses Kaydı	
Gözlem		6 Haziran 2022 13 dakika.	Göksel hanım Zehra	Çocuk odası	Video kaydı	
Günlük		6 Haziran 2022 6 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	10 Haziran 2022 6 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Görüşme		30 Haziran 2022 47 dakika.	Ayşe hanım Araştırmacı	Misafir odası	Ses kaydı	
Günlük		30 Haziran 2022 22 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Gözlem		5 Temmuz 2022 17 dakika.	Ayşe hanım Asya	Evin salonu	Video kaydı	
Günlük		5 Temmuz 2022 7 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	5 Temmuz 2022 27 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Görüşme		21 Temmuz 2022 33 dakika.	Beyza hanım Araştırmacı	Online zoom.	Video kaydı	
Günlük		21 Temmuz 2022 12 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	

[Tablo 2.3 (Devam) *Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler*].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Biçimi	Toplama
Danışman Görüşme	ile	22 Temmuz 2022 20 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		23 Temmuz 2022 10 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	25 Temmuz 2022 15 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Gözlem		26 Temmuz 2022 15 dakika.	Ayşe hanım Asya	Evin mutfağı	Video kaydı	
Günlük		26 Temmuz 2022 9 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Görüşme		2 Ağustos 2022 51 dakika.	Fatma hanım Araştırmacı	Salon	Ses kaydı	
Günlük		2 Ağustos 2022 7 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Gözlem		9 Ağustos 2022 24 dakika.	Fatma hanım Sude	Salon Mutfak	Video kaydı	
Danışman Görüşme	ile	10 Ağustos 2022 22 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		11 Ağustos 2022 8 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Görüşme		23 Eylül 2022 34 dakika.	Havva hanım Araştırmacı	Balkon	Ses kaydı	
Günlük		23 Eylül 2022 8 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	18 Ekim 2022 26 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Gözlem		19 Ekim 2022 20 dakika.	Havva hanım Elif	Salon	Video kaydı	

[**Tablo 2.3** (Devam) *Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler*].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Biçimi	Toplama
Günlük		19 Ekim 2022 9 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	1 Kasım 2022 37 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	16 Kasım 2022 13 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	2 Aralık 2022 27 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	9 Aralık 2022 17 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	13 Şubat 2023 14 dakika	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	28 Şubat 2023 17 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	16 Mart 2023 29 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	27 Mart 2023 33 dakika	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	10 Nisan 2023 21 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	17 Nisan 2023 13 dakika	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	9 Mayıs 2023 26 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı	
Günlük		10 Mayıs 2023 9 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı	
Danışman Görüşme	ile	22 Mayıs 2023 19 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı	

[Tablo 2.3 (Devam) Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Toplama Biçimi
Danışman Görüşme	ile	17 Temmuz 2023 39 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	14 Ağustos 2023 49 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	18 Eylül 2023 23 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Güvenirlilik Oturumu		12 Kasım 2023 120 dakika	Araştırmacı Komite üyesi	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	13 Kasım 2023 63 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın Ofisi	Ses kaydı
Günlük		13 Kasım 2023 13 dakika.	Araştırmacı		Ses kaydı
Danışman Görüşme	ile	18 Aralık 2023 43 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	21 Ocak 2024 39 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	19 Şubat 2024 45 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	27 Mart 2024 45 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	14 Nisan 2024 49 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	28 Nisan 2024 52 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	12 Mayıs 2024 45 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı

[**Tablo 2.3** (Devam) *Veri Toplama Süreci ve Toplanan Veri Tekniklerine İlişkin Bilgiler*].

Veri Türü		Tarih/Süre	Katılanlar	Ortam	Veri Toplama Biçimi
Danışman Görüşme	ile	27 Temmuz 2024 57 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	11 Ekim 2024 55 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	13 Kasım 2024 1 saat 12 dakika.	Araştırmacı Danışman	Danışmanın odası	Ses kaydı
Danışman Görüşme	ile	22 Kasım 2024 1 saat 12 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı
Danışman Görüşme	ile	20 Aralı 2024 1 saat 15 dakika.	Araştırmacı Danışman	Çevrimiçi	Video kaydı

EK-6 Katılımcı çocuk bilgi formu

<u>KATILIMCI ÇOCUK BİLGİ FORMU</u>
<u>Adı Soyadı</u> _____ :
<u>Yaş</u> _____ :
<u>Cinsiyet</u> _____ :
<u>Eğitim/Okul</u> _____ :
<u>İşitme Kaybına İlişkin Bilgiler</u>
<u>Tanılanma Yaşı</u> _____ :
<u>İmplant Olma Yaşı</u> _____ :
<u>İmplant Olduğu Yer</u> _____ :
<u>İşitme Kaybının Türü</u> _____ :
<u>İşitme Kaybının Derecesi</u> _____ :
<u>Kaybın Olduğu Kulak (lar)</u> _____ :

Onay veren veli;

Adı soyadı

Tarih

İmza

EK-7 Rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim ve değerlendirme kurulu raporu



MEB166212032230602

02/06/2023



**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İZMİT KAYMAKAMLIĞI
İzmit Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu
(Destek Eğitim)**



T.C. Kimlik No	Baba Adı	Doğum Tarihi
Adı Soyadı	ÖYKÜ HÜMA ARSLANBABA	Anne Adı
Adresi		Doğum Yeri
Okulu		İl/İlçe
Tıbbi Tanı		Sınıfı
		Telefon

Dosya No	İnceleme No	Karar Tarihi	Karar Sayısı
	3	24/03/2023	2023/12

Rapor Kayıt No	Rapor Başlangıç Tarihi	17/04/2023	Rapor Bitiş Tarihi	16/04/2024
----------------	------------------------	------------	--------------------	------------

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
İşitme Yetersizliği-Total

ÖNERİLEN DESTEK EĞİTİM PROGRAMLARI

Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:
21/04/2021 tarih ve 10 sayılı TTKB Kararı ile İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı doğrultusunda,
Dil Eğitimi
İşitme Eğitimi
Öğrenmeye Destek
Sosyal İletişim
modüllerini içeren destek eğitimi programı(lar)ndan yararlanması.

DESTEK EĞİTİM KARARI

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;
...1 Yıl... süre ile ...Bireysel ve Grup... destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

EĞİTİM PLANI PERFORMANSLARI

İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı
İşitme Eğitimi
Sesi Fark Etme

EĞİTİM PLANI İHTİYAÇLARI

- Birey için karar verilen Destek Eğitim Programı/Programlarındaki modül/modüllerden Amaçlar Bölümünde seçilmiş olan kazanımların öncelikli olarak kazandırılması,
- Bireye verilen program dahilinde aileye; bireyin yetersizliği, bireyin eğitimine nasıl katkıda bulunacağı, evde yapılacak tekrarlar ve yasal haklarıyla ilgili rehberlik çalışması yapılması.

EK-8 Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER)

Hasta T.C:

Ad-Soyad: ÖYKÜ HÜMAARSLANBABA, Başvuru Tarihi: 04-11-2021



ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM RAPORU (ÇÖZGER)

EK-1

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ HASTANESİ						
BAŞVURU SAHİBİNİN						
T.C. Kimlik Numarası	:					
Adı ve Soyadı	:	ÖYKÜ HÜMAARSLANBABA				
Baba Adı	:					
Anne Adı	:					
Doğum Tarihi ve Yeri	:					
Yaşı	:					
Müracaat Tarihi	:					
Rapor Tarihi ve Rapor Numarası	:					
MÜRACAAT ŞEKLİ						
KURUMSAL MÜRACAAT	İlk Rapor	☐	İtiraz	☐	Kontrol Muayenesi	☐
KİŞİSEL MÜRACAAT	İlk Rapor	☒	İtiraz	☐	Yenileme	☐
BAŞVURU NEDENİ						
ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI	BULGULAR, TETKİKLER, İŞLEVLER, ETKİNLİKLER VE YAŞAMA KATILIMDAKİ KISITLILIKLAR			ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ*	ICD KODU VE TANIM**	
Bilişsel Gelişim Alanı	KAVRAMSAL , TOPLUMSAL VE UYUMSAL İŞLEVLERDE HAFİF DÜZEYDE EKSİKLİK BİLİŞSEL DÜZEYDE -2 , -3 ARALIĞINDA STANDART SAPMA			Orta düzeyde ÖGV	R62.0 - GEÇKİMİŞ DÖNÜM NOKTASI	
İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı	Her iki kulakta işitme kaybı mevcutmuş Ağustos 2020 de dış merkezde koklear implant takılmış Dış merkez BERA : (14/1/2021): Klık uyaran sonucu 100 dBnHL de ve 4 kHz uyaran sonucu 100dBnHL' de bilateral V. dalga eşiği elde edilmemiştir			Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	H80.2 - KOKLEAR OTOSKLEROZ	
*EK-2'de yer alan 23 alan / sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirmesi yapılan alanlar seçilerek Ek-3'de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.						
**ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.						
ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ						
İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı , Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV) özel gereksinimi vardır	☒	Özel gereksinimi yoktur				☐
Raporun Süresi	İki Yıl (Yazı ile yıl olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.)					
Çalıştırılmayacağı İşlerin Niteliği	*					

Ad-Soyad: ZEYNEP AZRAKOL Başvuru Tarihi: 23-07-2019

516.165 EK-1

ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM RAPORU (ÇÖZGER)

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI ESKİŞEHİR YUNUS EMRE DEVLET HASTANESİ

BASVURU SAHİBİNİN

T.C. Kimlik Numarası:

Adı ve Soyadı: ZEYNEP AZRAKOL

Baba Adı:

Anne Adı:

Çocuk Yaşı ve Yeri:

Yaşı:

Müracaat Tarihi:

Rapor Tarihi ve Rapor Numarası:

MÜRACAAT ŞEKLİ

KURUMSAL MÜRACAAT	İlk Rapor	☐	İtiraz	☐	Kontrol Muayenesi	☐
KİŞİSEL MÜRACAAT	İlk Rapor	☒	İtiraz	☐	Yenileme	☐
BASVURU NEDENİ	ÖZEL EĞİTİM+BAKIM YARDIMI					

ÖZEL GEREKSİNİM ALAN ADI	BULGULAR, TETKİKLER, İŞLEVLER, ETKİNLİKLER VE ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ*	ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ*	ICD KODU VE TANIMI
İşitme İşlevi / Kulak Burun Boğaz Alanı	BİLATERAL KOKLEAR İMPLANTLI HASTA HACETTE UNIVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİNDE 2007 YILINDA OPERE EDİLMİŞ.	Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	H91.8 - İŞİTME KAYISI DİĞER. TANIMLANMIŞ

*EK-2'de yer alan 23 alan / sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirilmesi yapılan alanlar seçilerek Ek-3'de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.

**ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.

ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ

İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı, Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV) özel gereksinimi vardır	☒	Özel gereksinimi yoktur	☐
Raporun Süresi	Sürekli (Yazı ile ya olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.)		
Değerlendirmeyenlerin İsimleri			

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Hasta Ad-Soyad: ZEYNEPAZRAKOL, Başvuru Tarihi: 23-07-2019

ÇOCUĞUN İHTİYAÇLARI, ETKİNLİKLERİ VE YAŞAMA KATILIMLARI İÇİN ÖNERİLEN ÖZEL GEREKSİNİMLER

ÖNERİLEN ÖZEL GEREKSİNİMLER	VAR
1. Beşen güçleri desteklenmesi için rehabilitasyon/erken destek (müdahale) gereksinimi	
2. Fizyoterapi, ergoterapi, rehabilitasyon gereksinimi	
3. Çeşitli ortez, protez, tekerlekli sandalye ve diğer gereçlere gereksinimi	✓
4. Dil ve konuşma terapisi/rehabilitasyon gereksinimi	
5. İşitme işlevi kısıtlılığı/kayıbı için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	✓
6. Görme işlevi kısıtlılığı/kayıbı için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
7. Otizm spektrumu bozukluğu için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
8. Öğüt öğrenme güçlüğü için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
9. Evde ya da hastanede rehabilitasyon gereksinimi	
10. Diğer (belirtiniz):	

*Kişinin elde edeceği sosyal hakları, hizmetler veya kazanımlar rapor dikkate alınarak ilgili kurumlarca ayrıca belirlenir. Rapor, tek başına bu hakların verilmesi için dayanak teşkil etmez. İlgili mevzuata göre diğer şartlarında ayrıca sağlanması zorunludur.

AÇIKLAMA

Üye ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI UZMANI Uzm.Dr. FADİME SÖKMEN Tescil No: 15942	Üye FİZİKSEL TIP VE REHABİLİTASYON UZMANI Uzm.Dr. GÖZDEMİR FAHRETTİN Tescil No: 92635	Üye KULAK BURUN BOĞAZ HASTALIKLARI UZMANI Uzm.Dr. MEHMET ÇİFTÇİ Tescil No: 145997
Üye NÖROLOJİ UZMANI Uzm.Dr. NECMETTİN TURNA Tescil No: 35234	Üye GÖZ HASTALIKLARI UZMANI OPR.Dr. SEDA DURGUT Tescil No: 118000	Üye ÇOCUK CERRAHİSİ UZMANI OPR.Dr. MEHMET ÇİFTÇİ Tescil No: 134488
SAĞLIK KURULU BAŞKANI Uzm.Dr. FATİMA KELEŞ ACISU Tescil No: 141777		

RAPORUN DÜZENLENMESİNE DAİR AÇIKLAMALAR

- Bölüm V'de bir organ ya da sistemi ilgilendiren özel gereksinim alanı için kurul, o gereksinim alanını ilgilendiren üç uzman hekim ile oluşturulabilir.
- "Sürekli olarak tekerlekli sandalye veya sedye kullanması gerekir" ya da, kişinin özel durumu, hastalığı veya yetersizliği belirtilmelidir.
- Bu rapordan öncül raporlar süresine bakılmaksızın yapılacak başvurular bakımından geçerlidir.

Rapor Tarihi: 24.07.2019

Rapor No: 2019724143448725705b9

Bu raporun asline ilişkin sorgulama <https://rapor.saglik.gov.tr/DogrulamaSerisi/> internet adresinden yapılabilir.

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-8 (devam)

Hasta T.C. Ad-Soyad: ÖMER BERKE KESİCİ, Başvuru Tarihi: 11-12-2020

EK-1

ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM RAPORU (ÇÖZGER)

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ HASTANESİ

BASVURU SAHİBİNİN

T.C. Kimlik Numarası: _____

Adı ve Soyadı: ÖMER BERKE KESİCİ

Baba Adı: _____

Anne Adı: _____

Doğum Tarihi ve Yeri: _____

Yaşı: _____

Müracaat Tarihi: _____

Rapor Tarihi ve Rapor Numarası: _____

MÜRACAAT ŞEKLİ

KURUMSAL MÜRACAAT	İlk Rapor	☐	İtiraz	☐	Kontrol Muayenesi	☐
KİŞİSEL MÜRACAAT	İlk Rapor	☒	İtiraz	☐	Yenileme	☐
BASVURU NEDENİ						

ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI

ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI	BULGULAR, TETKİKLER, İŞLEVLER, ETKİNLİKLER VE YAŞAMA KATILIMDAKİ KISITLILIKLAR	ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ*	ICD KODU VE TANIMI
Bilişsel Gelişim Alanı	KAVRAMSAL, TOPLUMSAL VE UYUMSAL İŞLEVLERDE HAFIF DÜZEYDE EKSİKLİK BİLİŞSEL DÜZEYDE -2, -3 ARALIĞINDA STANDART SAPMA	Orta düzeyde ÖGV	R62.0 - GEÇİKMİŞ DÖNÜM NOKTASI
Dil-Konuşma-Belirgin Gelişim Alanı	AĞUSTOS 2020'DE DIŞ MERKEZDE HER İKİ KULAĞINA KOKLEAR İMPLANT TAKILMIŞ OTOSKOPI DOĞAL BİLATERAL ÇOK İLERİ DERECEDE SENSÖRİNÖRAL İŞİTME KAYBI MEVCUT.	Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	H90.3 - SENSÖRİNÖRAL İŞİTME KAYBI BİLATERAL

*EK-2'de yer alan 23 alan / sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirilmesi yapılan alanlar seçilerek Ek-3'de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.

**ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanınan açık adı yazılır.

ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ

İşitme İşlevi-Kuak Burun Boğaz Alanı, Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV) özel gereksinimi vardır	☒	Özel gereksinimi yoktur	☐
--	-------------------------------------	-------------------------	--------------------------

Raporun Süresi: _____

Çalışması Uygun Değildir

EK-8 (devam)

İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı	BİLATERAL ÇOK İLERİ DERECEDE SNİK	Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	H90.3 - SENSORİNÖRAL İŞİTME KAYBI, BİLATERAL
*EK-2'de yer alan 23 alan / sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirmesi yapılan alanlar seçilerek Ek-3'de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır. **ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.			
ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ			
İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı , Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV) özel gereksinimi vardır	☒	Özel gereksinimi yoktur	☐
Raporun Süresi	Beş Yıl (Yazı ile yıl olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.)		
Çalıştırılmayacağı İşlerin Niteliği			

Hasta T.C.:

Ad-Soyad: MEHMET URAZ AYDIN, Basvuru Tarihi: 18-02-2020

**ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM
RAPORU (ÇÖZGER)**

EK-1

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI ESKİŞEHİR YUNUS EMRE DEVLET HASTANESİ

BAŞVURU SAHİBİNİN

T.C. Kimlik Numarası : 
Adı ve Soyadı : MEHMET URAZ AYDIN
Baba Adı :
Anne Adı :
Doğum Tarihi ve Yeri :
Yaşı :
Müracaat Tarihi :
Rapor Tarihi ve Rapor Numarası :

MÜRACAAT ŞEKLİ

KURUMSAL MÜRACAAT	İlk Rapor	☐	İtiraz	☐	Kontrol Muayenesi	☐
KİŞİSEL MÜRACAAT	İlk Rapor	☒	İtiraz	☐	Yenileme	☐
BAŞVURU NEDENİ	ÖZEL EĞİTİM+2022+BAKIM YARDIMI+ENGELLİ KİMLİK KARTI					

ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI	BULGULAR, TETKİKLER, İŞLEVLER, ETKİNLİKLER VE YAŞAMA KATILIM DAKİ KISITLILIKLAR	ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ*	ICD KODU VE TANIMI**
İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı	27.011.2020 TARİHİNDE OGÜ KBB SERVİSİNDE BİLATERAL KOKLEAR İMPLANT OPERASYONU YAPILMIŞ	Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV)	H91.9 - İŞİTME KAYBI, TANIMLANMAMIŞ

*EK-2'de yer alan 23 alan / sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirilmesi yapılan alanlar seçilerek Ek-3'de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.

**ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.

ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ

İşitme İşlevi-Kulak Burun Boğaz Alanı , Özel koşul gereksinimi vardır (ÖKGV) özel gereksinimi vardır	☒	Özel gereksinimi yoktur	☐
Raporun Süresi	Sürekli (Yazı ile yıl olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.)		
Çalıştırılmayacağı İşlerin Niteliği			

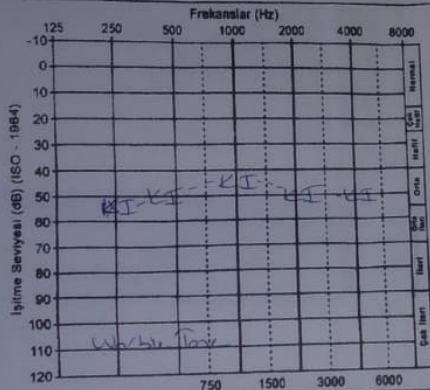
	DIŞKAPI YILDIRIM BEYAZIT EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ ODYOGRAM FORMU	Doküman No	KLN-ER-06
		Yayın Tarihi	22.07.2015
		Revizyon No	01
		Revizyon Tarihi	15.05.2019
		Sayfa No	1/1

ADI SOYADI: *Oğuz Akın*
 CİNSİYETİ: *Akabin*
 DOĞUM TARİHİ: *Akabin*
 ADRES / TELEFON:

TARİH: *3.11.2020*
 GÖNDEREN DOKTOR:
 TESTİ YAPAN: *Uz. Ady. Şenel*
 ODYOMETRE:

Frekanslar (Hz)

İşitme Seviyesi (dB) (ISO - 1984)



WEBER	250 Hz	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
OAE	Sağ Sol				
	TPOAE				
	DPOAE				
ABR	Sağ Sol				
	BII. IPT Tip 1				

Diğer Testler	

Semboller	
X	Sol Kulak Hava Yolu
Ö	Sol Kulak Maaşık Hava Yolu
O	Sağ Kulak Hava Yolu
Ö	Sağ Kulak Maaşık Hava Yolu
S	Sesiz Alan
NA	Habuss Alınmadı
>	Sol Kulak Karne Yolu
I	Sol Kulak Maaşık Karne Yolu
<	Sağ Kulak Karne Yolu
I	Sağ Kulak Maaşık Karne Yolu
IC	İyeme Çıkmış İy
KI	Kabızlar İşitme İy

Ses Ses Ortalaması (dB) (500-1000-2000-4000 Hz)	
Sağ	Sol
Hava	
Karne	
Konuşmayı Alma Eşiği (dB)	
Çihazi	Sağ Sol
Konuşmayı Ayırtılma Oranı (%)	
Çihazi	Sağ Sol
dB	
Rahatsız Edici Ses Seviyesi (dB)	
Çihazi	Sağ Sol
Görülmede Konuşmayı Anlama	
Sağ	Sol
Testin	
Adı:	

TİMPANOGRAM	
gdlm = 40	
bob → 45 db	
sa → 55 db	
Sol - maaşık form 13	
10.8.2020 de	

Timpanometri	
Sağ	Sol
Orta Kulak Basıncı	
Komplansa	
Voluma	
Razoneleme Frekansı	
Akustik Refleks Eşiği	
Sağ İpsi.	Sol Kontra.
Sağ İpsi.	Sol İpsi.
500 Hz	
1000 Hz	
2000 Hz	
4000 Hz	

Tanı ve Öneriler: *2. 3y KI. II test. Hasta 2 yıl*
epitima pıdır. Dışkısı durumunu sağ. Aileye bilgilendirme
arttırma için bilgi verildi. 3y önce kontrol
 S.B. Dışkısı
 Eymen ve Kız
 Uzm. Dr. Ş.

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın veli,

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. İşitme kayıplı çocuklar ve annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması başlıklı bir araştırma kapsamında çalışma yürütmek istiyorum. Yapılacak olan bu çalışmanın amacı İşitme kayıplı çocuk ve annesinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerini incelemektir. Bu çalışmaya katılımı onayladığınız takdirde, çocuğunuz ve siz araştırmanın katılımcısı olacaktır ve çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğiniz etkileşimlerinizin/rutinlerinizin video kaydı alınacaktır. Araştırmada yer alan bu gözlem çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Ancak herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz ya da siz rahatsızlık hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz.

Sayın... Hanım

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

Bu araştırmanın amacı koklear implantlı işitme kayıplı çocuklar ve annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinin karşılaştırmalı durum çalışması ile incelemektir.

Bu araştırmada sizinle zaman zaman görüşmeler ve ev içi gözlemler yapacağız. Görüşmeler ve gözlemler sırasında söyleyeceğiniz ve yapacağınız her şeyin araştırmama ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşmeleri, video kayıtlarını ve gözlemleri tam olarak kaydedebilmek ve akıcılığını bozmamak adına görüşmelerimizin ses kaydına, gözlemlerimizin de video kaydına almayı planlıyorum. Kayda alınacak görüşmeler ve gözlemler sadece bilimsel amaçlı veriler olarak kullanılacaktır.

Bu görüşmeler ve gözlemlerden elde edilecek veriler benim Doktora Tez çalışmamda kullanılmak üzere danışman hocamla birlikte incelenecektir. İstedığınız zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Sonuç olarak bu bilgilendirme formu doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör.

Emrah MARUL

Prof. Dr.

Yıldız UZUNER

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Kısaca kendinizden bahseder misiniz?
2. Ailenizden hakkında bilgi verebilir misiniz? (Eş, meslek, yaş, eğitim durumu, çocuklar, yaş, okul, vb.)
3. Evliliğinizden bahseder misiniz? (Kaç yıllık, tanışma/akraba, kaçınıcı yılında çocuklar)
4. Hamilelik süreciniz hakkında bilgi verebilir misiniz? (Nasıl bir hamilelik, herhangi bir hastalık, işitme kayıplı çocuğun hamileliği... vb)
5. Çocuğunuzun işitme kaybı tanılanma sürecinden bahseder misiniz? (Nasıl fark edildi, nasıl müdahale edildi?)
6. İmplant öncesinden çocuğunuzla nasıl vakit geçiriyordunuz? Neler yapıyordunuz?
7. İmplant olma sürecinde siz neler yaşadınız? Nasıl karar verdiniz?
8. Aile olarak neler yaşadınız?
9. İmplant sonrası neler yaşadınız? Eşiniz, diğer çocuklar neler yaşadınız?
10. İmplant sonrası çocuğunuzla etkileşimlerin, yaşantılarınızda değişiklikler oldu mu? Bunlar hakkında bilgi verebilir misiniz?
11. Çocuğunuzun günlük bakımıyla kim ilgileniyor?
12. Çocuğunuzla sizin dışınızda kimler vakit geçiriyor?
 - a) Ne sıklıkla?
13. Çocuğunuzun bir gün boyunca neler yaptığını zaman belirterek anlatabilir misiniz?
 - a) Bu etkinliklerde kimlerle etkileşime geçiyor?
 - b) Bu etkinlikler nerede meydana geliyor?
14. Çocuğunuzun haftanın diğer günleri de gün boyunca neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - a) Bu etkinliklerde kimlerle etkileşime geçiyor?
 - b) Etkinlikler nerede meydana geliyor?
15. Çocuğunuzun devam ettiği okul, kreş gibi bir kurum var mı? Varsa ne sıklıkla gidiyor?
16. Çocuğunuzla birlikte evde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
 - a) Ne zaman yapıyorsunuz?
 - b) Ne tür oyunlar/etkinlik yapıyorsunuz?
17. Çocuğunuzla birlikte ev dışında neler yapıyorsunuz?
 - a) Ne zaman yapıyorsunuz?

18. ocuğunuzla etkileşim kurarken zorluklar yaşıyor musunuz?

- a) Hangi zorlukları nasıl yaşıyorsunuz?
- b) Bu zorlukları çözebiliyor musunuz?
- c) Nasıl?

19. ocuğunuzla ilgili herhangi bir beklentiniz var mı? Varsa neler?

- a) Kaygılarınız var mı? Varsa neler?

20. Önerileriniz nelerdir?



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Emrah MARUL

Eğitim Bilgileri

2013, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı
2024, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Bakım ve Rehabilitasyon Bölümü,
Engelli Bakım ve Rehabilitasyon Programı

Mesleki Deneyim

2019, Araştırma Görevlisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
2020, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim bölümü (35. Madde)
2024 Araştırma Görevlisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (devam ediyor)

Yayınları

Marul, E. (2023). İşitme Kaybı Olan Down Sendromlu Bireyler: Sistematiik Derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 10(3), 625-647.

Marul, E., & Yıldırım, H. H. (2023). Growing up with Additional Disabled Child: The Life Story of a Mom. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 569-580.

Marul, E. (2023). Individuals with Multiple Disabilities in Türkiye: Descriptive Content Analysis. *African Educational Research Journal*, 11(3), 320-337.

Marul, E., & Karacil, M. (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime İlişkin Görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 76-90.

Marul, E. (2022). Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Bibliyografik Analizi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 27-46.

Bilimsel Faaliyetler

Karacil Mehtap, **Marul Emrah** (2023). Doğal Afet Sonrası Manevi Danışmanlık: Bir Durum Çalışması. Ases Uluslararası Afet Kongresi, 169-173. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 8321705)

Karacil Mehtap, **Marul Emrah** (2023). Doğal Afet Sonrası Yeni Yaşam Sürecine Uyum. Ases Uluslararası Afet Kongresi, 162-168. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 8321708)

Karacil Mehtap, **Marul Emrah** (2023). Examination Of The Opinions Of Psychological Counselor Candidates Who Study In The Department Of Guidance and Psychological Counseling On Sensory Education. Ases Iv. International Educational Sciences Conference, 345-347. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 8330915)

Karacil Mehtap, **Marul Emrah** (2023). Features Of A Qualified Academician According To The Opinions Of Teacher Candidates. Ases Iv. International Educational Sciences Conference, 343-345. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 8330913)

Marul Emrah, Karacil Mehtap (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmen Adaylarının Gözünden Özel Eğitim. International Education Congress, 855-857. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 7928163)

Marul Emrah (2022). İşitme Kaybı Olan Down Sendromlu Bireylerle Yapılan Araştırmalar. International Education Congress, 858-859. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 7928158)

Marul Emrah, Yazıcı Mahmut Serkan (2023). Özel Eğitim Sürecinde Baba Rolü. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 75-75. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 8611678).