



**İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN
AKADEMİK VE SOSYAL BECERİLERE YANSIMASINA YÖNELİK
EBEVEYN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Seyit IŞIKLI
Eskişehir 2023**

**İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN
AKADEMİK VE SOSYAL BECERİLERE YANSIMASINA YÖNELİK
EBEVEYN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Seyit IŞIKLI

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY, Doç. Dr. Murat DOĞAN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN AKADEMİK VE SOSYAL BECERİLERE YANSIMASINA YÖNELİK EBEVEYN VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Seyit IŞIKLI

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY, Doç. Dr. Murat DOĞAN

İşitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde, sosyal etkileşimlerinde ve akademik gelişimlerinde aileler ve öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımaya yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim gören işitme kayıplı 10 öğrencinin ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve belgeler ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğretime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin ebeveynlerinin erken dönem tıbbi ve eğitime yönelik müdahaleler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve müdahalelere yönelik yönlendirmeye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki eğitim uyarlamaları ve destek özel eğitim hizmetleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Her iki katılımcı grubu da kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğretime devam işitme kayıplı öğrencilerin erken dönem müdahalelerden yararlanamamaları sonucu dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar olduğunu, bu durumun sosyal etkileşime ve akademik gelişime olumsuz yansımaları olduğunu belirtmiştir. Son olarak işitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin, sosyal ve akademik performanslarının gelişimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma/bütünleştirme, İşitme kaybı, Dil ve iletişim, Sosyal etkileşim, Akademik gelişim.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF PARENTS' AND TEACHERS' VIEWS ON THE REFLECTION OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS WITH HEARING LOSS ON ACADEMIC AND SOCIAL COMPETENCE

Seyit IŞIKLI

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, May 2023

Advisors: Asst. Prof. Elif AKAY, Assoc. Prof. Murat DOĞAN

Parents and teachers play an important role in the language and communication skills, social interactions and academic development of hearing-impaired students. For this reason, the aim of this study is to examine the views of parents and teachers on the reflection of the communication skills of students with hearing loss in inclusive environments in school and out of school environments. The pattern of the research is phenomenology. The participants of the research are the parents and teachers of 10 students with hearing loss in the inclusive environment in Kars. The data of the research were collected through semi-structured interviews, reflective researcher diary and documents. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the parents of the students with hearing loss who continue their primary education in the inclusive environment in Kars province do not have enough information about early medical and educational interventions and they need guidance. Teachers reported that they do not have sufficient knowledge and experience in educational adaptations and support special education services in the inclusive environment. Both groups of participants stated that students with hearing loss in the inclusive environment could not benefit from early interventions. As a result of this, they stated that there are limitations in the language and communication skills of the students, and this situation has negative reflections on social interaction and academic development. Finally, they made various suggestions for the development of communication skills, social and academic performance of children with hearing loss.

Key Words: Inclusive education, Hearing loss, Language and communication, Social interactions, Academic development.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında sonsuz güven ve desteğini benden esirgemeyen, kilometrelerce uzakta olsak da sanki yan yanaymışçasına bir azimle, sistemle ve mesai saati kavramı olmaksızın bana emek sarf eden, bu zorlu yolculuktan zevk almamı sağlayan ve bilgiyle uğraşmanın mutluluğunu tattıran, güler yüzlü kişiliğiyle zoru kolaylaştıran değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden bugüne kadar örnek aldığım; kendisiyle konuşmaktan, paylaşmaktan, öğrenmekten heyecan duyduğum; özgün tarzı ve görüşleriyle ufkumu genişleten, araştırmanın her aşamasında gücünü yanımda hissettiğim ve kendisi için ayrı bir önemi olan bu şehirde bu çalışmayı birlikte gerçekleştirmiş olmam sebebiyle farklı bir mutluluk ve gurur duyduğum saygıdeğer hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Murat DOĞAN'a teşekkürü borç bilirim.

Tez savunma jürisinde yer alarak görüş ve katkıları ile araştırmamıza değer katan sayın hocalarım Prof. Dr. H. Pelin KARASU ve Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'ye teşekkür ederim.

Araştırmanın başından sonuna her türlü kolaylığı ve desteği sunan, eğitimci bakış açısıyla ve sahip olduğu onurlu mesleki duruşuyla bana umut aşılayan değerli okul müdürüm M. Kadir BATMACA'ya sonsuz teşekkürler.

Değerli zamanlarını bu araştırmaya harcayan; duygu ve düşüncelerini içtenlikle dile getiren ve bu araştırmanın ortaya çıkmasında büyük rolü olan katılımcı ebeveyn ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Kars'taki öğretmenlik maceramda bana yoldaşlık eden ve yüksek lisans serüvenime başlamama vesile olan canım arkadaşım Arş. Gör. İlyas GÜRSES. İyi ki varsın.

Yüksek lisans serüvenimde yardıma ihtiyaç duyduğum her an bana desteğini esirgemeyen sınıf arkadaşım Arş. Gör. Cansel AYDEMİR'e teşekkür ederim.

Bugünlere gelmeme vesile olan, aile sıcaklığını üzerimden eksik etmeyen, varlığıyla gücüme güç katan, her türlü zorluğa karşı birlikte göğüs gerdiğim canım annem Ayten IŞIKLI, babam Sadık IŞIKLI, kardeşlerim Burak, Murat ve Yiğit Enes IŞIKLI'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Son olarak sevgili eşim Şükran IŞIKLI. En doğru kararım, en büyük mutluluğum. Bu zorlu süreçte senden aldığım güç sayesinde başardım. Hayatta olduğu gibi bu araştırmanın da her sürecinde benimle oldun. Bunca uzun ve zorlu sürece rağmen hep yanımda durup bana destek olduğun için sana minnettarım. Sen olmasan başaramazdım. İyi ki varsın.



01.05.2023

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 sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Seyit IŞIKLI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. İşitme Kayıplı Çocuklar ve İletişim	2
1.1.1. İşaret desteğinin kullanıldığı yaklaşımlar	3
1.1.2. Sözel dilin ve işaret desteğinin birlikte kullanıldığı yaklaşımlar ..	4
1.1.3. Sözel dilin kullanıldığı yaklaşımlar	4
1.2. İletişim Becerisinin Gelişiminde Erken Müdahalelerin Önemi	5
1.3. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme ve İşitme Kayıplı Öğrenciler	8
1.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki İşitme Kayıplı Çocukların İletişimsel Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Uluslararası Alanyazındaki Çalışmalar	10
1.4.1. Erken dönem müdahalelere yönelik araştırmalar.....	10
1.4.2. Dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmalar.....	11
1.4.3. Sosyal becerilere yönelik araştırmalar.....	12
1.4.4. Akademik becerilere yönelik araştırmalar	13
1.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki İşitme Kayıplı Çocukların İletişimsel Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Ulusal Alanyazındaki Çalışmalar	14
1.5.1. Erken dönem müdahalelere yönelik araştırmalar.....	14
1.5.2. Dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmalar.....	15
1.5.3. Sosyal becerilere yönelik araştırmalar.....	16

1.5.4.	Akademik becerilere yönelik araştırmalar	16
1.6.	Problem Durum	17
1.7.	Önem	19
1.8.	Amaç	19
2.	YÖNTEM	21
2.1.	Araştırma Deseni	21
2.2.	Araştırmanın Katılımcıları	22
2.2.1.	Katılımcıların belirlenmesi	22
2.2.2.	İşitme kayıplı öğrenciler	23
2.2.3.	Ebeveynler	25
2.2.4.	Öğretmenler	27
2.2.5.	Araştırmacı	28
2.2.6.	Tez danışmanları	29
2.3.	Veri Toplama Araçları	29
2.3.1.	Görüşme	30
2.3.1.1.	<i>Görüşme sorularının hazırlanması</i>	31
2.3.2.	Çeşitli belgeler	31
2.3.3.	Araştırmacı günlüğü	32
2.4.	Verilerin Toplanması	33
2.4.1.	Pilot görüşmelerin gerçekleştirilmesi	33
2.4.2.	Görüşmelerin gerçekleştirilmesi	33
2.4.3.	Görüşmelerin gerçekleştiğı ortamlar	37
2.5.	Verilerin Analizi	38
2.5.1.	Verilerin kodlanması	38
2.5.2.	Temaların belirlenmesi	39
2.5.3.	Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi	40
2.5.4.	Bulguların yorumlanması	40
2.6.	İnandırıcılık (Trustworthiness)	41
2.7.	Araştırma Etiğı	43
3.	BULGULAR	44

3.1.	Ebeveynlerin İşitme Kayıplı Çocukların İletişim	
	Becerilerine Yönelik Algıları.....	46
3.1.1.	İşitme kayıplı çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerileri....	46
3.1.1.1.	İşitme kayıplı çocukların erken dönem dil becerilerinin	
	gelişimi	46
3.1.1.2.	İşitme kayıplı çocuklara yönelik uygulanan erken dönem	
	müdahaleler.....	48
3.1.1.2.1.	Erken dönem tıbbi müdahaleler.....	48
3.1.1.2.2.	Erken dönem eğitsel müdahaleler.....	50
3.1.2.	İşitme kayıplı çocukların diğer bireylerle iletişimde	
	bulunduğu okul dışı ortamlar.....	52
3.1.3.	İşitme kayıplı çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim	
	şekli	53
3.1.4.	İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin okul dışı	
	ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları.....	55
3.1.5.	İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin akademik	
	gelişime yansımaları	57
3.1.6.	Ebeveynlerin işitme kayıplı çocukların akademik ve sosyal	
	performanslarının gelişimine yönelik önerileri	59
3.2.	Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim	
	Becerilerine Yönelik Algıları.....	62
3.2.1.	İşitme kayıplı öğrencilerin okuldaki iletişim şekli	62
3.2.2.	İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin okul	
	ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları	65
3.2.3.	İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik	
	gelişime yansımaları	68
3.2.4.	Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal	
	performanslarının gelişimine yönelik önerileri	70
4.	TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76

4.1.	İşitme Kayıplı Çocukların Okul Öncesi Dil ve İletişim Becerilerine Yönelik Ebeveyn Algıları.....	77
4.2.	İşitme Kayıplı Çocukların Diğer Bireylerle İletişimde Bulunduğu Okul Dışı Ortamlara Yönelik Ebeveyn Algıları	78
4.3.	İşitme Kayıplı Çocukların Okul ve Okul Dışı Sosyal Ortamlardaki İletişim Şekline Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları.....	80
4.4.	İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Becerilerinin Sosyal Etkileşime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları	81
4.5.	İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Becerilerinin Akademik Gelişime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları.....	82
4.6.	İşitme Kayıplı Çocukların Akademik ve Sosyal Becerilerinin Gelişimine Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Önerileri.....	83
4.7.	Sonuç.....	86
4.8.	Sınırlılıklar.....	88
4.9.	Öneriler	89
4.9.1.	İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	89
4.9.2.	Uygulamaya yönelik öneriler.....	90
4.9.3.	Eğitim politikalarına yönelik öneriler	90
KAYNAKÇA.....		91
EKLER		
ÖZGEÇMİŞ		

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. İşitme kayıplı öğrencilerin demografik ve odyolojik bilgileri	23
Tablo 2.2. İşitme kayıplı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin bilgiler	25
Tablo 2.3. İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin bilgiler	27
Tablo 2.4. Ebeveyn görüşmelerine yönelik bilgiler	34
Tablo 2.5. Öğretmen görüşmelerine yönelik bilgiler	35
Tablo 3.1. İK çocukların erken dönem dil becerilerinin gelişimi	47
Tablo 3.2. İK çocukların tanılama süreçleri.....	49
Tablo 3.3. İK çocuklara uygulanan eğitsel müdahaleler	50
Tablo 3.4. İK çocukların okul dışı sosyal ortamlarda kullandıkları iletişim şekilleri	53
Tablo 3.5. İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları.....	55
Tablo 3.6. İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları	58
Tablo 3.7. Ebeveynlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri	60
Tablo 3.8. İK öğrencilerin eğitim ortamlarındaki iletişim şekilleri.....	63
Tablo 3.9. İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları.....	65
Tablo 3.10. İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları	68
Tablo 3.11. Öğretmenlerin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Araştırmanın ana ve alt temaları	45
---	----



1. GİRİŞ

İletişim sözcüğü “ortak” anlamına gelen Latince “communis” sözcüğünden türetilmiştir (Velentzas and Broni, 2014, s. 117). İletişim insanın olduğu her alanda yer alan bir kavram olduğu için birçok tanımı bulunmaktadır. Bu nedenle genel bir iletişim tanımı yapmak oldukça zordur. Kim vd.’ne (2020, s. 106) göre iletişim; iki veya daha fazla insan arasında bilgi, duygu ve düşünce alışverişi veya eylemidir. Velentzas and Broni (2014, s. 117) iletişimi bir kişinin başka bir kişiye ihtiyaçları, arzuları, algıları, duygusal durumları hakkında bilgi verdiği veya aldığı bir eylem olarak tanımlamıştır. Topbaş (2007, s. 14) bireylerarası iletişimi toplumun insanlara zorunlu kıldığı, farklı amaçlarla ve farklı dil kullanımlarıyla kendini gösteren, bilgi, duygu, düşünce ve gereksinimlerin aktarılıp karşılıklı bir etkileşim oluşturulması için ortaya çıkan bir süreç olarak belirtmiştir. Dökmen (2010, s. 23) ise iletişimi; kişilerin karşılıklı olarak semboller üretmesi, bu sembolleri birbirlerine aktarmaları ve yorumlamaları şeklinde tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise iletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme olarak tanımlanmıştır.

İletişim ile ilgili bu tanımlardan çıkarılabilecek ortak noktaların paylaşım ve etkileşim olduğu söylenebilir. Zaman içerisinde iletişimle ilgili çıkan tartışmalarda, paylaşım ve etkileşim edimlerinin yalnızca insanlar arasında olamayacağı, diğer canlılarında bu becerilere sahip olduğu gibi görüşler aktarılsa da iletişimin amaçlı bir eylem olduğu, bunun da yalnızca akıl yoluyla gerçekleşebileceği görüşünde uzlaşılmıştır. Bu nedenle iletişim denildiğinde akla kişilerarası iletişim gelmektedir (Güngör, 2013, s. 45).

Sağlıklı bir iletişim sürecinde beş temel öğeden bahsedilebilir. Bunlar; iletişimi başlatan bir kaynak, gönderilmek istenen bir ileti, iletinin gönderildiği bir alıcı, iletinin gönderiliş biçimini ifade eden bir kanal ve son olarak da alıcının mesaja tepkisini ifade eden dönüt olarak sıralanabilir (Güngör, 2018, s. 59; Yağcı ve Uçar, 2018, s. 144). Tüm bu öğelerin sistematik ve döngüsel bir biçimde çalıştığı durumlarda ancak sağlıklı bir iletişimden bahsedebiliriz.

İnsanları diğer varlıklardan ayıran ve onları üstün kılan durum insanların karmaşık iletişim becerilerine sahip olmalarıdır (Aziz ve Ülkü, 2017, s. 33). İnsanlar sosyal özelliklerinden ötürü üyesi oldukları toplumlarla sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşimi sağlamanın en önemli unsurlarından biri ise iletişimidir.

Bireyin hayatı anlaması ve toplum tarafından kabul görmesi etkili iletişim becerilerinin yardımıyla gerçekleşir (Çalışkan ve Ayık, 2015, s. 70). İletişim bir yandan toplumu şekillendirirken diğer yandan bireyi toplumun bir parçası haline getirir (Şahin ve Aral, 2012, s. 56). Sağlıklı iletişim becerileri; öğrenmek, sağlıklı ilişkiler kurmak ve bir toplum duyusunu yaratmak için gereklidir (Velentzas and Broni, 2014, s. 117).

İletişimin simge kullanımı açısından sözlü, sözsüz, yazılı ve görsel iletişim olarak dört türü vardır. Dinleme ve konuşma sözel iletişimin en temel öğeleridir (Güngör, 2018, s. 45; Gürboğa ve Kargin, 2003, s. 52). Jest, mimik, bağlam, araçlar gibi içerisinde konuşmanın bulunmadığı bileşenler ise sözel olmayan iletişimi oluşturur (Cangil, 2004, s. 70). Yazılı metinler yoluyla kurulan iletişim biçimi yazılı iletişimidir (Gürel ve Akşit, 2021, s. 125). Son olarak göze hitap eden iletişim türü ise görsel iletişimidir (Güngör, 2018, s. 49). Görsel iletişimde mesajların görerek algılandığı söylenebilir.

1.1. İşitme Kayıplı Çocuklar ve İletişim

İşitme kaybı işitsel algının, işitme ile ilgili bir işlevin sınırlanmasına neden olacak şekilde azalması, bozulması veya farklılaşması olarak ifade edilmektedir (Gürgür ve Şafak, 2021, s. 12). Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi işitme kayıplı (İK) çocuklar açısından her zaman doğal ve kolay bir süreç değildir. Sahip oldukları işitme kaybı bu bireylerin bahsedilen iletişim becerilerinin gelişiminde bazı sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Polat, 1995, s. 24). Araştırmacılar dili en genel anlamda beş bileşene ayırarak incelemektedir. Bunlar; ses bilgisi (fonoloji), biçimbirim bilgisi (morfoloji), anlam bilgisi (semantik), söz dizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) bileşenleridir (Pence and Justice, 2008, s. 21-24). Her bileşenin kendi içinde kuralları olduğu gibi birbirleri ile de karşılıklı ilişkileri bulunmaktadır. İşitme kaybı çocukların dil becerilerini bileşenler açısından olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Yaşar, 2022, s. 142-151). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresi ile kurduğu iletişim ve etkileşimler sayesinde dil gelişimi ve bilişsel gelişim sağlanmaktadır.

İlerleyen dönemde ise bu gelişim sürecini okul ortamı desteklemeye başlamaktadır. İşitme kaybı bu doğal süreci engelleyerek çocuğun dil gelişiminin yanı sıra diğer gelişim alanlarını da olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Tüfekçioğlu, 1992, s. 2-3). Bu sebeple dil ve iletişim becerilerinin gelişiminin İK çocukların sosyal ve akademik gelişimleri açısından da önemli olduğu söylenebilir.

İK öğrencilerin eğitiminde genel olarak işaret desteğinin kullanıldığı, hem sözel dilin hem de işaret desteğinin bir arada kullanıldığı ve sözel dilin kullanıldığı üç temel yaklaşım söz konusudur (Gürboğa ve Kargin, 2003, s. 53; Gürgür ve Şafak, 2021, s. 77-83; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 299-302; Polat, 1995, s. 24-30; Tüfekçioğlu, 1989, s. 114-124).

1.1.1. İşaret desteğinin kullanıldığı yaklaşımlar

İşitme ve konuşma için gerekli erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, işitme cihazlarının tam zamanlı ve işlevsel kullanılması, doğal ve zengin dil ortamı, doğru ve etkin aile eğitimi ve başarıya ilişkin inanç gibi ön koşullar bulunmaktadır (Gürgür ve Şafak, 2021, s. 79). Bu koşulların hepsini yerine getiremeyen İK bireyler için işaret desteğinin kullanıldığı yaklaşımlar olan işaret dili ve parmak alfabesi yaklaşımları, İK bireylerin eğitilmesi ve sosyal ilişkiler kurabilmesi için diğer seçenekler olarak gösterilmektedir (Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012, s. 65).

Sözel dilin geliştirilemediği İK bireylerin iletişimde ve eğitimlerinde kullandıkları işaret dili, sözel dilden farklı, kendine ait gramere sahip, anlatılmak istenenin vücut hareketleri, jest ve mimiklerle aktarıldığı bir dildir. Arslan'a (2021, s. 169) göre işaret dili eğitiminin de sözlü dil becerilerinin gelişiminde olduğu gibi erken dönemde başlaması gerekmektedir.

İşaret dili ile birlikte kullanılan ve alfabedeki her bir harfin tek veya çift elle gösterilerek kelime ve cümlelerin oluşturulduğu bir diğer yöntem ise parmak alfabesidir (Karaca ve Bayır, 2018, s. 40). Parmak alfabesine işaret dillinde herhangi bir işareti olmayan veya o sırada iletişimcilerin işaretini bilmediği kavramları ifade ederken başvurulmaktadır (Gürgür ve Şafak, 2021, s. 83). Parmak alfabesinin okuryazarlık becerisi gerektirmesi ise kullanımını sınırlandırmaktadır.

1.1.2. Sözel dilin ve işaret desteğinin birlikte kullanıldığı yaklaşımlar

İK öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan bir diğer iletişim yaklaşımı sözel dilin ve işaret desteğinin birlikte kullanıldığı yaklaşımlardır.

Tüm (total) iletişim yaklaşımında İK bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek için işitsel, sözel ve görsel tüm iletişim araçlarının kullanılması görüşü hâkimdir. İK bireylerin sadece sözel araçlarla dili öğrenemeyeceğini, işitsel girdinin yanı sıra mutlaka sözel ve görsel araçların da kullanılması gerektiğini savunulmaktadır (Girgin, 2003, s. 97).

Anadil olarak işaret dilinin, ikinci dil olarak sözel dilin öğretilmesini savunan iki dil yöntemi ise hem total hem de doğal işitsel sözel yöntemle bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Cengiz vd., 2016, s. 6). Bu yöntemle göre işaret dili İK bireylerin doğal ana dilidir ve İK birey sözel dille kendini ifade edebilme yeteneğine sahip olsa bile işaret dili ile iletişim kurabilme özgürlüğü bulunmaktadır.

1.1.3. Sözel dilin kullanıldığı yaklaşımlar

İK öğrencilerin eğitiminde kullanılan sözel dilin kullanıldığı iletişim yaklaşımları; geleneksel sözel yaklaşım, doğal işitsel sözel yaklaşım ve tek duyu yaklaşımlarından oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar her ne kadar sözel iletişime dayalı olsa da kullandıkları yöntemler birbirlerine göre farklılar göstermektedir.

Geleneksel sözel yaklaşımın kökeni 1500'li yıllara dayanan oldukça eski bir yaklaşımdır. O tarihlerde henüz günümüzde kullanılan işitme cihazları ve teknolojileri gelişmediğinden İK bireylere dilin doğal yollardan edindirilemeyeceği, dudak okuma gibi görsel becerilerin desteği ile bu çocukların dili öğrenebileceği belirtilmiştir. Dili doğal yollardan öğretmek yerine yapısal kalıplarını kolaydan zora doğru aşamalandırarak her aşama İK bireye öğretilmeye çalışılmıştır (Gürgür ve Şafak, 2021, s. 78).

Tek duyu yaklaşımı sözel iletişim için sadece dinleme eğitimini temel almaktadır. Dudak okuma ve görsel uyaranlar bu yaklaşımda kullanılmamaktadır. Çocuğun erken tanılanması ve uygun cihazın erken yaşta takılması tek duyu yaklaşımının başarısı için ön koşullardır (Girgin, 2003, s.111).

Doğal işitsel sözel yaklaşım ise İK bireylerin ana dilini tipik gelişim gösteren bireylerle aynı aşamalardan geçerek ve işitme kalıntısını kullanarak edinebileceği görüşünü savunmaktadır (Clark, 2007, s. 2-3). Bu yaklaşıma gerekçe olarak total İK bireylerin oranının oldukça düşük olması gösterilmektedir. Günümüzde dil gelişimiyle ilgili bilgilerin artması ve işitme cihazı teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte doğal işitsel sözel yaklaşım da İK bireylerin eğitiminde giderek yaygınlaşmıştır (Gürgür ve Şafak, 2021, s. 79; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 299; Polat, 1995, s. 25). Çocuğun dili doğal etkileşimlerle, dinleme ve konuşma becerilerinin yardımıyla edinebileceğini belirten bu yaklaşımın başarıya ulaşabilmesi için erken tanı ve cihazlandırma, işitme cihazının tam zamanlı ve işlevsel kullanımı, doğal dil ortamları, aile eğitimi gibi ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Özetle İK bireyler işitme kayıpları nedeniyle sesleri algılamakta güçlük çekerler. Bu durum İK bireylerin dil ve iletişim alanlarında sorunlar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için eğitim ortamlarında farklı iletişim yöntemleri kullanılmaktadır. Eğitim ortamlarındaki iletişim yöntemlerine ek olarak İK bireyler işitme cihazı kullansalar dahi sahip oldukları iletişim düzeyleri, içinde bulundukları iletişim ortamlarının özellikleri ve iletişim kurdukları kişilerin özelliklerine bağlı olarak sözel iletişimin dışında farklı iletişim tekniklerine başvurabilmektedirler. İK bireyler günlük yaşamda iletişim esnasında alıcı dil becerileri için işaret, dinleme, hem işaret hem dinleme, dudak okuma, yazma, tercüman kullanma gibi teknikleri kullanırken ifade edici dil becerileri için işaret, konuşma, işaret ve konuşma, yazma, tercüman kullanma yöntemlerinin bir veya birkaçını bir arada kullanabilirler (Gürboğa ve Kargın, 2003, s. 52). Ancak günümüzde erken tanı programlarının gelişmesi ve işitme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, İK çocuklara işitsel uyaranlara daha rahat ulaşma olanağı sunmaktadır. Erken tanı ve cihaz imkanları ile işitsel uyaranlara ulaşan İK çocukların dil ve iletişim becerileri işiten akranlarına yaklaşabilmektedir. Bu durumun ülkemizde işitsel sözel yöntemin İK öğrencilerin eğitiminde kullanılmasını yaygınlaştırdığı ifade edilmektedir (Turan, 2020, s. 66).

1.2. İletişim Becerisinin Gelişiminde Erken Müdahalelerin Önemi

Bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olabilmeleri için çocukluk döneminde dil edinimi ve konuşma en önemli faktörlerdir. İK bireyler doğum öncesi, sırası veya

sonrasında meydana gelen herhangi bir sorundan dolayı işitme yetisini norma göre daha az kullanırlar veya hiç kullanamazlar. Bu bireylerin işitme kaybı dereceleri, erken ve uygun cihazlandırılma durumları, işitme cihazlarının tam zamanlı ve işlevsel kullanımı, aile eğitimi ve eğitime erken başlama yaşları, aldıkları eğitim yöntemi ve kalitesi gibi faktörler dil ve iletişim düzeylerini direkt olarak etkilemektedir (Ambrose vd., 2020, s. 55; Cengiz vd., 2016, s. 2; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 300).

İK çocuklar işitsel uyarınları algılamakta güçlük yaşadıkları için dil ediniminde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca işitme kaybı tanısı almış bir çocuğa sahip olmak aile üyeleri arasındaki iletişimi de olumsuz etkileyebilmektedir. Bahsedilen sorunların İK çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilmenin en önemli yollarından biri de aile merkezli erken eğitim uygulamalarıdır (Ingber and Dromi, 2010, s. 60; Doğan, 2015, s. 116; Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s.94).

Bir çocuğun işitme kaybının erken dönemde tanılanmasının ancak uygun, bireyselleştirilmiş, hedefe yönelik ve kaliteli bir aile eğitimi uygulamasıyla anlam kazanacağı ifade edilmektedir (Yoshinaga-Itano, 2014, s. 143). Bu nedenle işitme kaybı tanısı alan bebeklere mümkün olduğunca erken müdahale edilmesi gerekmektedir. İK çocuklar için erken tanı ve müdahale hizmetleri; daha iyi bir dil, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim olasılığını arttırmaktadır. Bu olumlu gelişmeler İK çocukların daha sonraki dönemde akademik becerilerinin gelişimine de katkılar sağlamaktadır (Martin-Prudent vd., 2016, s. 13). Özetle tanılama ve işitme teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin aile merkezli erken eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Aile merkezli erken eğitim uygulamalarında ailenin bilgi, deneyim ve kültürel yapısının çocuğun gelişimine önemli katkıları olabileceği görüşüne dayanarak aile ve eğitimcinin birlikte çalışması hedeflenmektedir (Turan, Koca ve Uzuner, 2019, s. 94). Bu hedeften hareketle aile merkezli eğitim uygulamalarının çocuğa, ailesi aracılığıyla doğal ortamlarda anlamlı dil girdileri sağlayarak iletişim ve dil gelişimi de dahil olmak üzere çocuğun genel gelişimini desteklediği ifade edilmektedir. Ayrıca aile merkezli erken eğitim uygulamaları erken müdahale sürecinin her aşamasında ailenin aktif katılımına odaklanır. Ailenin güçlü yönlerini desteklemek, kapasitesini arttırmak ve

aile-uzman iş birliğini teşvik etmek amacıyla günlük rutinler ve faaliyetler kullanılmaktadır (McCarthy, Leigh and Arthur-Kelly, 2021, s. 46-47).

Dil edinimi için kritik yaş olan 0-2 yaş arasında sözel dile erişemeyen İK çocuklar daha sonraki dönemlerde sözel dil girdisi alsalar dahi işiten akranları kadar gelişmiş iletişim stratejilerine sahip olamayabilirler (Cengiz vd., 2016, s. 3). Burada sözü edilen değişkenler İK bireylerin iletişim becerilerini sınırlandırabilmektedir.

İletişim becerilerinin gelişimi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Okuma becerisi, akademik başarı ve gelecekteki yaşam becerileri için oldukça önemlidir. Okuma becerisi; metnin çözülmesi, anlamlandırılması ve bu öğelerin etkileşmesiyle meydana gelen bir süreçtir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012, s. 66). Bu nedenle okuma becerisinin gelişimine yönelik uygulamaların erken dönemden itibaren başlatılması gerekmektedir.

Okuryazarlık becerilerinin kendiliğinden gelişmesi beklenemez. Her ne kadar okul çağında formel bir okuryazarlık eğitimi verilse de okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin çabalar ilerideki başarıyı etkilemektedir (Sukma, Mahjuddin and Amelia, 2017, s. 145).

İK çocuklar dil gelişimlerinde yaşadıkları gecikmeler nedeniyle sözcük dağarcıklarının sınırlı olması, harf-ses ilişkisi kurma, sözcükleri tanıma, anlamlandırma ve çözümleme becerilerinde sorunlar yaşama gibi olumsuzluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum İK çocukların okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişmesini engelleyebilmektedir (Karasu, 2011, s. 16; Tanrıdiler, 2012, s. 10). Fakat erken tanı ve cihazlandırma, erken ve nitelikli eğitim uygulamaları ile sözlü iletişim becerilerinin gelişimi sağlandığında sorunları aşarak işiten akranlarına benzer bir akademik gelişime sahip olabilirler (Gerek, Karasu ve Girgin, Ü., 2019, s. 713; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015, s. 112; Pakulski and Kaderavek, 2004, s. 179).

Son yıllarda koklear implant cihazlarının yaygınlaşması ile birlikte, İK çocukların dil, iletişim ve akademik becerilerinin önemli ölçüde geliştiği ve bu sayede kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yerleştirilen öğrenci sayısının arttığı ifade edilmektedir (Spencer, Tomblin and Gantz, 2012, s. 484).

1.3. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme ve İşitme Kayıplı Öğrenciler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik yasal olarak ilk adım 1983’te yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’dur. Bu kanun sayesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları zorunlu hale gelmiştir (MEB, 2010). Fakat uygulamanın kanunda net olarak açıklanmaması sebebiyle hayata geçirilmesi zorlaşmıştır.

06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 4. maddesinde özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle eğitimlerine öncelik verilir ifadesi ile kaynaştırma/bütünleştirme yeniden ele alınmıştır. Ayrıca kararnamenin 2. Bölümünde yer alan 12. maddeye göre kaynaştırma/bütünleştirmenin; özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda, akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürüleceği ifade edilmiştir.

18.01.2000 tarihli ve 23937 sayılı gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ölçütleri, türleri, görev ve sorumluluklar ile değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıklanmıştır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında dikkat edilecek hususlar açıklanmış, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alacak bireylerin özür gruplarına göre nasıl değerlendirilecekleri ayrı ayrı açıklanmıştır. 02.09.2008 yılında ise Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları başlıklı genelge yayımlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer alan tanımlamaya göre kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim uygulamaları; özel gereksinimli bireylere, her tür ve kademedeki, akranları ile aynı sınıfta, tam ve yarı zamanlı olacak şekilde, destek eğitim hizmetleri de sunularak verilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2020). Araştırmacılar kaynaştırma/bütünleştirme kavramını; özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte, destek özel eğitim hizmetleri eşliğinde eğitim almaları şeklinde tanımlamaktadır (Mastropieri and Scruggs, 2016, s. 7).

İK öğrencilerin gelişimleri için eğitim aldıkları ortamın özellikleri oldukça önemlidir (Girgin, 2003, s. 118). Uluslararası tanılama programlarının ve işitme teknolojilerindeki gelişmelerin sonucunda bu eğitim ortamlarının ve özelliklerinin önemi daha da artmıştır (Alasim, 2019, s. 1). Bunun yanı sıra sözü edilen gelişmelerle birlikte kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alma durumlarında da bir artış olduğu belirtilmektedir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s. 40; Eriks-Brophy and Whittingham, 2013, s. 63; Xie, Potmesil and Peters, 2014, s. 423). Geçmişten bu yana bakıldığında ülkemizde de İK öğrencilerin eğitim ortamlarının yatılı okullardan gündüzlü okullara bir geçiş yaptığı, günümüzde ise işiten akranları ile aynı eğitim ortamlarında bulundukları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Karasu, 2004, s. 52).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının İK öğrencilere çeşitli katkılar sağladığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Ör. Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Gürgür ve Uzuner, 2011; Hadjikakou, Petridou and Stylianou, 2008; Wamae and Kang'ethe-Kamau, 2004). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamı; İK çocukların, işiten akranlarının iletişim yöntemlerine doğal bir erişim ortamı sağlayarak sosyal etkileşimlerinin ve kabullerinin artmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Xie, Potmesil and Peters, B., 2014, s. 423). Bahsedilen bu başarıların sağlanabilmesi için kaynaştırma/bütünleştirme ortamının düzenlenmesi, eğitim programında ve uygulamada bireyselleştirilmiş uyarlamalar yapılması, destek özel eğitim hizmetlerinin öğrencilere ve öğretmenlere sunulması gibi ön koşullar bulunmaktadır (Akay ve Gürgür, 2018, s. 10; Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 43; Karasu, 2004, s. 12). İdarecilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin olumlu bakış açısı, bilgi, beceri ve deneyimleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı için sayılabilecek diğer faktörlerdir (Alothman, 2014, s. 16).

İK öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleştirilirken, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının ve destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği sorgulanmalıdır (Karasu, 2004, s. 13). Yeterli personelin olmaması, sınıfların ve okulların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için uygun nitelikte olmaması, uygulamacıların ve idarecilerin yeterli bilgiye sahip olmaması, destek hizmetlerin yeterli miktarda ve nitelikte sunulmaması gibi sorunlar olduğunda İK öğrencilerin problemler yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s. 44; Efe, 2016, s. 20; Gürgür, 2005, s. 19).

1.4. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki İşitme Kayıplı Çocukların İletişimsel Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Uluslararası Alanyazındaki Çalışmalar

1.4.1. Erken dönem müdahalelere yönelik araştırmalar

İK çocuklara uygulanan müdahale hizmetleri ve çocukların erken dönem dil becerilerine yönelik uluslararası alanyazında çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Holzinger, Fellingner and Beitel (2011) erken tanı ve müdahalenin İK çocukların dil gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla İK 63 çocukla çalışmışlardır. Araştırmacılar İK çocuklara 6-12 aylık dönemlerde düzenli olarak dil testleri uygulamışlardır. Araştırmanın sonucu olarak aile merkezli erken müdahale hizmetlerinin çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Menzen-Derr, Wiley and Choo (2011) erken müdahale hizmetlerinin İK çocukların dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla 2004-2007 yılları arasında erken müdahale programına kayıtlı İK 328 çocukla çalışmışlardır. Çalışma kapsamında çocuklara 2 yaşına kadar ikişer aylık aralarla, 2-4 yaş arasında ise dörder ay arayla dil testleri uygulanmıştır. Araştırmacılar bu boylamsal çalışmanın sonunda programa kayıtlı tüm çocukların dil becerilerinde gelişmelerin olduğunu fakat 6 aylık ve daha öncesinde programa kaydolan çocukların dil puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu çocukların akranlarına benzer dil becerileri gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Yoshinaga Itano vd., (1998) erken tanı ve eğitsel müdahale hizmetlerinin İK çocukların gelişimine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma kapsamında işitme kaybı altı aylıktan tespit edilen 72 ve altı aylıktan sonra tespit edilen 76 çocuk belirlenmiştir. Araştırmacılar her iki katılımcı gruba da iki ay boyunca aile odaklı bireyselleştirilmiş erken eğitim programı uygulamışlardır. Sonraki dönemde çocuklara uygulanan dil testlerinde erken tanı alan İK çocukların geç tanı alan İK çocuklardan daha yüksek dil puanları olduğunu belirlemişlerdir.

Stika vd., (2015) erken tanılanan İK çocukların dil gelişimlerini akranlarıyla karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma kapsamında yenidoğan taraması ile tanılanan ve erken eğitim hizmetleri alan İK 28 çocuğa 2 ay boyunca eğitim hizmetleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda İK çocukların 12-18 ay arasında tipik

gelişen 42 akranla yapılan karşılaştırmalar sonucu benzer dil puanları aldığını vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre işitme kaybının erken tanınması ve İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem müdahaleler, çocukların dil ve iletişim becerilerine katkı sağlamakla birlikte dil becerilerinin akranlarına benzer bir gelişim göstermesini de mümkün kılabilmektedir.

1.4.2. Dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine yönelik uluslararası alanyazında üç kapsamlı araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan Hadjikakou, Petridou and Stylianou'nun (2008) çalışmasında, kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin akademik ve sosyal katılımlarına yönelik öğrencilerin, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacılar çalışma kapsamında Kıbrıs'ta kaynaştırma/bütünleştirme uygulayan ortaokullardaki İK 69 öğrenci ile bu öğrencilerin ebeveyn, öğretmen ve müdürlerine farklı anketler uygulamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların neredeyse tamamı İK öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki akademik beklentiyi karşıladıklarını, işiten akranları ve öğretmenleri ile etkili sözlü iletişim kurabildiklerini, sosyal uyumlarının iyi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sonuçları destek hizmetlerin sağlandığı etkili kaynaştırma/bütünleştirme ortamına ve çocukların hem akademik hem de sosyal yönden sınıfa kabul edilmelerine bağlamışlardır.

Hogan vd. (2008), işitsel sözel yaklaşımın etkililiğini değerlendirmek için yaptıkları bir araştırmada İK 37 çocukla çalışmışlardır. Araştırmacılar çocukların tanı yaşının ortalama 12 ay olduğunu, orta, ileri ve çok ileri dereceli çocuklarla çalıştıklarını, katılımcıların tamamının işitme cihazı veya koklear implant kullandıklarını ve 30 çocuğun kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında, 7 çocuğun ise özel eğitim sınıflarında eğitim gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın başlangıcında katılımcılara okul öncesi dil ölçeği uyguladıklarını, daha sonra bir yıl boyunca ayda en az 2 defa olmak üzere işitsel sözel terapi hizmeti sunduklarını, her 6 ayda bir ise dil ölçeklerinin tekrarlandığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonunda çocukların dil

ölçeklerinden aldıkları puanlara dayanarak işitsel sözel terapinin İK çocuklarda olumlu etki yarattığını belirtmişlerdir.

Arora vd., (2020) İK çocukların dil ortamları ve konuşma dillerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada İK 26 çocuğun ev ve okuldaki dil ortamlarını iki gün boyunca kayıt altına almışlardır. Araştırmacılar İK çocukların maruz kaldıkları dil çeşitliliğinin ebeveynlerle ve öğretmenlerle olan etkileşimler sırasında önemli ölçüde farklılaştığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların evdeki akşam yemeği sırasında okul ortamındaki yemek saatine göre daha az çeşitlilikte kelime ve cümle kombinasyonuna ve daha az sözdizimsel öğeye maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak destek hizmetlerin ve sosyal kabulün sağlandığı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK çocukların dil ve iletişim becerilerinin olumlu şekilde etkilendiği söylenebilir. Ayrıca bu ortamların İK çocuklar için daha zengin bir dil girdisi fırsatı yaratabileceği ifade edilebilir.

1.4.3. Sosyal becerilere yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik uluslararası alanyazına bakıldığında Punch and Hyde'ın (2011), koklear implant kullanan İK çocukların sosyal becerilerini inceledikleri bir çalışmaya rastlanmıştır. Nitel yaklaşımla tasarlanan bu çalışmada araştırmacıların Avustralya'da yaşıyan ve İK çocuğa sahip 24 ebeveyn, İK çocuklarla çalışan 15 öğretmen ve İK 11 çocukla görüşmeler yaptıkları belirtilmiştir. Çalışmada 3 katılımcı grubunun da ortak sorun olarak koklear implant kullanan İK çocukların sözlü dille iletişim becerisine sahip olsalar dahi kalabalık ortamlarda ve grup etkinliklerinde ortamdaki gürültü nedeniyle iletişimi takip etmekte ve konuşulanları anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya konu olan İK çocukların erken dönemden itibaren cihaz kullanıp sözlü dili edinmiş olmalarına rağmen cep telefonu ile iletişim kurarken konuşan kişinin sesini tanımakta ve konuşulanları anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Çalışmaya katılan İK bir ergen, telefonların sahip oldukları SMS ve e-posta gibi özellikler sayesinde diğer insanlarla yazılı iletişim kurarak daha rahat etkileşime girdiğini ifade etmiştir.

Krever (2002) kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin akran ilişkilerini incelemek adına bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma kapsamında İK 41 öğrenci ve işiten 40 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışma sürecinde bu öğrencilerin dil gelişimlerini ve akran ilişkilerini belirlemek amacı ile öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve testler uygulanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin ebeveynlerine, öğretmenlerine ve en iyi arkadaşı olarak belirttikleri akranlarına da arkadaşlık anketleri uygulanmıştır. Araştırmacı sonuç olarak İK öğrencilerin dil becerileri arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin ve sosyal performanslarının da geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca işitme kaybının şiddetinden bağımsız olarak akran ilişkilerinde risk altında oldukları ifade edilmiştir.

Noll (2007) kaynaştırma bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerini akranlarıyla karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. İlköğretim kademesinde eğitim gören İK 10 öğrencinin öğretmenlerine 16 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenler genel olarak İK öğrencilerin arkadaş edinebildiklerini, sosyal beceriler anlamında akranlarına benzer bir performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı bu olumlu durumu öğrencilerin erken tanı ve müdahalelerden yararlanmaları ve erken dönem sözlü dil eğitimi almaları şeklinde açıklamışlardır.

1.4.4. Akademik becerilere yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin akademik becerilerine yönelik uluslararası alanyazına bakıldığında Vosganoff, Paatsch and Toe'nun (2011) kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin matematik ve fen becerilerini inceledikleri çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmacılar çalışma kapsamında Avustralya'daki bir kaynaştırma/bütünleştirme ortamında 2005-2007 yılları arasında eğitim gören İK çocuklara hükümet tarafından uygulanan testleri incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre İK çocukların akademik testlerde ortalamanın altında oldukları, dil düzeyi görece daha basit sorularda ise daha yüksek performans sergileyebildikleri belirtilmiştir.

Eriks- Brophy vd. (2012) kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin iletişim, sosyal ve akademik becerilerdeki performanslarını incelemek amacı ile İK 43 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere ve ebeveynlere anketler uygulayarak veriler toplamışlardır. Daha sonra ise

İK öğrencilerin dil ve akademik becerileri ile benlik algılarını ölçmek amacıyla standartlaştırılmış testler uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda erken dönem müdahalelere erişim sağlamış ve okulda destek hizmetlerden yararlanmaya devam eden İK öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına uyum sağlayabildikleri belirtilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin akademik beceriler açısından akranlarına kıyasla ortalama veya ortalamanın üzerinde sonuçlar aldığı ifade edilmiştir.

Uluslararası alanyazındaki çalışmalara göre erken müdahale hizmetlerinin İK çocukların performanslarının gelişimine katkı sağladığı (Holzinger, Fellingner and Beitel, 2011; Menzen-Derr, Wiley and Choo, 2011; Stika vd., 2015; Yoshinaga Itano vd., 1998) etkili kaynaştırma/bütünleştirme programlarının uygulandığı sınıf ortamlarında akademik ve sosyal yönden geliştikleri (Eriks- Brophy vd.,2012; Hadjikakou, Petridou and Stylianou, 2008), erken müdahale hizmetlerinin uygulandığı İK çocukların işitsel-sözel yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında akranlarına benzer dil ve iletişim becerileri gösterebildikleri görülmüştür (Hogan vd., 2008). Fakat erken tanı, cihazlandırma ve sözel dil eğitimi alsalar dahi gürültü ve öz güven eksikliği gibi nedenlerle iletişim sorunları yaşamaya devam ettikleri belirtilmiştir (Punch and Hyde, 2011). Ayrıca İK çocukların farklı ortamlarda maruz kaldıkları dil girdisinin niteliğinin değiştiği, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile daha zengin bir dil girdisi fırsatı yakalayabilecekleri ifade edilmiştir (Arora vd., 2020).

1.5. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamındaki İşitme Kayıplı Çocukların İletişimsel Sosyal ve Akademik Becerilerine Yönelik Ulusal Alanyazındaki Çalışmalar

1.5.1. Erken dönem müdahalelere yönelik araştırmalar

İK çocuklara uygulanan erken dönem müdahale hizmetleri ile ilgili olarak ulusal alanyazında Cesur ve Bıçakçı (2018), erken müdahale programının İK bir çocuğun gelişimine etkisini incelemek amacıyla İK olan bir bebekle çalışmışlardır. Çalışma kapsamında tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar İK bebeğe tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitici 32 etkinlikten oluşan erken müdahale programı uygulamışlardır. Araştırmanın verileri MEB Gelişim Gözlem Formu (0-36 ay) ve Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda uygulanan

programın bebeğin gelişimin sürecinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu ve gelişimi olumlu desteklediğini belirtilmiştir.

İK bir çocuğun erken dönemde sahip olduğu dil ortamları ile ilgili olarak ise Atlar ve Uzuner (2018) okul öncesi dönemde İK bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini inceledikleri durum çalışmasında 5 yaşında bir İK çocuğa odaklanmışlardır. Araştırmanın verileri gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmada söz konusu çocuğun yakın çevresi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (ÖERM), marketler, mağazalar, lokantalar ve toplu taşıma durağı olarak belirtilmiştir.

1.5.2. Dil ve iletişim becerilerine yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin dil ve iletişim becerileri ile ilgili ulusal alanyazında Erkaya (2018), okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki İK çocukların ev ve okul dışı ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarını annelerin bakış açısından tespit edip yine annelerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Karma yöntem ve eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılan araştırmada çalışma kapsamında 91 anne ile “Çocuk İletişim Sorunları Belirleme Anketi”, 22 anne ile de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada çocukların iletişim durumuyla ilgili olarak bazı anneler; çocuklarının genel olarak iletişimde çekimser kaldığını, evde ve okulda farklı iletişim yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra İK öğrencilerin iletişimi genellikle anneleri üzerinden yürüttükleri ve kendilerini ifade edemedikleri zamanlarda iletişim sorunları yaşadıkları, konuşamadıkları için işaretle iletişim kurdukları gibi araştırma bulguları da belirtilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre İK bireylerin iletişim sorunlarını önlemeye yönelik olarak ailelerin birçoğu çocuğunun sözlü iletişimi tercih edip toplumun bir üyesi olmasını ve toplumla kaynaşmasını istemektedir. Az da olsa İK çocuğu işaret dili ile daha rahat iletişim kurduğu için ailelerin işaret dilini öğrenmesini tavsiye eden ebeveynlerin de olduğu belirlenmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2016) İK öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada betimsel desen kullanmışlardır. Çalışma kapsamında İzmir il merkezinde tersine kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yürütülen iki farklı okuldaki

öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, okul ortamında sözel yöntemi kullanmalarına rağmen İK çocukların aile ortamında veya İK akranları ile birlikteyken işaret dilini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

1.5.3. Sosyal becerilere yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin sosyal becerileri ile ilgili olarak Özdemir (2016) kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin sosyal uyumlarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında karma yöntem kullanan araştırmacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan 75 öğretmene anket ve formlar uygulamıştır. Buradaki veriler sonucu belirlediği 20 öğretmene ise yarı-yapılandırılmış görüşme uygulayarak verilerini toplamıştır. Araştırmanın sonucunda İK öğrencilerin sınıflarda gruba girememe, kavga etme ve yalnız kalma gibi uyum sorunları yaşadıklarını belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler İK öğrencilerinin en az bir yakın arkadaşı olduğunu belirtse de genellikle yalnız olduklarını ortaya koymaktadırlar.

1.5.4. Akademik becerilere yönelik araştırmalar

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini incelediği araştırmasında Karasu (2004), Eskişehir ilinde 4., 5., 6., 7. Ve 8. Sınıfa devam eden İK 25 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma kapsamında betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdığı öyküler analitik puanlama ile değerlendirilip aldıkları puanlar Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Aracı kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre İK öğrencilerin düşüncelerini paragraflar şeklinde yazamadıkları, cümle kurmakta zorlandıkları, noktalama işaretlerinin kullanımında sorunlar yaşadıkları, yazılarının bulundukları sınıfların düzeyinde olmadığı, yazılı anlatıma ilişkin süreç ve etkinliklerde deneyim eksiklerinin olduğunu belirtmiştir.

Ayata-Baran (2007) kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin öykü şemalarını incelediği araştırmasında Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam İK 22 öğrenciyle çalışmıştır. Çalışma kapsamında betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin okuduğu metinleri anlatması,

anlatımların Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı ile puanlanması yoluyla toplanmıştır. Farklı düzeydeki öykülere yönelik anlatımlarının değerlendirildiği araştırmada İK öğrencilerin basit ve orta düzeydeki metinlere yönelik şemalar geliştirmeye başladıkları ancak kendi sınıf düzeylerindeki metinlerin şemalarına yönelik bilgi ve deneyim eksiklerinin olduğu belirlenmiştir.

Özhan (2000) işitme engelliler okulu ve kaynaştırma/bütünleştirme programlarına yönelik yapılan yöneltme hizmetlerini incelediği araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İK 54 öğrenci ve işitme engelliler okulunda eğitim gören İK 74 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmacı her iki eğitim ortamında aynı derslerin işlendiğini fakat eğitim ortamlarının özel eğitim açısından farklılaştığını belirtmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki sınıf öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme programı ile ilgili olumsuz görüşler belirtirken işitme engelliler okulunda eğitim gören İK öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise işitme engelliler okulundaki eğitim ortamının İK öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi olarak açıklanmıştır.

Ulusal alanyazındaki çalışmalara göre erken dönem müdahale hizmetlerinin İK çocukların performanslarının gelişimine katkı sağladığı (Cesur ve Bıçakçı, 2018), kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin dil becerilerinde farklı ortamlarda farklı iletişim yöntemlerini kullanabildikleri belirlenmiştir (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016). Sosyal becerilerde sınıflarda gruba girememe, kavga etme ve yalnız kalma gibi uyum sorunları yaşadıkları (Özdemir, 2016), akademik anlamda okuma ve yazma becerilerinde bulundukları sınıf düzeyinin altında kaldıkları ifade edilmiştir (Ayata-Baran, 2007; Karasu, 2004; Özhan, 2000).

1.6. Problem Durum

Tipik gelişim gösteren bebekler, konuşulan dili işitsel kanal aracılığıyla kolayca edinebilmektedirler. İK bebeklere bakıldığında ise dil edinim döneminde işiten akranları ile aynı dil öğrenme potansiyeline sahip oldukları ancak işitme kaybının konuşmanın akustik özelliklerinin bir kısmına veya tamamına erişimi engellediği görülmektedir. Bu sebeple işitme kaybı alıcı ve ifade edici dil becerilerini geciktirerek akademik ve sosyal gelişimlerini engelleyebilmektedir (Gravel and O’Gara, 2003, s. 243).

İletişim becerilerindeki sınırlılık İK öğrencilerin akademik becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun eğitim sisteminin temel amacı olan bağımsız öğrenme hedefine ulaşmayı da zorlaştırdığı söylenebilir.

Eğitim ortamının yanı sıra diğer sosyal ortamlarda da insanların engelli bireylere bakış açısı, İK çocukların yaşadıkları toplumun sözlü diline hâkim olamaması gibi nedenlerle İK bireylerin toplumla bütünleşmekte ve sağlıklı iletişim kurmakta da problemlerle karşılaştıkları söylenebilir.

Alanyazında İK öğrencilerin eğitimi ve eğitim ortamlarında kullanılabilecek iletişim yaklaşımlarıyla ilgili araştırmalar mevcutken eğitim dışı sosyal ortamlarda İK öğrencilerin nasıl iletişim kurdukları ve iletişim becerilerine ilişkin hangi problemlerle karşılaştıklarına dair yapılan araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür (Erkaya, 2018; Genç, Uzuner ve Genç, 2017). Gürboğa ve Kargın ise 2003 yılında İK yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim becerilerini inceledikleri araştırmada 25 yaş ve üzeri yetişkin katılımcılarla çalışmışlardır. Bu anlamda ulusal alanyazında İK öğrencilerin iletişim becerilerini farklı ortamlarda inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olması bu çalışmayı gerekli kılmıştır.

Ulusal alanyazında İK öğrencilere yönelik yapılan ve ebeveyn-öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, destek hizmetler, ailelerin gereksinimleri ve çocukların akademik becerileri gibi konularda yoğunlaştığı görülmüştür (Atmaca ve Uzuner, 2020; Aygür, 2021; Bekar, Uzuner ve Çolaklıoğlu, 2021; Günhan, 2017; Sarıkaya ve Uzuner, 2013). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK çocukların dil becerilerinin sosyal ve akademik becerilerine yansımalarını bütüncül olarak inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte ülkemizde İK öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik araştırmaların batı illerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların gelişim alanlarındaki performansları sosyokültürel ve çevresel faktörler açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın Kars ilinde gerçekleştirilmesinin alanyazına farklı bir bakış açısı ile katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7. Önem

Bu çalışmanın İK öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ve günlük hayatta katıldıkları sosyal ortamlarda nasıl iletişim kurduklarına, iletişim kurarken ne tür problemler yaşadıklarına ve bu problemlerin çözümüne yönelik algıların anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin iletişim becerilerinin sosyal ve akademik gelişimlerini nasıl etkilediğinin, ailelerin ve öğretmenlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik hangi uygulamaları yürüttüklerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Son olarak bu çalışmanın, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin farklı ortamlardaki iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerini farklı bakış açılarından ortaya koyarak gerekli eğitsel ve sosyal desteklerin belirlenmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımaya yönelik ebeveyn ve öğretmen algılarının incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik şu sorulara yanıt aranacaktır;

1. İşitme kayıplı öğrencilerin farklı ortamlardaki iletişim becerilerine ilişkin ebeveynlerin algıları nelerdir?

- a) İşitme kayıplı öğrenciler evde, yakın çevrelerinde (akraba ve arkadaşları), sosyal ve kültürel ortamlarda (AVM, market, pazar, sinema, tiyatro, oyun salonu, park, piknik, eczane vb.) nasıl iletişim kurmaktadır?
- b) İşitme kayıplı öğrencilerin farklı ortamlardaki iletişim becerileri sosyal etkileşimlerine nasıl yansımaktadır?
- c) İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerileri akademik becerilerine nasıl yansımaktadır?

2. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki öğretmenlerin sınıfındaki işitme kayıplı öğrencinin iletişim becerilerine ilişkin algıları nelerdir?

- a) İşitme kayıplı öğrenciler okul ortamında nasıl iletişim kurmaktadır?

- b) İletişim becerileri okul ortamındaki sosyal etkileşimlerine nasıl yansımaktadır?
- c) İletişim becerileri akademik becerilerine nasıl yansımaktadır?



2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama teknikleri, verilerinin toplanması ve analizi, inandırıcılık ve etik süreçleri hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin, eğitim ortamındaki ve sosyal ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin algılarının bütüncül bir yaklaşımla ortaya çıkarılması amaçlandığı için çalışmada nitel araştırmanın fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar; olguları bağlı oldukları çevre içinde bütüncül bir yaklaşımla ortaya çıkarmaya ve anlamaya çalışır (Creswell, 2021, s. 79; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Farkında olduğumuz ancak hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadığımız olguların, aynı olguyu deneyimleyen kişiler tarafından nasıl algılandıklarını betimlemeye çalışan nitel araştırma deseni ise fenomenolojidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66). Bir başka ifadeyle fenomenoloji; insanların fenomenlere yönelik algılarının, betimlemelerinin, hislerinin, yargılarının, hatıralarının nasıl olduğuyla ve fenomenle ilgili neler konuştuklarıyla ilgilenmektedir (Patton, 2018, s. 104). Ayrıca fenomenolojik felsefe gerçekliği bireysel olarak inceler ve bireylerin bakış açısını kendine temel alır (Baş ve Akturan, 2017, s.86; Ersoy ve Saban, 2019, s.83). Bu ifadelerden çıkarılacak sonuçla fenomenoloji de bir olgunun değerini, insanların o olguya yönelik deneyimlerinin ve bakış açılarının ortaya koyduğu söylenebilir.

Eğitim alanında yapılan fenomenolojik çalışmalara bakıldığında hem eğitimin kendisinin hem de eğitim öğretim sürecinde yer alan olguların fenomenolojik çalışmaların konusunu oluşturduğu görülmektedir (Bakanay ve Çakır, 2016, s.164). Bu sebeple bu çalışmada Kars ilindeki İK çocukların okul ortamında ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik gelişimlerine yansımalarına yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmıştır.

Fenomenolojik çalışmalarda, kavram veya düşüncenin ifade edildiği bir fenomene vurgu yapılarak bu fenomeni deneyimlemiş bir grup bireyle çalışılmaktadır (Creswell, 2021, s.80). Bu çalışmanın olgusu ise İK çocukların okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik gelişimlerine yansımalarını deneyimleyen ebeveyn ve öğretmenlerin algılarıdır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bulunan İK 10 öğrencinin ebeveynleri, öğretmenleri, araştırmacı ve tez danışmanları oluşturmuştur.

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Fenomenolojik çalışmalarda verilerin toplanacağı kaynaklar, çalışmaya konu olan olguyu yaşayan veya bu olguyu dışı vurabilecek ve yansıtabilecek birey ya da gruplardır (Baş ve Akturan, 2017, s.91; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.67). Bu çalışmanın katılımcılarını İK çocukların okul dışı iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerini deneyimleyen ebeveynler ve okul ortamındaki iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerini deneyimleyen öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcısı olan İK 10 öğrenci amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.67). Öğrencileri belirlerken kullanılan ölçütler şunlardır:

- Kars ilinde ikamet ediyor olmak.
- İşitme kaybı tanısı almış olmak.
- İlköğretim kademesindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitimine devam ediyor olmak.

Araştırmanın Kars ilinde gerçekleştirilmesinde araştırmacının bu ilde 2017 yılından itibaren öğretmen olarak görev yapıyor olması ve alanyazında Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilere yönelik bir çalışmaya rastlanmamış olması etkili olmuştur.

Katılımcılar belirlenirken Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş ve müdürlüğe bağlı ilkokul ve ortaokullardan İK öğrencilere yönelik bilgi istenmiştir.

Okullardan alınan dönütlerde tüm ölçütlere uyan 10 öğrenci olduğu tespit edilmiştir (Araştırmacı günlüğü 9, 02.04.2022). Ölçütlere uyan 10 öğrencinin sınıf öğretmenleri ve ebeveynleriyle telefon yoluyla görüşülerek araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve tüm katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak dahil olmak istedikleri görülmüştür.

Fenomenolojik çalışmalarda katılımcı sayısına yönelik birçok görüş bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Creswell (2021, s.80), fenomeni deneyimleyen 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen gruplardan bahsetmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021, s.67), örnekleme dahil edilecek katılımcı sayısının 10'u geçmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Wilson (2015, s.41) ise katılımcıların genellikle 6 ile 20 arasında değiştiğini belirtmiştir. Bu çalışmada belirlediğimiz ölçütlere uyan ve gönüllü olarak çalışmayı kabul eden İK 10 öğrencinin, katılımcıların sayısı bakımından alanyazındaki genel görüşlere uyduğu görülmektedir.

2.2.2. İşitme kayıplı öğrenciler

Araştırmanın etiği ve gizlilik ilkesi nedeniyle odaklanılan İK öğrencilerin gerçek isimleri gizlenmiş ve her bir öğrenciye kod isimler verilmiştir. Araştırmanın katılımcısı olan ebeveynler ve öğretmenler de bu kod isimlerle birlikte sunulmuştur. İK öğrencilerin okullarından, ebeveynlerin ve rehberlik araştırma merkezlerinden odyogramları ve hastane raporları ile ilgili dokümanlara ulaşılammıştır. Bu nedenle öğrencilerin işitme kaybı ile ilgili bilgileri Kars Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) verdiği Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporlarından, ebeveynlerin beyanlarından ve katılımcı bilgi formlarından elde edilmiştir (EK-3, EK-4). İK öğrencilerin demografik ve odyolojik bilgileri Tablo 2.1'de öğrencilerin doğum yılı sırasına göre sunulmuştur.

Tablo 2.1. İşitme kayıplı öğrencilerin demografik ve odyolojik bilgileri

Kod adı	Cinsiyeti	Doğum tarihi	İşitme kaybı tanı yaşı	Okul öncesi eğitim süresi	Sınıf düzeyi	Cihaz kullanma durumu	Destek eğitim hizmet türü
Zerrin	Kız	2008	5 yaş	1 yıl	8. sınıf	Hayır	Destek eğitim odası ve ÖERM*

Asena	Kız	2009	9 ay	3 yıl	5. sınıf	Evet	Destek eğitim odası ve ÖERM
Ferit	Erkek	2009	2 yaş	Yok	7. sınıf	Hayır	ÖERM
Ela	Kız	2009	11 ay	2 yıl	5. sınıf	Evet	ÖERM
Mahsun	Erkek	2009	4 yaş	1 yıl	6. sınıf	Evet	ÖERM
Ecrin	Kız	2010	1 ay	1 yıl	5. sınıf	Evet	Destek eğitim odası ve ÖERM
Ferdi	Erkek	2010	9 yaş	1 yıl	6. sınıf	Evet	ÖERM
Sedat	Erkek	2010	18 ay	1 yıl	5. sınıf	Evet	Yok
İdris	Erkek	2010	3 yaş	Yok	6. sınıf	Evet	Yok
Ravza	Kız	2012	3 yaş	2 yıl	3. sınıf	Evet	ÖERM

* ÖERM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları 10 ile 14 yaşları arasında İK 5 kız ve 5 erkek öğrencidir. Katılımcılardan sadece birinin yenidoğan taraması ile tanılandığı belirlenmiştir. İki katılımcı dışındaki tüm katılımcıların okul öncesi eğitim aldığı, iki katılımcının işitme cihazı kullanmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan sadece birinin ilkokul eğitimi aldığı diğer katılımcıların ise ortaokul eğitimine devam ettikleri görülmektedir. İki öğrencinin hiçbir destek eğitim hizmeti almadıkları diğer katılımcıların ise destek eğitim odası ve ÖERM’lerden destek eğitim hizmeti aldıkları belirlenmiştir.

2.2.3. Ebeveynler

Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik algıları ile ilgili 10 ebeveyn den veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere ait bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *İşitme kayıplı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin bilgiler*

Sıra No	Ebeveyn	Öğrenim Durumu	Mesleği	Engel Durumu	Yaşadığı yer	Çocuk sayısı	Engelli çocuk sayısı
1.	Zerrin’in babası	İlkokul mezunu	Çiftçi	Yok	İlçe merkezi	3	1
2.	Asena’nın annesi	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	Yok	İl merkezi	3	2
3.	Ferit’in babası	Eğitim almamış	Hayvancılık	Yok	Köy	4	1
4.	Ela’nın annesi	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Yok	İlçe merkezi	3	1
5.	Mahsun’un babası	İlkokul mezunu	Çalışmıyor	Yok	Köy	3	1
6.	Ecrin’in annesi	Ortaokul mezunu	İşçi	Yok	İl merkezi	2	2
7.	Ferdi’nin babası	İlkokul mezunu	İşçi	Yok	İl merkezi	2	2
8.	Sedat’ın babası	İlkokul mezunu	Esnaf	Yok	İl merkezi	3	1
9.	İdris’in kuzeni	Lise mezunu	Çiftçi	Yok	Köy	5	2
10.	Ravza’nın annesi	Ortaokul mezunu	Çalışmıyor	Yok	İlçe merkezi	3	1

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi ebeveynlerden dördü anne, beşi baba, biri ise İK çocuğun kuzenidir. Bir ebeveyn dışında diğer ebeveynler ilkokul ve ortaokul mezunudur. Ebeveynlerden dördünün Kars’ın merkezinde diğer ebeveynlerin ise

Kars’ın ilçe ve köylerinde yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerden dördünün katılımcı çocuğu dışında da engelli çocuğu bulunmaktadır.

Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağılı il ve ilçelerdeki ilkokul ve ortaokulların gönderdikleri bilgiler yardımıyla bu ebeveynlere telefon yoluyla ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri teyit edilerek görüşmeler için randevular alınmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin isimleri araştırmanın etiğı ve gizlilik ilkesi nedeniyle isimleri gizlenen ve kod isimler verilen İK öğrencilere yakınlık derecesiyle sunulmuş olup böylece raporun sunumu sırasında oluşabilecek karışıklıkların ve etik ihlalinin önüne geçilmiştir.

2.2.4. Öğretmenler

Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik algıları ile ilgili İK 10 öğrencinin öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin bilgiler*

Sıra No	Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki deneyimi (yıl)	Çalıştığı sınıf düzeyi	Sınıf mevcudu	Sınıfındaki İK öğrenciyle çalışma süresi	Daha önce çalıştığı engel türleri	Sınıftaki yetersizliği olan öğrenci sayısı	Sınıftaki öğrencilerin yetersizlik türleri
1.	Zerrin'in öğretmeni	Erkek	4	8.	16	4 yıl	Yok	1	İşitme kaybı
2.	Asena'nın öğretmeni	Erkek	19	5.	38	8 ay	DEHB*, Özel öğrenme güçlüğü, Down sendromu	2	İşitme kaybı
3.	Ferit'in öğretmeni	Kadın	2	7.	11	2 yıl	Yok	1	İşitme kaybı
4.	Ela'nın öğretmeni	Erkek	2	5.	18	2 yıl	Yok	1	İşitme kaybı
5.	Mahsun'un öğretmeni	Kadın	2	6.	32	2 yıl	Yok	1	İşitme kaybı
6.	Ecrin'in öğretmeni	Kadın	4	5.	32	7 ay	Yok	2	İşitme kaybı, OSB**
7.	Ferdi'nin öğretmeni	Kadın	15	6.	33	1 yıl	OSB, Görme kaybı	1	İşitme kaybı
8.	Sedat'ın öğretmeni	Kadın	18	5.	35	3 ay	Yok	1	İşitme kaybı
9.	İdris'in öğretmeni	Kadın	4	6.	21	1 yıl	Yok	1	İşitme kaybı
10.	Ravza'nın öğretmeni	Erkek	6	3.	10	3 yıl	Yok	1	İşitme kaybı

* DEHB : Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

** OSB: Otizm spektrum bozukluğu

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 2 ile 19 yıl arasında mesleki deneyimi bulunmaktadır. Bir öğretmen dışında hepsinin ortaokul öğretmeni olduğu, öğretmenlerden hiçbirinin daha önce İK bir öğrenci ile çalışmadıkları, verilerin toplandığı dönem öğretmenlerin İK öğrenciyle çalışma sürelerinin 3 ay ile 4 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Katılımcı olarak belirlenen İK çocukların devam ettikleri okullardaki öğretmenlerine telefonla ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri teyit edilerek görüşmeler için randevular alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri araştırmanın etiği ve gizlilik ilkesi nedeniyle verilmemiştir. Öğretmenler isimleri gizlenen ve kod isimler verilen İK öğrencilerin kod isimleri ile sunulmuş olup böylece raporun sunumu sırasında oluşabilecek karışıklıkların ve etik ihlalinin önüne geçilmiştir.

2.2.5. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan 2016 yılında lisans derecesini almıştır. Lisans eğitimi sırasında İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)'de bir yıl İK öğrencilerle öğretmenlik uygulaması yapmıştır. Özel Eğitim Öğretmeni olarak önce ÖERM'de çeşitli engel grupları ile çalışmıştır. 2017 yılından bu yana Kars ilinde Özel Eğitim Öğretmeni olarak OSB tanıli çocuklarla çalışmaktadır. 2019 yılında Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda eğitimine başlamıştır. Araştırmacı yüksek lisans eğitimi boyunca işitme engellilerin eğitimi ve araştırma yöntemleri alanında Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri, Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri, İşitme Engelliler ve Normal Çocuklarda Dil Gelişimi Kuramlar, İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Kaynaştırma Uygulamaları, Nitel Araştırma Yöntemleri, İşitme Engelli Çocuklarda Sözlü Dilin Geliştirilmesi derslerini almıştır.

Araştırmacının İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olması, yüksek lisans sürecinde aldığı dersler ve 5 yıllık öğretmenlik deneyimi Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK çocukların iletişim becerilerine yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerin algılarını incelemesi için gerekli bilgiye sahip olmasını sağlamaktadır. Ayrıca Kars ilindeki görev süresi içinde işitme kaybı dışındaki engel türleri ile çalışan araştırmacı öğretmenin bu ildeki İK öğrencilerin iletişimsel, akademik

ve sosyal becerileri ile eğitim ortamları ve ebeveynlerin algılarına yönelik merakı kendisine bu çalışma için motivasyon kaynağı olmuştur.

2.2.6. Tez danışmanları

Dr. Öğr. Üyesi Elif Akay, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İK öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamaları, sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında tecrübeli olan tez danışmanı çalışmanın fenomenoloji desenine uygun olarak planlanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazılması aşamalarında araştırmacı ile yapılan toplantılarda eş zamanlı olarak bulunmuş süreci denetleyerek araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Doç. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Özel eğitim, İK çocuklar, psikoloji, bilişsel süreçler ve aileler alanlarında tecrübeli olan tez danışmanı araştırma sürecinde ikinci danışman olarak verilerin analizi, verilerin yorumlanması ve araştırma raporunun yazılması aşamalarında sürece katılarak araştırmacıya rehberlik etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri terimi, araştırmacının çalışmasına yönelik dünyadan topladığı materyalleri ifade etmektedir (Bogdan and Biklen, 2022, s.130). Görüşme ve gözlem nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleridir. Bunların yanı sıra belgeler, yazışmalar ve fotoğraflar gibi çeşitli türdeki dokümanlar da veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.82). Fenomenolojik araştırmalarda önemli olan nokta araştırmanın odaklandığı olguya ilişkin deneyimi olan az sayıdaki insanın o olguya yönelik algılarını ortaya çıkarmaktır. Fenomenolojik çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinin asıl amacı; katılımcıların çalışmanın vurguladığı fenomene yönelik algılarının ve anlamlandırmalarının ortaya çıkarılmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015, s. 243). Bu nedenle fenomenolojik çalışmalarda başlıca veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılmaktadır (Creswell, 2021, s.164).

Kars ilindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bulunan İK çocukların iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerinin algılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada amaca uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme, belge incelemesi ve araştırmacı günlüğü veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Görüşme

Görüşme; nitel araştırmalarda insanların geçmiş, şimdi ya da gelecekle ilgili tutumları, görüşleri ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla kullanılan veri toplama tekniğidir. Görüşme sırasında toplanan veriler görüşmenin ardından yazılı hale getirilerek analiz sürecinde veri seti olarak kullanılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015, s.114). Görüşme tekniğinde araştırmacı görüşülen kişinin sözlü ve sözsüz ifadelerinden çıkarımlarda bulunabilmekte gerektiğinde kişiyi yönlendirici sorularla zengin bir veri seti hazırlayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında görüşme tekniği yazılı veri toplama tekniklerinden daha avantajlı hale gelebilmektedir (Özden ve Durdu, 2016, s.104).

Görüşme tekniğinde araştırmanın konusu, görüşülen kişi sayısı ve görüşme sorularının yapısına göre farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bunların en yaygın kullanılanı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Glesne, 2015, s.141; Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015, s.114; Özden ve Durdu, 2016, s.104; Seggie ve Bayyurt, 2021, s.50). Fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama tekniği görüşmedir. Çalışmanın konusu olan olguya yönelik yaşantıların ortaya çıkarılması için görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik ve irdeleme gibi özelliklerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Görüşülen kişiler zaman zaman olguya yönelik farkında olmadıkları veya üzerine düşünmedikleri deneyimlerini dışa vurabilirler. Bunu sağlayabilmenin en temel yolu ise görüşülecek kişiyle oluşturulan güven ve empati ortamıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.68).

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak 2 uzman tarafından geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapısı gereği soruları yeniden şekillendirebilme, sıralarını değiştirebilme ve yeni sorular ekleyebilme gibi esnekliğe sahip olması hem

görüşmecinin hem de görüşülen kişinin süreci yönetmesine izin vermesi gibi avantajları nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir (Glesne, 2015, s.182-183).

Görüşmeler ebeveynlerle ve öğretmenlerle birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi katılımcılardan yazılı ve sözlü izinler alınmıştır. Veriler görüşme soruları aracılığıyla katılımcılardan toplanmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.3.1.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Araştırmacı alanyazın bulgularını ve araştırmacının amacını göz önünde bulundurarak odaklanılan olguyu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla verilerini toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlamıştır. Soruların hazırlanması sürecinde hem yarı yapılandırılmış görüşmelerin özelliklerine hem de fenomenoloji deseninin özelliklerine dikkat edilmiştir.

Hazırlanan sorular yukarıda bahsedilen özellikleri kapsamı ve geçerliği alınması amacıyla her iki tez danışmanına da gönderilmiştir. Danışmanların dönütleri doğrultusunda revize edilen görüşme sorularında son düzeltmeler yapılarak pilot görüşme için randevu alınmıştır. Ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme sorularının örnekleri EK-1 ve EK-2’de sunulmuştur.

2.3.2. Çeşitli belgeler

Nitel araştırmalarda belgeler tek başına araştırma yöntemi olarak kullanılabileceği gibi geçerliği arttırmak amacıyla diğer veri toplama araçlarının yanında da kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Araştırmalarda yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyal belge niteliği taşıyabilir (Özden ve Durdu, 2016, s. 109). Çalışmalarda hangi belgelerin inceleneceği konusunda yol gösterici faktör ise çalışmanın konusudur (Gülbüz ve Şahin, 2018, s. 430-431).

Bu çalışmada araştırmanın geçerliğini arttırmak, katılımcıları belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgiler elde edebilmek amacıyla belgeler kullanılmıştır. Araştırmacının bu çalışmada çeşitli belgeleri kullanmasının amacı asıl veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı günlüklerinden topladığı verileri desteklemektir.

Araştırmacı Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında bulunan İK çocukları belirleyebilmek için Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Şubesiyle görüşmüştür. Buradaki yetkililer okullara gönderilecek bir yazı ile öğrencileri belirlemede araştırmacıya yardımcı olabileceklerini belirtmiştir. (Araştırmacı günlüğü 8, 25.03.2022). Söz konusu resmi yazının yazılmasıyla birlikte araştırmacı bu defa da katılımcı grubu belirleyebilmek adına Kars RAM'a giderek müdür yardımcısı ile görüşmüştür. Araştırmacıya bu görüşmede Kars RAM'ın verdiği Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporlarının verilebileceği belirtilmiştir. Araştırmacı Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporlarında yer alan telefon numaraları aracılığı ile ebeveynlerle iletişim kurmuş ve katılımcılarını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan İK çocukların sağlık raporları ve odyogramları ailelere, Kars RAM'a, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Şubesine ve çocukların devam ettikleri okullardaki rehberlik servislerine sorulmuştur ve bu belgelerin söz konusu kurumlar ve kişilerde kayıtlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. Araştırmacı günlüğü

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinden biri de araştırmacı günlükleridir (Saban ve Ersoy, 2019, s.117). Araştırmacı çalışması boyunca gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve deneyimlediklerini araştırmacı günlüğüne kaydeder (Bogdan and Biklen, 2022, s.132). Araştırmacı günlükleri araştırmacının çalışmasına yönelik görüşlerini yazdığı bir tartışma metnidir. Bununla birlikte araştırmacının geçmişe yönelik analiz yapmasına da imkan veren bir tekniktir (Borg, 2001, 160-161).

Bu çalışmada araştırmacı çalışmanın tüm aşamalarında (Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırma sorularının hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi vb.) tez danışmanı ile yaptığı görüşmelere, ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere ve araştırma sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara yönelik günlükler tutmuştur. Böylece günlükler yardımıyla araştırma sürecinin ortaya konması sağlanmıştır. Araştırmacının yazdığı günlükler tez danışmanı tarafından düzenli olarak okunmuş ve gerekli geribildirim sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1. Pilot görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Görüşme soruları görüşülecek bireylerin özellikleri uygun olmalıdır. Fakat görüşülecek kişilerin özelliklerini önceden analiz etmek ve görüşme sorularını bu analize göre düzenlemek her araştırmada mümkün olamamaktadır. Bu nedenle görüşme soruları veri toplama sürecine geçmeden önce denenmeli ve bu denemelere göre sorular revize edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.135). Bu amaçla yapılan pilot görüşmeler araştırmanın hedef katılımcıları arasından seçilen katılımcı veya katılımcılarla yapılabilmektedir (Glesne, 2015, s. 74-75).

Bu çalışmada kullanılan görüşme sorularının katılımcıların özelliklerine uygun olması, araştırmacının deneyim kazanması, soruların varsa eksiklerinin giderilmesi ve geçerliğin sağlanabilmesi amaçlarıyla Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK bir çocuğun ebeveyni ve öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

İlk pilot görüşme 30.03.2022 tarihinde, Ahsen kod isimli İK öğrencinin eğitim gördüğü okulun boş bir sınıfında, sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme 15 dakika sürmüştür ve iki ayrı cihaz yardımıyla kayıt altına alınmıştır (Araştırmacı günlüğü 9, 02.04.2022). Ebeveynle gerçekleştirilen pilot görüşme ise 30.03.2022 tarihinde, Ahsen'in annesiyle, okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin ses kaydı ve günlükler tez danışmanına gönderilmiş, tez danışmanı gerekli incelemeleri yaptıktan sonra dönütlerini vermiştir. Görüşme 30 dakika sürmüştür ve iki ayrı cihaz yardımıyla kayıt altına alınmıştır (Araştırmacı günlüğü 9, 02.04.2022).

Pilot görüşme sonucu araştırmacının görüşmeciyi yönlendirmemek için ayrıntılı açıklamalardan kaçınmasına, doğrudan görüşme sorularını sormasına ve katılımcıların sınırlı açıklamalarının sonda sorular ile genişletilmesine yönelik dönüt verilmiştir.

2.4.2. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Araştırmacı Mart 2022 tarihi itibarıyla Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Şubesi aracılığıyla Kars ilindeki tüm ilkököl ve ortaokullara yazı göndermiş ve araştırmanın katılımcılarını tespit etmeye çalışmıştır. Bununla birlikte katılımcıların belirlenmesi amacıyla Kars RAM ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleriyle

iletişim kurulmuştur (Araştırmacı günlüğü 8, 25.03.2022). Tüm bu uğraşların sonucunda  l  tleri sağlayan 10  K çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri ile telefon yoluyla iletişim kurulmuş ve araştırmaya gönüllü katılımlarıyla ilgili sözlü onay alınmıştır.

Katılımcıların belirlendikten sonra ilk görüşme 01.04.2022 tarihinde Asena'nın  ğretmeni ile son görüşme ise Zerrin'in babası ile 09.06.2022 perşembe günü gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi ve verilerin toplanması yaklaşık üç ay sürmüştür (Araştırmacı günlüğü 12, 10.06.2022).

Araştırmacı yapmış olduğu her görüşme öncesi katılımcılarla telefon yoluyla iki kez görüşmüş ve yer, zaman belirlenmiştir. Araştırmacı tüm görüşmelere zamanından önce giderek görüşülecek ebeveyn ve öğretmenlerle kısa sohbetler etmiş ve görüşülecek kişilerin rahatlamasını, güven ortamının oluşmasını sağlamıştır. Görüşmelere geçmeden önce gönüllü katılım formu katılımcılara okunmuş, onaylar alındıktan sonra gönüllü katılım formları katılımcılara imzalatılmıştır. Bununla birlikte katılımcı bilgi formları katılımcılara tanıtılmış ve gerekli bölümlerin doldurulması sağlanmıştır. Gönüllü katılım formu  rneği EK-5'te sunulmuştur.

Formların doldurulmasının ardından görüşmelerin ses kaydının alınacağı katılımcılara tekrar hatırlatılmış ve sözlü izinleri alınmış, rahatsız olduklarında kaydın durdurulacağı, cevap vermek istemedikleri soruları geçebilecekleri ve istedikleri durumda araştırmadan çekilebilecekleri gibi bilgilendirmeler yapılp görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 2.4. *Ebeveyn görüşmelerine yönelik bilgiler*

Görüşme Sırası	Katılımcı	Tarih	Saat-Süre	Yer
1.	Asena'nın annesi	04.04.2022	13:29-14:12 (33 dk 55 sn)	Okul kütüphanesi
2.	Ecrin'in annesi	04.04.2022	14:31-14:48 (17 dk 37 sn)	Okul kütüphanesi
3.	Ravza'nın annesi	18.04.2022	13:46-14:06 (20 dk 25 sn)	�ğretmenler odası
4.	Ela'nın annesi	18.04.2022	15:10-15:20 (10 dk 9 sn)	Okulun idareci odası

5.	Ferdi'nin babası	13.05.2022	16:04-16:10 (6 dk 26 sn)	Kasap dükkanı
6.	Ferit'in babası	16.05.2022	15:11-15:18 (6 dk 58 sn)	Okulun idareci odası
7.	Sedat'ın babası	17.05.2022	14:31-14:38 (7 dk 22 sn)	Kuaför Salonu
8.	İdris'in kuzeni	20.05.2022	12:05-12:14 (8 dk 42 sn)	Okulun idareci odası
9.	Mahsun'un babası	26.05.2022	13:52-14:06 (13 dk 51 sn)	Öğretmenler odası
10.	Zerrin'in babası	09.06.2022	13:38-13:43 (4 dk 48 sn)	Öğretmenler odası

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi İK öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik 10 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 2 aylık bir süreçte tamamlanan görüşmeler ortalama 13 dakika sürmüştür. Ebeveynlerin tümü gönüllü katılım sağlamasına rağmen işitme kaybı ve sonuçlarına yönelik sınırlı bilgiye sahip olmaları ve özellikle kırsal bölgelerdeki yoğun çalışma tempoları nedeniyle kendilerine yöneltilen sorulara geniş ve açık cevaplar verememişlerdir. Görüşmeler sırasında bu konudaki olumsuzluğa önlem olması açısından görüşme soruları sonda soruları yardımı ile genişletilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.5. Öğretmen görüşmelerine yönelik bilgiler

Görüşme Sırası	Katılımcı	Tarih	Saat-Süre	Yer
1.	Asena'nın öğretmeni	01.04.2022	12:40-12:57 (16 dk 44 sn)	Okulda boş bir sınıf
2.	Ecrin'in öğretmeni	01.04.2022	14:25-14:35 (10 dk 2 sn)	Okulun rehberlik odası
3.	Ravza'nın öğretmeni	18.04.2022	14:11-14:21 (11 dk 41 sn)	Öğretmenler odası
4.	Ela'nın öğretmeni	18.04.2022	14:37-14:43 (6 dk 5 sn)	Okulun idareci odası
5.	Zerrin'in öğretmeni	16.05.2022	14:22-14:32 (10 dk 12 sn)	Öğretmenler odası

6.	Ferit'in öğretmeni	16.05.2022	15:29-15:36 (6 dk 18 sn)	Okulun idareci odası
7.	Sedat'ın öğretmeni	17.05.2022	15:06-15:11 (5 dk 2 sn)	Okulda boş bir sınıf
8.	İdris'in öğretmeni	20.05.2022	12:17-12:22 (5 dk 20 sn)	Okulun idareci odası
9.	Mahsun'un öğretmeni	26.05.2022	14:07-14:12 (5 dk 49 sn)	Öğretmenler odası
10.	Ferdi'nin öğretmeni	31.05.2022	13:41-13:49 (7 dk 56 sn)	Okul bahçesi

Tablo 2.5'te görüldüğü gibi İK öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 2 aylık bir süreçte tamamlanan görüşmeler ortalama 9 dakika sürmüştür. Bazı öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ve işitme kaybına yönelik bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle sorulan sorulara kısa yanıtlar verdikleri görülmüştür. Görüşmeler derinlik sağlayabilmek amacıyla sonda sorularla genişletilmeye çalışılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan bazı görüşmeler sonda sorulara rağmen kısa sürmüştür. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilen işitme kayıplı öğrencinin akademik ve sosyal gelişimindeki ihtiyaçlara yönelik yeterli bilgiye sahibi olmamaları, bunun sonucunda öğrencilerin ebeveynlerini de konu hakkında yeterince bilgilendirememeleri olabilir. Okulda eğitim programını hazırlayıp uygulayan personelin öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme durumlarıyla ilgili sistematik kayıtlar tutarak ebeveynleri bilgilendirmesi önemlidir. Diğer bir neden ise öğretmenlerden ve ebeveynlerden araştırma öncesine kadar işitme kayıplı öğrenci ile ilgili görüşme soruları çerçevesinde bir görüş alışverişi beklenmemesi olabilir. İl merkezindeki okullarda eğitim gören ve destek eğitim odası hizmeti sağlanan iki katılımcıya yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşmelerinin görece daha uzun sürmesi bu durumu açıklamaktadır. Bu okullardaki destek eğitim hizmetleri ve ebeveyn-öğretmen görüşmeleri katılımcıların konuya yönelik farkındalıklarının ve bilgilerinin artmasına, yarı yapılandırılmış görüşmelerin görece daha uzun ve derinlikli olmasına katkı sağlamıştır.

2.4.3. Görüşmelerin gerçekleştiği ortamlar

Geçerli ve gerçek verilerin elde edilebilmesi ve uygun görüşmelerin yapılması amacıyla söz konusu görüşmelerin ortamları seçilirken iki temel unsura dikkat edilmelidir. Bu temel unsurların ilki katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve soruları yanıtlarken samimi davranabilecekleri ortamların seçilmesidir. İkinci unsur ise görüşmeler için seçilen ortamlarda fiziksel veya psikolojik baskının bulunmamasıdır (Ersoy, 2017, s. 83).

Katılımcılarla görüşmeler önce kurulan iletişim sırasında kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda görüşmelerin yapılabileceği bilgisi verilmiştir. Katılımcıların çocuğunun kırsal kesimde ikamet etmesi, merkeze gidiş gelişlerinin sorun olması, kırsalda görüşme yapılabilecek alternatif ortamların kısıtlılığı gibi nedenlerle sekiz ebeveyn ile İK çocuklarının eğitim gördüğü okullarda görüşmelerin yapılmasına karar verilmiştir. İki ebeveyn yaptıkları iş nedeniyle boş vakitlerinin olmadığını ve iş yerinde görüşmelere katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bunun üzerine bu iki ebeveynin görüşmeleri kasap ve kuaför dükkanlarında yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı görüşmelerin okulda yapılmasının kendileri için daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Okulda yapılan görüşmelerde öncelikle okul idarecilerine gerekli açıklamalar yapılmış ve izinler alınmıştır. Görüşmelerin gürültüden veya farklı dış etmenlerden etkilenmemesi için okuldaki boş ortamlarda ve öğrencilerin ders saatleri içerisinde yapılmasına özen gösterilmiştir.

Ferdi'nin babası kasap dükkanında çalıştığını ve işlerinin yoğunluğu nedeniyle görüşmeye iş yerinde katılabileceğini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı 13.05.2022 Cuma günü iş yerine gitmiş ve Ferdi'nin babası ile tanışmıştır. Görüşme iş yerinin içinde bulunan sessiz bir ortamda gerçekleşmiş ve herhangi bir olumsuzluk yaşanmamıştır (Araştırmacı günlüğü 12, 10.06.2022).

Sedat'ın babası kuaför olduğunu ve boş zamanı olmadığı için görüşmeye iş yerinde katılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı 17.05.2022 Salı günü görüşme için iş yerine gitmiş ve Sedat'ın babası ile tanışmıştır. Katılımcının henüz işleri bitmediği için araştırmacı yarım saat kadar beklemiş ve sonrasında iş yerinin ikinci katında bulunan boş salonda görüşme gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı günlüğü 14, 07.08.2022).

Yapılan görüşmelerde araştırmayı olumsuz etkileyecek herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Ayrıca görüşmeleri engelleyecek teknik problemlerin engellenebilmesi için iki ayrı ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında not tutmaya elverişli ortamlar seçilmiş ve görüşmelerden önce gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme ortamlarının uygun hale getirilmesine dikkat edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada İK çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik 10 ebeveyn ile yapılan görüşmeler ve okul ortamındaki iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerin tamamı iki farklı ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının tamamı herhangi bir ekleme veya çıkarma yapılmaksızın yazılı formlara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın verileri ebeveynlerin ve öğretmenlerin İK çocukların iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik deneyimlerini ve bu deneyimlerden ortaya çıkan algıları açığa çıkarmak amacıyla fenomenoloji desenine uygun olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin kavramsal bir forma dönüştürülmesine ve araştırmanın konu edindiği olguyu açıklayabilecek temalara ulaşmaya gayret edilmiştir. Araştırmanın bulguları, verilerin analizi esnasında elde edilen temalar çerçevesinde betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur (Creswell, 2021, s.197). Bulguların sunumu sırasında doğrudan alıntılara ve örneklere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular belirlenen temalar çerçevesinde açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiş ve analiz bu aşamalara uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2021, s.251).

2.5.1. Verilerin kodlanması

İçerik analizinin ilk basamağı olan verilerin kodlanması amacıyla araştırmacı çalışması sonucu elde ettiği bilgileri inceleyip bu verileri anlamlı bölümlere ayırarak bu bölümlerin kavramsal olarak ifade ettiği anlamları ortaya çıkarmalıdır. Sonrasında araştırmacı tarafından bu anlamlı bölümler isimlendirilerek kodlanmaktadır. Tüm

bölümler isimlendirildikten sonra bir kod listesi oluşturulmaktadır. Bu şekilde verilerin kodlanması ile nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251).

Bu çalışmada elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmıştır ve bu bölümlerin kavramsal olarak ifade ettiği anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Tüm bölümler isimlendirilerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmanın dışına çıkmamak ve karışıklığı engellemek amacıyla araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur.

2.5.2. Temaların belirlenmesi

Verilerin kodlanması işleminin ardından kodlar bir araya getirilerek incelenir. Kodların ortak yönleri belirlenerek tematik kodlama işlemi yapılır. Araştırmada elde edilen bilgiler bu kodlar aracılığı ile kategorize edilir. Tematik kodlama sürecinde elde edilen kodların benzerlik ve farklılıkları tespit edilerek birbirleriyle ilişkili olan kodların çatısı altında toplayabilecek temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.255).

Bu çalışmada elde edilen kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir. Kodların ortak yönleri tespit edilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama sürecinde elde edilen kodların benzerlik ve farklılıklarından yola çıkılarak birbiriyle ilişkili olan kodları kapsayabilecek temalara ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerine yönelik ulaşılan ana temalar ve alt temalar şunlardır;

a) Ebeveynlerin İK çocukların iletişim performanslarına yönelik algıları

- İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerileri
- İK çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamlar
- İK çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekli
- İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları
- İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları
- Ebeveynlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

- b) Öğretmenlerin İK öğrencilerin iletişim performanslarına yönelik algıları
- İK öğrencilerin okuldaki iletişim şekli
 - İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları
 - İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları
 - Öğretmenlerin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

2.5.3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi

Verilerin kodlanması ve temaların belirlenmesi aşamalarını verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip etmektedir. Ayrıntılı kodlama ve tematik kodlama sonucunda araştırmacı elde ettiği verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturmaktadır. Oluşturulan bu sistem aracılığı ile veriler düzenlenmektedir. Bu şekilde eldeki verilerin belirli olgulara göre tanımlanması ve yorumlanması da mümkün hale gelmektedir. Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarını bir kenara bırakarak verileri işlenmiş bir şekilde sunmalıdır. Bu süreçte araştırmacının mümkün olduğunca tanımlayıcı olması ve bilgileri ilk elden sunması önemlidir. Bu sunum sırasında okuyucunun anlayabileceği bir dil kullanmaya gayret edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.256).

Bu çalışmada verilerin kodlanması ve temaların belirlenmesi aşamalarından sonra elde edilen verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistem aracılığıyla veriler düzenlenerek, okuyucunun anlayabileceği bir dille araştırmacının yorumlarından arındırılmış ve işlenmiş bir şekilde sunulmuştur.

2.5.4. Bulguların yorumlanması

Verilerin analizi sürecinin son aşaması olan bulguların yorumlanmasında ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır ve bazı sonuçlar çıkarılır. Araştırmacı bu aşamada elde edilen verilere anlam kazandırma ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklama, neden-sonuç ilişkisi kurma, elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarma, sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak durumundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.256-257).

Bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde tanımlanarak sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanıp bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmacı elde edilen verilere anlam kazandırmış, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamış, neden-sonuç ilişkisi kurmuş, elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarmış, sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmıştır.

2.6. İnandırıcılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları inandırıcılık (trustworthiness) başlığı altında açıklanır. Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan (2018, s. 51) inandırıcılık kavramını nitel araştırmalarda çalışmanın gerçeklikle uyum düzeyi olarak tanımlamışlardır.

Araştırma süreci boyunca çalışmanın sistemli bir şekilde devam edebilmesi, çalışma sürecinde gerekli noktalarda araştırmacıya bilgilendirmeler yapılabilmesi, karşılaşılan olumsuz durumların çözüme kavuşturulabilmesi, çalışmaya dahil olan katılımcılar arası etkileşim ve iş birliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacının topladığı bilgiler İK çocukların eğitimi alanında uzman tez danışmanı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiş ve araştırmacıya gerekli rehberlik hizmeti sunulmuştur.

Fenomenolojik araştırmalarda inandırıcılığı artırmak amacıyla toplanan verilerle uzun süre meşgul olmak, katılımcılardan geri bildirim almak, farklı bir araştırmacıdan bilgi almak teknikleri kullanılmaktadır. Bunların yanında yorumlama içeren tanımlamaların yanı sıra katılımcıların ifadelerinin birebir aynı şekilde kullanmak, notları ve ses kayıtlarını kontrol etmek, denetlenebilir bir çalışma yapmak gibi teknikler de kullanılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2015, s. 253).

Araştırmacıların çalışmalarındaki inandırıcılığı arttırabilmek için kullanması gereken stratejileri uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi olarak sıralanmıştır (Lincoln and Guba, 1985'ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.290).

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın arttırılabilmesi amacıyla araştırmacının fenomene ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerini bir kenara bırakabilmesi gerekmektedir (Giorgi, 1997'den aktaran Saban ve Ersoy, 2019, s. 125). Fenomenolojik araştırmalarda

inandırıcılığı arttırmanın bir diğer yolu ise araştırma öncesi katılımcı onayının alınması ve araştırmada elde edilen verilerin katılımcılarla paylaşarak onay alınmasıdır (Saban ve Ersoy, 2019, s. 125-126). Ancak bu konuda farklı görüşler de yer almaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin katılımcılara sunulmadan sadece uzman incelenmesinin inandırıcılık açısından yeterli olacağını belirtmiştir (Reiners, 2012'den aktaran Saban ve Ersoy, 2019, s. 126). Bu çalışmada elde veriler ses kayıt cihazları ile toplandığı için katılımcılara sunulmasına gerek duyulmamış, ses kayıtlarının dökümleri uzman incelemesine tabi tutulmuştur.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda bu fenomenoloji araştırmasında inandırıcılığın nitelikleri sağlanmaya gayret edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda alınan önlemler şunlardır:

- Araştırmacı nitel araştırma sürecine yönelik gerekli donanımına sahip olabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri dersini süreç ve sonuç bakımından başarı ile tamamlamıştır.
- Görüşme, belge incelemesi, araştırmacı günlükleri ve katılımcı bilgi formları gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış ve arşivlenmiştir.
- Tezin planlanması ve yürütülmesi süreçlerinde çeşitli uzmanlarla etkileşim kurulmuş olup çalışmanın her aşamasında tez danışmanları ile izleme, değerlendirme, düzeltme gibi rehberlik çalışmaları yapılmıştır.
- Araştırma sürecinde elde edilen veriler veri toplama sürecinde ve akabinde verilerin analizi sürecinde düzenli olarak sınıflanmış ve arşivlenmiştir.
- Araştırma sürecinde derinlemesine veri toplamaya ve toplanan verilerin ayrıntılı betimlenmesine gayret edilmiştir. Bunların yanı sıra elde edilen veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Araştırmacının yaptığı betimlemeler ve yorumlar tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin elde edilmesi, dökümlerinin ve analizlerinin yapılması süreçleri ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

- Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular birbirleriyle ve alanyazın ile ilişkilendirilmeye gayret edilmiştir.
- Araştırmacı çalışma süreci boyunca gerek görüşme tekniğinin gerekse fenomenoloji deseninin gerektirdiği nitelikte bir role bürünmüş ve bu rol doğrultusunda araştırmasını tamamlamıştır.

2.7. Araştırma Etiği

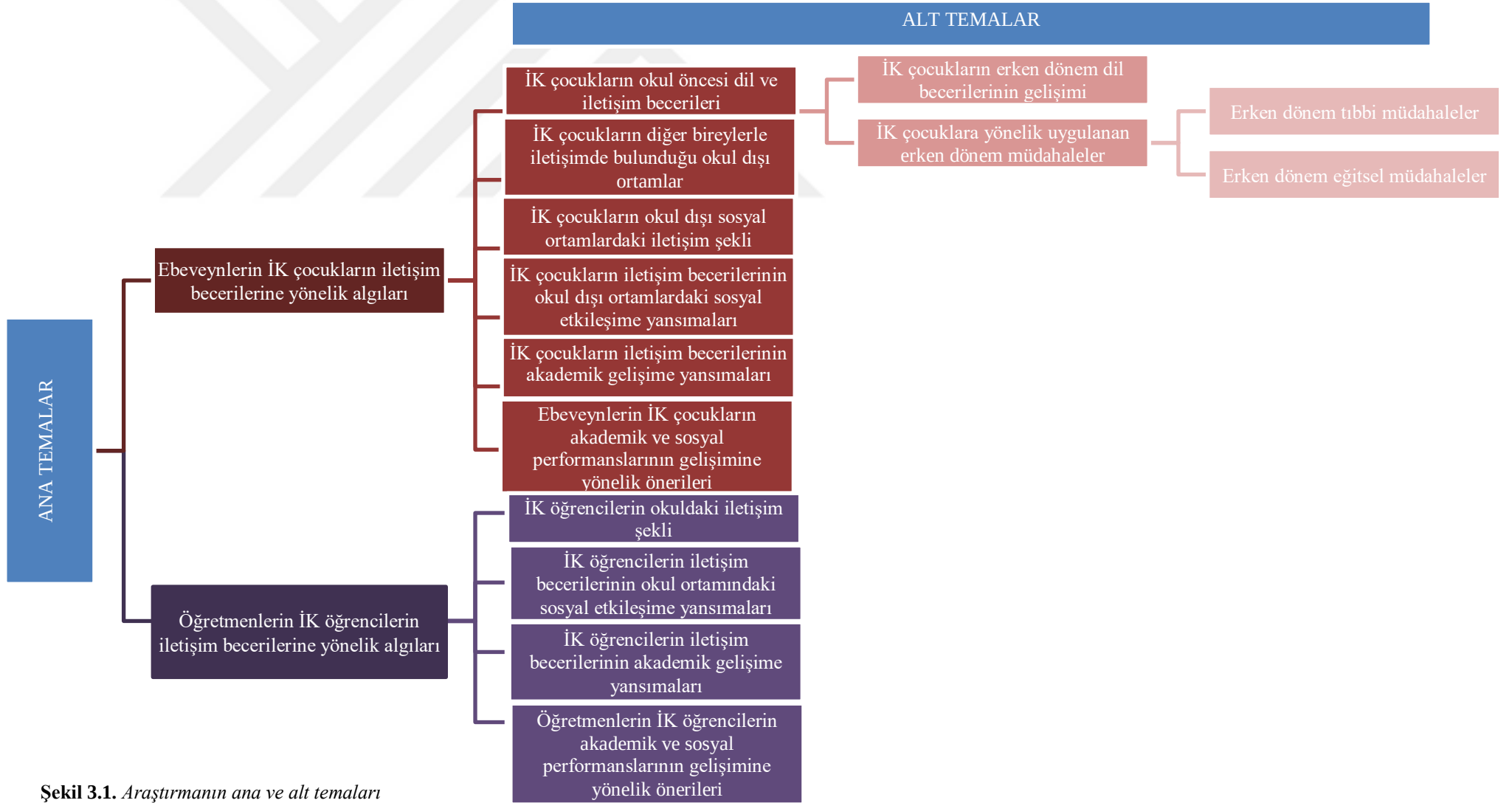
Sosyal bilimler alanlarında çalışma yürüten araştırmacıların konuları insanın kendisini ve yaşadığı çevreyi ilgilendirdiği için bu araştırmacıların belli etik yükümlülükleri bulunmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 253). Nitel bir çalışma tasarlayan araştırmacılar çalışmanın henüz tasarım sürecinde araştırma boyunca karşılarına çıkabilecek etik sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını düşünmek zorundadırlar (Creswell, 2021, s.57).

Bu araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu E-54380210-050.99-278838 sayılı kararı ile izin alınmıştır (EK-6). Ayrıca Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma ve uygulama izinleri de alınmıştır (EK-7). Katılımcıların etik konularda bilgilendirilmeleri ve izinlerinin alınması için katılımcılara araştırmaya gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Bu formda; katılımcıların araştırma konusunda bilgilendirilmesi, gönüllülük esasına göre seçilmeleri ve talepleri doğrultusunda araştırmadan çekilme haklarının bulunması, araştırmanın gizliliği açısından katılımcıların isimlerinin gizlenerek kod isimler verilmesi, araştırma sürecinde toplanacak olan ses kayıtlarının araştırmanın amacı dışında kullanılmaması ve üçüncü şahıslarla paylaşılmaması ilkelerine dikkat edilmiştir. Son olarak araştırmanın ve sonuçlarının sonraki çalışmalar ve ilgili alanda yapılabilecek uygulamalara kaynaklık etmesi açısından katılımcılar ve toplum için faydalı olmasına gayret edilmiştir.

3. BULGULAR

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin İK çocukların iletişim becerilerine yönelik algıları analiz edilirken, toplanan verilerin aynı zamanda İK çocukların sosyal ve akademik becerilerine de yansıdığı görülmüştür. Bu nedenle temalar altında İK çocukların iletişim becerilerinin yanı sıra akademik ve sosyal beceriyle birlikte genel bir performans durumu sunulmuştur. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin İK çocukların iletişim becerilerine yönelik algılarından yola çıkarak ana temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Bu temalar şekil 3.1’de gösterilmiştir.





Şekil 3.1. Araştırmanın ana ve alt temaları

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi a) Ebeveynlerin İK çocukların iletişim becerilerine yönelik algıları ve b) Öğretmenlerin İK öğrencilerin iletişim becerilerine yönelik algıları olmak üzere 2 ana temaya ulaşılmıştır. Birinci temada 6 alt temaya ikinci temada ise 4 alt temaya ulaşılmıştır.

3.1. Ebeveynlerin İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Kars ilindeki İK çocukların iletişim becerilerine yönelik ebeveynlerle yapılan görüşme sorularından elde edilen veriler analiz edildiğinde altı alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar şunlardır:

- a) İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerileri,
- b) İK çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamlar
- c) İK çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekli,
- d) İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları,
- e) İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları,
- f) Ebeveynlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

3.1.1. İşitme kayıplı çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerileri

İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerilerine yönelik ebeveynlerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde elde edilen veriler a) İK çocukların erken dönem dil becerilerinin gelişimi ve b) İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem müdahaleler olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

3.1.1.1. İşitme kayıplı çocukların erken dönem dil becerilerinin gelişimi

İK çocuklarının erken dönem dil becerilerinin gelişimine yönelik ebeveynlere sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde bir ebeveyn dışındaki ebeveynlerin tamamı İK çocukların erken dönem dil becerilerinin

gelişimlerinde gecikmeler yaşandığını ifade etmiştir. Ebeveyn ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.1’de İK çocukların erken dönem dil becerilerinin gelişimi sunulmuştur.

Tablo 3.1. *İK çocukların erken dönem dil becerilerinin gelişimi*

Katılımcı	Doğuştan gecikme görülmesi	Erken yaşta gecikme görülmesi	Gecikme görülmemesi
Ecrin			X
İdris	X		
Mahsun	X		
Ferdi	X		
Ferit	X		
Zerrin	X		
Asena		X	
Ravza		X	
Ela		X	
Sedat		X	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi Ecrin’in annesi ise diğer ebeveynlerden farklı olarak "Eee çok böyle bir yılın içerisinde ufak tefek sözcükler, kelimeler çıkartmaya başladık. Bir yılın tamamında da artık eee çok ufak ufak cümleler kurmaya başladık." sözleriyle çocuğunun okul öncesi dil becerisinin tipik gelişim gösterdiğini dile getirmiştir.

Ebeveynlerden beşi İK çocukların dil becerilerinde doğuştan gecikme görüldüğünü belirtmişlerdir. İdris’in kuzeni “Kundaktayken ses gitmiyordu. O zaman fark ettik... Okula başlamadan önce rehabilitasyondan destekler aldık. Bu destekler sayesinde beden dili ile iletişim kuruyorduk.” sözleriyle çocuğun okul öncesi dönemde jest ve mimiklerle iletişim kurabildiğini dile getirmiştir:

Mahsun’un babası "Çocuğun dil durumu yoktu yani hiç konuşmuyordu." sözleriyle İK çocuğunun hiç konuşmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ferit’in babası "Duymuyo, baktım çocuk duymuyo. Çocuk işaretle, hep işaretle el işaretiyle şey yaptı." sözleriyle çocuğunun duymadığını ve işaretlerle iletişim kurduğunu dile getirmiştir.

Ebeveynlerden dördü çocuklarının dil gelişiminin doğumdan itibaren normal geliştiğini fakat ilerleyen süreçte gelişimin gecikmeye başladığını belirtmişlerdir. Ravza'nın annesi konuyla ilgili deneyimlerini şu sözlerle dile getirmiştir.

Yani ilk etapta çocuğum küçükken yani şimdi benim çocuğumun nasıl ben diyorum ki işte sonradan olduğunu nasıl öyle düşünüyorum? Çünkü hani benim çocuğum ilk etapta hani mesela konuşulanları duyduğunu yani ben bir anne olarak hissediyordum. Çünkü yani hiç konuşmaz bir çocuk değildi. Mesela ba ba diye sesler falan çıkarıyordu. Bu sesleri konuşuyordu, vardı bunlar. Ama dediğim gibi ilerleyen yaşlarda hani kendini ifade etmesi konusunda hani mesela bir şey anlatacak mesela iki yaşındaki bir çocuk normalde anlatabilir, cümle kurabiliyo yani sonuç itibarıyla. Ama benim çocuğumun hani kendini ifade edemediğini gördüm. Ama hani bunun öncesinde mesela hani baba diyebiliyodu ya da anne diyebiliyodu benim çocuğum...

Sedat'ın babası konuyla ilgili olarak "İşte ilk eee bir buçuk yaşında falan zaten konuşmaya başladı. Baba baba, anne anne... Sonra hayvanların şeyini çıkarıyordu seslerini." sözleriyle çocuğunun 18 aylık civarı tek kelimeli cümleler kurduğunu dile getirmiştir.

3.1.1.2. *İşitme kayıplı çocuklara yönelik uygulanan erken dönem müdahaleler*

Ebeveynlere İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem müdahalelere ilişkin sorular sorulmuştur. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde çocuklara yönelik uygulanan müdahaleler; a) Erken dönem tıbbi müdahaleler ve b) Erken dönem eğitsel müdahaleler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

3.1.1.2.1. *Erken dönem tıbbi müdahaleler*

İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem tıbbi müdahalelere ilişkin ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde sadece bir ebeveynin çocuğunun yenidoğan taramasına yönelik bir bilgi paylaştığı, diğer ebeveynlerin çocuklarındaki işitme kaybını kendilerinin fark ettiği belirlenmiştir. Ebeveynler doğumların hastane ortamının dışında yapılması, doğumdan sonraki bir hastalık sebebiyle işitme kaybı oluşması gibi nedenlerle çocuklarına uygulanan tıbbi müdahalelerin geciktiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.2'de İK çocukların tanılama süreçleri sunulmuştur.

Tablo 3.2. İK çocukların tanılama süreçleri

Katılımcı	Yeni doğan taraması ile tanılanan İK çocuklar	Geç tanılanan İK çocuklar
Ecrin	X	
İdris		X
Mahsun		X
Ferdi		X
Ferit		X
Zerrin		X
Asena		X
Ravza		X
Ela		X
Sedat		X

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi Ecrin’in annesi çocuğuna doğumdan hemen sonra yapılan yenidoğan taramasında işitme kaybı belirlendiğini şu sözlerle belirtmiştir.

Eee Ecrin’i doğumdan sonra işte hastaneden çıkışı verilmeden önce testler yapılyo. Bu test sonuçlarından biz geçemedik. Bu bir kaç ay devam etti, üç ay devam etti. Biz her ay testi devamladık. Üç ayın sonunda artık testten geçemeyince bizden BERA istediler. BERA’nın sonucu da artık negatif çıkınca işitme teşhisimiz konuldu. Öyle o gün bugündür devam ediyoruz yani.

Ravza’nın annesi yenidoğan taramasına yönelik sorulan soruda “Hocam şöyle, hani ben özel bir yerde doğum yaptığım için hani ben kendi şahsıma hatırlamıyorum hani bizden böyle bir test yapılıp yapılmadığını söylediklerini hatırlamıyorum. O yüzden bir şey diyemicem yani. Biz yaptırmadık.” sözleriyle çocuğunun özel bir hastanede doğduğunu ve yeni doğan taramasına yönelik herhangi bir bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Ela’nın annesi “Hocam işte ben bunu normal şeyde doğurdum. Ebede doğurdum. O zaman götürmedik hastaneye. Bilmiyordum ilk doğum olduğu için.” sözleriyle İK çocuğunun hastane ortamında doğmadığını, bu nedenle yenidoğan taramasının yapılmadığını ifade etmiştir.

Ferit'in babası konuyla ilgili olarak “Doktora götürdüm. Ondan sonra şeye götürdüm. Gars'ta raporunu aldım. 11 doktordan tasdikli raporunu da aldırđım, getirdim. Ondan sonra da başvurđum şeye cihaza. Cihazı da aldım.” sözleriyle, İK çocuğuna uygulanan tıbbi müdahalenin doktora götürdüğünde cihazlandırma şeklinde gerçekteştiğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Asena'nın annesi İK çocuğunu geçirdiği hastalık sebebiyle doktora götürerek uygulanan tıbbi müdahaleyi şu sözlerle ifade etmiştir.

... Asena dokuz aylıkkken susmaya başladı. Hani konuşan çocuk birden sustu. Hani neden susar diye araştırırken doktora falan götürdüm. İşitme testi yapıldı. Eee çocuklara yapılan işitme testinden geçemedi. Erzurum'a BERA Testine yönlendirildi. Kars'ta yoktu o test...Eee işte testler falan yapıldı, bir ay sonra bize ulaştılar ki Asena en ağır havaleyi geçirmiş. Biz cihaz eee işte bize cihaz önerildi. Biz de işte Erzurum'da değil de işte Kars'ta bize dediler hani işte git gel şey olmasın diye Kars'tan aldık.

3.1.1.2.2. Erken dönem eğitsel müdahaleler

İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem eğitsel müdahalelere ilişkin ebeveynlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocuklara uygulanan erken dönem eğitsel müdahalelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine göndermek, kreşe göndermek ve dil terapisi almak olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.3'te İK çocuklara uygulanan eğitsel müdahaleler sunulmuştur.

Tablo 3.3. İK çocuklara uygulanan eğitsel müdahaleler

Katılımcı	ÖERM'e göndermek	Kreşe göndermek	Dil terapisi almak	Görüş bildirmeme
Asena	X	X	X	
Ravza	X	X		
Ecrin	X			
Ela	X			
Ferit	X			
İdris	X			
Mahsun	X			
Ferdi				X

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi İK çocuğuna yönelik uygulanan erken dönem eğitsel müdahalelere yönelik ebeveynlerden yedisi çocuğunu bu dönemde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gönderdiğini belirtmişlerdir. İdris'in kuzeni konuyla ilgili olarak "Okula başlamadan önce rehabilitasyon okulundan destekler aldık. Bu destekler sayesinde beden dili ile iletişim kuruyorduk." sözleriyle İK kuzenini okul öncesi dönemde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine göndererek eğitsel müdahalede bulunduklarını belirtmiştir.

Mahsun'un babası konu ile ilgili olarak "Destekleme vallahi rehabilitasyon merkezine yazdırdık. (Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin adı)'ye gidiyo." sözleriyle deneyimlerini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin İK çocuklarına yönelik uyguladıkları erken dönem eğitsel müdahalelerde Ravza'nın annesi diğer ebeveynlerden farklı olarak İK çocuğunu bu dönemde kreşe gönderdiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili deneyimini ise şu sözlerle ifade etmiştir. "Daha sonra okula yazdırdım. Kreşe gönderdim çocuğun hani kaynaşması, bi şeyler öğrenebilmesi için."

Asena'nın annesi konuyla ilgili olarak "Yok Asenaa'da psikolojikmen, dilde eee şey olarak değişmeler başladı. Ama o zaman da hem gine tekrar kreşe gidiyo, ayrıyeten de destek şeyi alıyo. Özel eğitimi (ÖERM) alıyodu...Ankara'ya özel dil terapistine gittim. Şuan bile onlayn üzerinden bizim işitme hocamız var." sözleriyle diğer ebeveynlerden farklı olarak İK çocuğunu okul öncesi dönemde kreşe ve dil terapisine götürdüğünü belirtmiştir.

Zerrin'in babası konu ile ilgili farklı görüş olarak "Pek o zaman üstüne düşmedik. Okul zamanı duyması azdı, biz de biliydik ama o gada bilmiydik. Sonra öğrendik." sözleriyle İK çocuğuna okula başlayana kadar herhangi bir erken dönem müdahalede bulunmadıklarını ifade etmiştir.

Ebeveynlerden ikisi İK çocuklarına uygulanan eğitsel müdahalelere ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

3.1.2. İşitme kayıplı çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamlar

İK çocukların iletişimde bulunduğu okul dışı sosyal ortamlara ilişkin ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocukların yakın çevre ortamları, sosyal kültürel ortamlar ve çalışma ortamlarında bulundukları fakat bu ortamların çok çeşitli olmadığı belirlenmiştir.

Ebeveynler İK çocuklarının diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamları ev, yakın çevre ve sosyal kültürel ortamlar olarak belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ecrin'in annesi çocuğunun gitmekten hoşlandığı alışveriş ve yeme içme gibi sosyal kültürel ortamları şu şekilde ifade etmiştir.

Okul dışında da biz zaman zaman dışarda onların istediği şeyleri yapıyoruz. Ya bi alışveriş ya yemek yeme. Bu tarz şeyler de yapıyoruz. Genellikle onların istediği... Ecrin daha çok böyle alışveriş, kıyafetti eee böyle oyuncak vesaire bu tarz şeyleri seviyo. Bunlara da zaman ayırıyoruz yani yapıyoruz.

Benzer şekilde Ferit'in babası da İK çocuğunun okul dışında düğün, alışveriş ve yeme içme ortamlarında bulunduğunu "Benle Akyaka'ya gelir, ondan sonra düğünler olar, düğünlere gider, hayırlı işlere yani. Alışverişini kendisi yapar. Götürür para verir. Lokantiye gönderdim. Gitti lokantada yemeğini yedi, galdırdı parasını verdi." sözleriyle belirtmiştir.

Ravza'nın annesi İK çocuğunun genellikle ev ve akraba gibi yakın çevre ortamlarında bulunduğunu, çocuğunu gönderebileceği ortamların kısıtlı olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır.

Yani daha çok çoğunlukla evdeyiz biz. Fazla öyle, sadece misafirlğe, akrabalara gideriz yani. Öyle özel gönderebileceğim bir kurs ya da hani çok isterdim aslında olmasını. Gönderebileceğim bir yer yok açıkçası. Evdeyiz yani. Evde, akrabalarla geçiriyoruz mesela misafirlğe gidiyoruz. Onlar geliyo. Öyle yani.

Ela'nın annesi "Mahlede oyun oynuyo arkadaşlarıyla, komşu çocuklarıyla. Genelde evde televizyon izliyo." sözleriyle çocuğunun bulunduğu ortamları ev ve yakın çevre olarak vurgulamıştır.

Ferdi'nin babası "Oyun oynamakta arkadaşlarıyla parkta. Başka da bildiği yer yok." sözleriyle İK çocuğunun okul dışında bulunduğu ortamların sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

3.1.3. İşitme kayıplı çocukların okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekli

İK çocuklarının okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekillerine yönelik ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocukların okul dışı sosyal ortamlarda sözel, dudak okuma, jest ve mimikler ve yazı yolu ile iletişim gibi farklı şekillerde iletişim kurduklarını belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynler İK çocuklarının bu iletişim şekillerinin sadece birini veya birkaçını bir arada kullanarak iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Temel düzey işaret dili sertifikası bulunan araştırmacı, çalışmaya katılan İK çocukların kullandıkları işaret dilinin resmi Türk İşaret Dili olmadığını, bu işaretlerin çocukların kullandığı jest ve mimiklerden ibaret olduğunu ebeveynlerle ve çocuklarla görüşerek tespit etmiştir. Ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkarak Tablo 3.4'te İK çocukların okul dışı sosyal ortamlarda kullandıkları iletişim şekilleri gösterilmiştir.

Tablo 3.4. İK çocukların okul dışı sosyal ortamlarda kullandıkları iletişim şekilleri

Katılımcı	Sözel iletişim ve jest mimikleri bir arada kullananlar	Sadece sözel iletişim kullananlar	Sadece jest ve mimik kullananlar
Ecrin		X	
İdris		X	
Mahsun		X	
Ferdi		X	
Zerrin		X	
Ravza		X	
Asena	X		
Ela	X		
Sedat	X		
Ferit			X

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi konuyla ilgili olarak İK çocukların okul dışı sosyal ortamlarda kullandıkları iletişim şekillerine yönelik ebeveynlerden üçü çocuklarının

sözel iletişim ve jest mimiklerini bir arada kullanarak iletişim kurduğunu, ebeveynlerden altısı çocuklarının sadece sözel iletişim şeklini kullanarak iletişim kurduğunu, ebeveynlerden biri ise çocuğunun sadece işaretlerle iletişim kurduğunu belirtmişlerdir. Ravza'nın annesi "Şuan normal herkesle kurduğum gibi aynı o şekilde iletişim kurabiliyorum...İşaret dilini hiç kullanmadık. İşaret dili ile hiç konuşmadı. Sözlü olarak yani baya da kendi aile içinde, akrabalarımız içinde gayet güzel hani çok aktif bir çocuktur." sözleriyle çocuğunun aile ve akraba üyeleri gibi sosyal ortamlarda sözel olarak iletişim kurduğunu ifade etmiştir:

İdris'in kuzeni "Sözel ifade kullanabiliyor... Şu an ses çok güzel gidiyor yani. Konuşabiliyor, sıkıntıları aşmış durumda." sözleriyle İK kuzeninin sözel iletişim şeklini kullanabildiğini, konuşurken yaşadığı problemleri aştığını belirtmiştir.

Benzer şekillerde Zerrin'in babası "sözel olarak, başka türlü kullanmıyoz. İşaret dili yok." ifadesiyle ve Ecrin'in annesi "Sözlü olarak yani kendini ifade edebiliyo." sözleriyle İK çocuklarının sözel iletişim şeklini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveynlerden üçü İK çocukların sözel iletişim ve jest mimiklerini bir arada kullandığını belirtmişlerdir. Asena'nın annesi çocuğunun sözel olarak iletişim kurduğunu, bununla birlikte dudak okumaya da çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Asla Aleyna ile işaret dili konuşmadık. Asla. Hep sözel olarak. Şu an çalışmalarımız da zaten o yönde... Eee dudak okuma var. Dudak okuma yok diyemem. Dudak okuma çünkü işitmelerin çoğusunda oluyo. Eee mesela bizim de şu an yapmak istediğimiz çalışmalar genelde o yüzden arkası dönük bi şekilde, sesin inceliğini, uzunluğunu, kelime tekrarını yaptırıyoruz ki hani elinden geldiğince o cihaz ona fayda sağlasın ki duyarak konuşabilsin diye. Ama eee kalabalık ortamlarda olsun... Mesela bazen cihazının pilinin bittiğini falan fark etmediğinde dudak okuduğunu fark ediyorum.

Ela'nın annesi, çocuğunun sosyal ortamlardaki iletişim şekline yönelik sorulan soruda "Hayır hayır konuşuyo, hayır sözle...O da bi şeyler o da bazen şey elle yapıyo, söylüyo. Bazen de yazıyo. Bazen anlamazsam yazıyorum yani." sözleriyle çocuğunun genel olarak sözel iletişimi kullandığını, zaman zaman jest mimiklerini ve yazıyla iletişim şeklini de tercih ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sedat'ın babası da "Normal öğrenciler gibi... Konuşarak...Zorlandığı zaman dudak okuyabiliyor mesela uzaktan." sözleriyle çocuğunun sözel iletişim kullandığını ancak zorlandığı durumlarda dudak okuma şekliyle iletişim kurduğunu ifade etmiştir.

Ferit'in babası diğer ebeveynlerden farklı olarak İK çocuğunun iletişimini, "İşaretle konuşuyor. İşaretle iletişim kuruyor." diyerek açıklamıştır. Ancak araştırmacı İK çocuk ile görüşerek Türk İşaret Dili ile iletişim kurmaya çalıştığında çocuğun anlamadığını belirlemiştir (Araştırmacı Günlüğü 13, 03.08.2022). Bu işaretlerin çocukların kullandığı jest ve mimiklerden ibaret olduğunu tespit etmiştir.

3.1.4. İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları

İK çocukların iletişim becerilerinin sosyal etkileşimlerine yansımalarına yönelik ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocukların sosyal etkileşimler sırasında çekingenlik, iletişim kurmakta isteksizlik, agresiflik, içine kapanık olma ve iletişim sırasında anlaşılmadığı için üzülmeye gibi farklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveyn ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.5'te İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları sunulmuştur.

Tablo 3.5. İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşime yansımaları

Katılımcı	İletişim kurabilme	Çekingenlik	İletişim kurmakta isteksizlik	Agresiflik ve küsme	İçine kapanma	Üzülmeye
Asena	X					
Ecrin		X				
Ravza		X	X			
Sedat		X				
Ferit				X		
Mahsun				X		
Ela						X
İdris					X	
Ferdi			X			
Zerrin	X					

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi ebeveynlerden ikisi İK çocuğunun iletişim becerilerinin sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkilemediğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Asena'nın annesi çocuğunun sosyal etkileşiminin iyi olduğunu, çekingen ve agresif

tavırlar sergilemediğini “İletişimi iyidir. Mesela eee toplumda olsun şeyde olsun böyle çekinme şeyi yok. Hani kendini ifade eder, arkadaşlarıyla mesela şey bi çocuk değildir. Hani bazen işitme öğrencilerimizde olur ya agresif olur şey olur. Asena’da o şey yoktu.” sözleriyle dile getirmiştir:

Benzer şekilde Zerrin’in babası da İK çocuğunun okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşimlerine yönelik soruda “Gayet, gayet güzel... Herkes biliyo, ne olduğunu biliyo. Durumu belli olduğu için hiçbir şey demilar yani, herkes anlı yani.” sözleriyle çocuğunun okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşimler sırasında etkileşime geçtiği kişilerin yardımıyla herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili olarak ebeveynlerden üçü İK çocuklarının iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle sosyal etkileşimlerde daha çekingen bir tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Ravza’nın annesi “Yani çocuğum ilk etapta benim çocuğum biraz eee nasıl diyim çekingen bir çocuktur. Yani insanların içine kaynaşması çok zor, konuşması çok zor.” sözleriyle çocuğunun çekingen bir yapısının olduğunu ve insanlarla etkileşime girmekte zorlandığını ifade etmiştir. Aynı zamanda “İlk gördüğü insanlarla konuşmuyo mesela çok tepkisiz duruyo. Sanki onu anlamıyomuş, hiç duymuyomuş gibi davranıyo. Konuşmak istemiyo.” ifadeleriyle de çocuğunun ilk kez tanıştığı insanlarla etkileşime girmediğini, bu bireylere karşı tepkisiz bir tavır sergilediğini belirtmiştir. Ecrin’in annesi konuyla ilgili olarak çocuğunun etkileşim başlatma noktasında ilk adımı atması için karşısındaki kişiyle duygusal bir yakınlık olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Yani zaman zaman dediğim gibi eee o iletişimi kendisi kurar. Çekimserlik de var biz de tabi ki. Öyle kendini yakın hissetmediği kişilerden uzak durur ve ilk adımı ondan bekler. Fakat eğer bir sıcaklık ve samimiyet hissettiyse iletişim kurmada hiçbir sıkıntı yaşamaz. Direk ilk adımı o atar.

Sedat’ın babası ise “Biraz utangaç gidiyor işte. Acaba o bana bir şey diyecek mi, ben duyabilecek miyim? Sürekli kulağını falan veriyor oraya yani kaçırmayayım diye kelimesini falan.” sözleriyle çocuğunun sosyal etkileşimler sırasında karşı tarafın ifadelerini anlayabilme konusunda tedirginlik yaşadığını, bu nedenle etkileşim sırasında çekingen bir tavır sergilediğini belirtmiştir.

Ebeveynlerden ikisi çocuklarının iletişim becerilerindeki sorunlar nedeniyle sosyal etkileşimler sırasında agresif tavırlar sergilediklerini vurgulamışlardır. Mahsun'un babası "Şöyle yani kendisini ifade edemediği zaman morali bozuluyo. Bakıyosun rengi bir anda değişiyö. Küsüyo yani kıızıyo yani artık hiç... Valla tepki versen nerdeyse seni dövmeye kalkıyo yani. O şekilde hani sinirleniyo, diyo beni anlamıyorsunuz diye." sözleriyle çocuğunun kendisini ifade edemediği etkileşimler sırasında sinirlendiğini ve küstüğünü dile getirmiştir:

Benzer şekilde Ferit'in babası da "Hırslanıyo, sinirleniyo. Anlatamadımı sinirleniyo. Sonradan telefonu getiriyö, telefonda gösteriyö." sözleriyle çocuğunun kendini ifade edemediği durumda sinirlendiğini ve telefon aracılığı ile etkileşime geçmeye çalıştığını belirtmiştir.

Ela'nın annesi "Çoğunu ben de anlayabiliyorum dediklerinin. Herkes her şeyi anlamıyo... Tabi ki üzülyö tabi ki diyo sen niye beni anlamadı? Çok üzülyö buna." sözleriyle çocuğunun konuşmalarını kendisinin anladığını fakat herkesin onu anlayamadığını, çocuğun bu durum nedeniyle üzüldüğünü ifade etmiştir. İdris'in kuzeni "Çevresindekilerin hepsine ses gitmesi, onlara gitmemesi onlara bir farklılık doğurduğunu, ben eksik miyim düşüncesini doğurduğunu söyleyebilirim... Tepkisini her zaman içe atıyor. O durumlarda gücünün yetmediğinde içine atıyor. Bir köşeye çekiliyor." ifadeleriyle İK kuzeninin sosyal etkileşimlerde kendisinde bir eksiklik hissettiği durumlarda içine kapanık olduğunu vurgulamıştır.

3.1.5. İşitme kayıplı çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları

İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişimine yansımalarına yönelik ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde ebeveynlerin İK çocuklarının iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle dersleri anlamakta zorlanma, akademik becerilerde farklı kaynaklara ihtiyaç duyma, sınıfa uyum sağlamakta sınırlılık gibi farklı akademik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.6'da İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları sunulmuştur.

Tablo 3.6. İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları

Katılımcı	Dersleri anlamakta zorlanma	Akademik becerilerde farklı kaynaklara ihtiyaç duyma	Sınıfa uyum sağlamakta sınırlılık	Görüş bildirmeme
Asena'nın annesi	X			
İdris'in kuzeni	X			
Ferdi'nin babası	X			
Sedat'ın babası	X			
Ravza'nın annesi	X			
Mahsun'un babası	X			
Zerrin'in babası	X			
Ela'nın annesi		X		
Ecrin'in annesi			X	
Ferit'in babası				X

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi ebeveynlerden yedisi İK çocuklarının iletişim becerilerinde yaşadığı sıkıntılar nedeniyle çocuklarının dersleri anlamakta zorluk çektiğinden bahsetmişlerdir. Sedat'ın babası İK çocuğunun geç anlama sıkıntısı olduğunu, tahtadaki bilgileri yazıya geçirirken geciktirdiğini ve arkadaşlarından bu konuda destek aldığını “Evde biz yardımcı oluyoruz ama okulda dediğim gibi biraz eee geç anlıyo. Geç kalıyo yazmaktan da mesela tahtaya bir şey yazıyo öğretmen söylüyo, bu biraz daha geç yapıyo. İşte arkadaşlarına bakarak ilerlemeye çalışıyo yani. Eksik olduğu yerler de var yani.” sözleriyle ifade etmiştir:

İdris'in kuzeni “Derslerini diğer öğrenciler gibi anlamamalarına neden oluyor. Duyan öğrenciyle duymayan öğrenci arasındaki fark gibi” ifadesiyle işitme kaybından kaynaklı olarak kuzenin dersleri tipik gelişim gösteren akranları gibi anlayamadığını düşündüğünü vurgulamıştır. Ayrıca konuyla ilgili “Hocalarının ödev vermesi, onların ödevlerini yapamaması, onları çok sıkıyordu.” sözleriyle de İK kuzenin akademik alanda yaşadığı problemlerin duygusal anlamda da çocuğu etkilediğini belirtmiştir.

Ferdi'nin babası “Biraz geç, kendisi geç anliyir. Biraz ön sıralara almışlar. Ön sıralardan daha iyi duyuyor. Arka sıradaydı, şimdi en ön sıraya almışlar. Arka sırada olduğu zaman anlamır dersi.” sözleriyle İK çocuğunun geç anladığını, bu nedenle

öğretmenin çocuğu ön sıraya oturtarak sınıfta fiziksel düzenlemeye gittiğinden bahsetmiştir.

Asena'nın annesi konuyla ilgili olarak “Türkçeye geldiğimiz zaman mesela kavramlar dediğimiz, kavramlar çoğu derste de olduğu için problem yaşıtıyo bize. Nasıl yaşıtıyo? Bilmediği bi şey mesela. Bilmediği bi yerden soru diyim. Mesela o soruyu eğer o bilmiyosa onu, okuduğu zaman bile anlayamaz.” sözleriyle çocuğunun kavramları anlamakta zorlandığını, bu nedenle derslerinde problem yaşadığını belirtmiştir:

Ela'nın annesi “Hocam derslerine işte ben yardım ediyorum. Kitaptaki falan ben gösteriyorum, yardımcı yapıyoruz beraber... İnternete bakıyo kendisi yapıyo.” sözleriyle çocuğun dersler konusunda kendisinden ve internetten faydalandığını ifade etmiştir.

Ecrin'in annesi “Eee etkiledi. Eee ya bi isteksizlik, okula gitmeme eee isteksizliği, dışlanma isteksizliği yani bunların hepsi onun bir hevesi varken de onu yok etmeye yetti.” sözleriyle çocuğunun dışlanma korkusu nedeniyle okula gitmekte isteksiz olduğunu, sınıfa uyum sağlamakta problem yaşadığını dile getirmiştir.

Ferit'in babası İK çocuğunun akademik gelişimine yönelik “Bilemiyorum... Onu hocası bilir.” sözleriyle çocuğunun akademik performansına dair bilgisinin olmadığını belirtmiştir.

3.1.6. Ebeveynlerin işitme kayıplı çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

Ebeveynlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimi ile ilgili önerilerine yönelik yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edildiğinde ebeveynlerin yetkililerin cihazların kalitesi ve temini konusunda kendilerine yardımda bulunmasının, İK çocukların hak ve sorumlulukları gibi konularda bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasının bu çocukların akademik ve sosyal performansına olumlu etki edeceği yönünde önerilerde bulundukları görülmüştür. Ayrıca İK çocukların akademik ve sosyal becerilerine yönelik olarak eğitim ve sosyal aktiviteler konularına dikkat edilmesini ve Kars ilinde İK çocuklara yönelik eğitim veren bir okul açılmasını

da önerdikleri belirlenmiştir. Ebeveyn ifadelerinden yola çıkılarak Tablo 3.7’de ebeveynlerin İK çocukların iletişimsel, sosyal ve akademik gelişimine yönelik önerileri sunulmuştur.

Tablo 3.7. Ebeveynlerin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

Katılımcı	İşitme cihazlarına erişime destek	Ailelerin engelli haklarına yönelik bilgilendirilmesi	İK çocuklar için eğitim ortamı sağlanması	Bağımsız bir birey olabilmeleri için önlem alma	Görüş bildirmeme
Ferdi’nin babası	X				
Ferit’in babası	X				
Sedat’ın babası	X				
Mahsun’un babası			X		
Ecrin’in annesi			X		
Asena’nın annesi			X		
Ravza’nın annesi		X			
Ela’nın annesi				X	
Zerrin’in babası					X
İdris’in kuzeni					X

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi ebeveynlerden üçü yetkililere çocukların işitme cihazları konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Konuyla ilgili olarak Ferdi’nin babası “Sadece bir bu cihaz konusunda biraz cihaza yardımcı olsalar iyi olur. Satılan cihazın yüzde yetmişi sahte. Sahte cihaz satıyorlar. Kalitesiz cihaz satıyorlar. Verdikleri para yani aldıkları paraya değmez o cihaz.” sözleriyle piyasada satılan cihazların büyük çoğunluğun kalitesiz olduğunu ve bu konuda yetkililerin yardımcı olmalarını istediğini vurgulamıştır.

Ferit'in babası, "Cihaz konusunda yetkililer yardımcı olsun, cihazları alıp ya gafaya goysun ya da ki normal cihazla..." sözleriyle yetkililerin cihaz temini konusunda yardımcı olmalarını istemiştir. Benzer şekilde Sedat'ın babası da cihazların ve aparatlarının maliyetinin yüksek olduğunu ve yetkililerin bu konuda yardımcı olmasını istediğini şu sözlerle belirtmiştir:

Bunlara biraz daha destek olunması lazım çünkü bir cihaz parçası, en ufak cihaz beş yüz dolar. Yani on bin liraya kadar bir parça başlıyo mikrofon şeyi. Ufak bir 10 santim bir kablo sekiz yüz, dokuz yüz, bir milyar, bir buçuk milyara kadar geliyor. Mesela bir haparlosu bozulduğu zaman beş bin liradan başlıyor. Pillere zaten yetişemiyoruz. Piller çok pahalı. Günde iki tane pil kullanıyoruz.

Ebeveynlerden üçü İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimi açısından eğitim ortamı sağlanması önerisinde bulunmuşlardır. Mahsun'un babası "Yani isterim ki Erzurum'daki hastane, okul gibi burda da bir okul yapılsın. En azından mesela ya parmak işareti olsun yani. Hem dili öğrensin hem de parmak işaretini öğrensin ya da okuma yazmayı öğrensin." sözleriyle Kars ilinde İK çocuklara yönelik eğitim veren bir okul açılmasını istediğini belirtmiştir.

Ecrin'in annesi, "Tabiki de her şeyden önce erken teşhis çok önemli. Bunu önce aşmak gerekiyo. Onun ardında da bilinçli bir aile ve eğitim tamamlıyo." sözleriyle erken teşhis ve eğitimin önemini vurgulamıştır.

Asena'nın annesi "Unutmasınlar ki her sağlıklı insan bi engelli adayıdır. Eğitim de çocuklar için çok önemlidir. Emin olun ki hele ki bu tür çocuklarda eğitim, sosyal aktiviteler, ne olur bu tür çocuklar topluma kazandırılsın." ifadeleriyle İK çocukların akademik ve sosyal performansına yönelik olarak eğitim ve sosyal aktiviteler konularına dikkat edilmesini önermiştir.

Ravza'nın annesi, İK çocukların daha fazla gündeme gelmesi gerektiğini ve yetkililerin aileleri bu çocukların hakları ve ebeveynlerin sorumlulukları konusunda bilinçlendirmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Hani bu tür şeylerin daha çok gündeme gelmesini istiyorum mesela ben. Hani ben çocuğum açıkçası ben kendim böyle bir anne olarak ben çocuğumun hani çocuğum için daha ne yapabilirim diye düşünüyorum mesela. Nereye başvurabilirim ya da nasıl bir destekte, daha fazla destekte bulunabilirim? Ya da hani çocuğumun başka ne hakları var? Eğitim konusunda nasıl hakları var? Bunlar açısından bilinçlenmek istiyorum. Hani ben ne kadar

uğraşabilirim? Yani ben elimden geleni yapıyorum ama belki bilmediğim çok şey var hani bu konuda. Acaba işitme engelli bir çocuğun daha nelere ihtiyacı var? Nasıl bir eğitim alması gerekiyor? Hani kendi imkânlarını belirli hani. Ne yapabilirim? Devlet ya da bana nasıl bir imkan sağlıyor? Var mı böyle bir şey? Bunları öğrenmek, bilmek istiyorum yani.

Ela'nın annesi, çocuğunun bağımsız bir birey olarak hayatına devam etmesini istediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Hocam şimdi kızım 11 yaşında. Hep önünde ben olmayacağım yani. Şey olsun istemiyorum ki ben konuşsun, duysun yani normal bizim gibi olsun. Yani bi destek bilmiyorum ki hocam yani. Bağımsız olsun istiyorum ben. Hep ben olacak değilim onla. Ben bunu düşünüyorum.

Ebeveynlerden ikisi ise İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik herhangi bir öneri de bulunmamışlardır.

3.2. Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerine Yönelik Algıları

Kars ilindeki İK öğrencilerin okul ortamındaki iletişim becerilerine yönelik öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şunlardır:

- a) İK öğrencilerin okuldaki iletişim şekli,
- b) İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları,
- c) İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları,
- d) Öğretmenlerin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

3.2.1. İşitme kayıplı öğrencilerin okuldaki iletişim şekli

İK öğrencilerin okul ortamındaki iletişim şekline yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK öğrencilerinin okul ortamında sözel, dudak okuma, jest-mimikler ve yazı yoluyla iletişim gibi farklı şekillerde iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bazı İK öğrencilerin bu iletişim şekillerinin sadece birini bazılarının ise birkaçını bir arada kullanarak iletişim

kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak Tablo 3.8’de İK öğrencilerin eğitim ortamlardaki iletişim şekilleri sunulmuştur.

Tablo 3.8. İK öğrencilerin eğitim ortamlarındaki iletişim şekilleri

Katılımcı	Sözel iletişim ve jest mimikleri bir arada kullananlar	Sadece sözel iletişim kullananlar	Sadece jest ve mimiklerini kullananlar
Asena	X		
İdris	X		
Zerrin	X		
Ela	X		
Ferit			X
Ecrin		X	
Ravza		X	
Ferdi		X	
Sedat		X	
Mahsun			X

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerden dördü İK öğrencilerin iletişim şekli olarak sadece sözel iletişimi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ecrin’in öğretmeni “Sözel olarak...” şeklinde öğrencinin iletişim şeklinin sözel olduğunu vurgulamıştır.

Ravza’nın öğretmeni “Ha şunu da ekleyeyim pardon. İşaret dilini ben yasakladım zaten. Hani işaret falan yok. Kafa sallama falan yok. Hep ağızla yani söz.” sözleriyle öğrencinin sadece sözel iletişim kullandığını ve işaret dili ile iletişim kurmasını engellediğini belirtmiştir.

Ferdi’nin öğretmeni “Sözel, sözel olarak. Yani bir sıkıntısı olduğunda hani gelip söylüyor ama çok fazla iletişim kurmuyor.” sözleriyle öğrencinin çok iletişime geçmediğini fakat sözel iletişim kullandığını dile getirmiştir.

Sedat’ın öğretmeni “Yani gayet iletişimde, yani diğer öğrencilerin kurduğu gibi kuruyo. Hiçbir problem yok. Ya farklı hiçbir şey yok hocam. Aynı, birebir aynı.” sözleriyle öğrencinin okuldaki diğer öğrencilerle aynı şekilde iletişim kurduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden dördü İK öğrencilerin okul ortamında birden fazla iletişim şekli kullandıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Asena'nın öğretmeni "Eee çocuk benimle eee diğer öğretmenlerle de konuştuğumuzda genellikle öğretmenlerin gözüne bakıyor. Gözüne bakıp dudak okumayı da biraz öğrenmiş. Hem dudak okuma üzerinden hem hareketler üzerinden iletişim kurabiliyoruz." sözleriyle öğrencinin sözel iletişim esnasında karşıdaki kişinin yüzüne dikkat ederek dudak okumaya çalıştığını, bunun yanı sıra jest ve mimikler yoluyla da iletişim kurduğunu belirtmiştir.

Benzer şekilde İdris'in öğretmeni "Biraz kullandığı kelimelerin anlaşılabilirlik düzeyi düşükte olsa bir şekilde el kol hareketlerinden bir şekilde bir sonuca varabiliyoruz, anlaşıyoruz yani... Daha çok sözlü ifadelerle anlaşıyoruz hatta." sözleriyle öğrencinin dilinin anlaşılabilirliği düşük olsa da sözel iletişim kurduğunu, bununla birlikte jest ve mimikleri yardımıyla da iletişime geçtiğini şu sözlerle ifade etmiştir.

Zerrin'in öğretmeni öğrencinin jestlerle iletişim kurduğunu, öğrenciyle çalışarak belli cümle kalıpları öğrettiğini ve öğrencinin bu cümle kalıpları ve jestler yardımıyla iletişim kurduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Ya kafa sallayarak ya değişik sesler çıkararak, o şekilde anlıyoduk. Fakat iletişim kurduğumuzda hani daha çok birebir çalışmaya çalıştık biz boş zamanlarımızda veya derslerdeki boşluklarımızda Zerrin'i yanımıza alarak. Bir şekilde belli başlı kalıp ifadeleri öğrendi artık. O şekilde anlaşıyoruz.

Ela'nın öğretmeni "Sözlü iletişim kuramıyo yok... Eee zaten kısa cümlelerle kendisine bir şey sorduğumuzda bazen dudaklarımızı okuyarak anlayabiliyor veya memnun olmadığı bir durumda yüzünü ekşitip sadece kafasını sallıyo." sözleriyle öğrencinin sözel iletişim kurmadığını, dudak okuma ve jestlerle etkileşime geçtiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi İK öğrencilerin okul ortamında sadece jest ve mimikler yoluyla iletişim kurduklarını vurgulamışlardır. Ferit'in öğretmeni "Sözel iletişim hiçbir şekilde kuramıyor. Sadece beden dilini kullanıyo... Eee konuşamadığı için bu bizim için büyük bir problem oluyor. Genelde yazmasını ya da işaret ederek göstermesini istiyoruz. Biz de onu anlamak için çaba sarf ediyoruz." sözleriyle öğrencinin sözel iletişim kullanmadığını, jest mimikler ve yazı yoluyla etkileşime girmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Son olarak Mahsun’un öğretmeni “Arkadaşlarıyla güzel vakit geçiriyor açıkçası... Hani hareketlerle iletişim kurmaya çalışıyor onlar. Hani tabi ki bu eee hani konuşma işaret dili ile değil de daha çok kendileri geliştirdiği şekilde işaretle anlaşılmaya çalışıyorlar ve az çok birbirlerini anlıyorlar.” sözleriyle öğrencinin arkadaşlarıyla kendi aralarında geliştirdikleri jestlerle iletişim kurduğunu belirtmiştir.

3.2.2. İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları

İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımalarına yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden toplanan veriler analiz edildiğinde öğretmenler İK öğrencilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşimlerde eğitim ortamından ve İK öğrencilerin dil gelişimindeki sınırlılıklardan kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak Tablo 3.9’da İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları sunulmuştur.

Tablo 3.9. İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımaları

Katılımcı	İletişim kurabilme	Eğitim ortamından kaynaklı iletişim sorunları	Dil gelişimindeki sınırlılıklardan kaynaklı iletişim sorunları
Ecrin	X		
Sedat	X		
İdris	X		
Ravza			X
Ela			X
Ferdi			X
Ferit			X
Mahsun			X
Zerrin			X
Asena		X	

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerden üçünün İK öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin sosyal etkileşimlerine yansımalarını olumlu olarak

değerlendirdikleri görülmüştür. Ecrin’in öğretmeni, öğrencinin içine kapanık olmadığını, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin iyi olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır:

Hani normalde içine kapanık bi öğrenci değil. Kendini ifade ediyö, geliyö konuşuyö, kendi kendine geliyö. Ben mesela ben de çağırıyörüm konuşuyörüz orda da sıkıntı yaşamıyö. İletişim konusunda ben hiç bi zaman sıkıntı yaşamadım. İçine kapanık bi öğrenci değil. Benimle de güzel iletişim kuruyö.

Sedat’ın öğretmeni “Yani derste arkadaşlarıyla iletişimi iyi ve sınıfta sevilen bir öğrenci. Herkes onun yanına oturmak istiyö ya da onun kendisinin yanına oturmasını istiyö. Yani bir şey görmedim olumsuz. Yani gözlemlediğim süre zarfında görmedim.” sözleriyle öğrencinin okulda sosyal ilişkilerinin iyi olduğunu, herhangi bir sorun yaşamadığını dile getirmiştir.

İdris’in öğretmeni de öğrencinin okuldaki sosyal etkileşiminin olumlu olduğunu, arkadaşlarının iletişim sırasında İK öğrenciye yardımcı olmaya çalıştıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Güzel bir ilişkisi var arkadaşlarıyla da. Yani gözlemlediğim kadarıyla hatta arkadaşları ona karşı daha bir hassas davranmaya çalışıyörler. Anlamaya çalışıyörler. Anlamasalar bile zorluyörler hani yazmalarını istiyörler yeri geliyö. Bir şekilde onu anlamaya çalışıyörler ve ona yardımcı olmaya çalışıyörler.

Bununla birlikte öğretmenlerden yedisi öğrencilerin iletişim becerilerinde yaşadığı sorunların sosyal etkileşime olumsuz yansımalarından bahsetmişlerdir. Asena’nın öğretmeni “Eee diğer öğrencilerden farkı şu; daha yakın mesafeden konuşmanız gerekiyor. İşte sınıf mevcutlarımız da şey olduğu için kalabalık olduğu için şey yapamıyörüz, ö iletişimi çok güçlü kuramıyörüz.” sözleriyle öğrencinin sınıftaki kalabalığın neden olduğu gürültü nedeniyle iletişimde yaşadığı sorunu aktarmıştır.

Ravza’nın öğretmeni, “Bazı kelimelerin anlamını bilmediği için, şimdi kelimeyi söylüyö anlamını bilmiyö bazı kelimelerin. Ö da ona sıkıntı yapıyö tabi” sözleriyle öğrencinin kelimelerin anlamını bilmediği durumlarda yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Ela’nın öğretmeni “Çocuk sadece oturiyö ve yazı yazıyö. Hani hiçbir şekilde iletişim kuramıyö. Derslerimiz faydalı olmuyö çünkü her şeyi tahtaya yazarak anlatamıyörüz. Ona veremiyörüz yani bilgi veremiyörüz. Yani bu şekilde sorunlarımız var.” sözleriyle

öğrencinin okulda hiçbir şekilde iletişim kurmadığını, sadece tahtadaki bilgileri yazdığını vurgulamıştır.

Öğretmenler iletişim sürecinde sorun yaşayan bazı İK öğrencilerin problem davranışlar sergilediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ferdi'nin öğretmeni, öğrencinin çok sosyal olmadığını, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için problem davranışlar sergilediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Çok sosyal bir çocuk değil. Ayrıca arkadaşlarıyla da iletişim kurduğunda arkadaşları tarafından çok kolay yönlendirilebilen bir çocuk. Yani sırf onlarla oynayabilmek için onların dediklerini hani hemen yapmaya çalışıyor. Onlar hani benimle oynasın diye. Bu sefer Ferdi'yi hani yönlendirdiklerinde de işte ona vur, bunun saçını çek şeklinde yönlendirmeler oluyor. Bu da işte sınıf içinde bazı sorunlara yol açabiliyor yani.

Ferit'in öğretmeni “Okul içerisinde, sınıf içerisinde de bazen yanlış anlaşılmalara onun yanlış anlaması çok olabiliyor. Öğrenciler başka bir şeyi ifade etmek isterken o yanlış anlıyor. Sert tepkiler verebiliyor. Arada biz yardımcı oluyoruz, hani yumuşatmaya çalışıyoruz, aslında öyle olmadığını ifade etmeye çalışıyoruz.” sözleriyle öğrencinin alıcı dil becerilerinde sorunlar yaşadığını, alıcı dil becerisindeki sınırlılık nedeniyle arkadaşlarıyla iletişiminde yanlış anlaşılmalara oluştuğunu dile getirmiştir. İK öğrencisi sert tepki verdiğinde öğretmen uzlaştırmaya çalıştığını belirtmiştir:

Mahsun'un öğretmeni, öğrencinin kendi başına iletişim başlatmadığını, iletişimi sürdürme noktasında da onu anlayabilen arkadaşları aracılığıyla etkileşime geçtiğini şu sözlerle aktarmıştır:

Açık konuşmak gerekirse çok fazla iletişim kurduğu söylenemez bizimle. Sadece biz onunla iletişim kurduğumuzda cevap vermeye çalışıyor ve işte biz onu anlamadığımız zaman arkadaşları devreye giriyor. Eğer anlayan varsa onlar söylüyor. Hocam şunu demeye çalışıyor, bunu demeye çalışıyor diye. Daha sonra biz ona bir şey söylüyoruz. O bizi anlamazsa yine arkadaşları çevirmeye çalışıyor. Artık ne kadar anlayabilirse o da.

Zerrin'in öğretmeni “Bir bakıma kendi içinde bir sinirlenme yaşıyor kendini ifade edemediği için ya da kestirip atıyor. Mesela bir şey anlatmaya çalışıyo fakat zorlandığı için konuyu tamamen kapatıyo ve o konu hiç olmamış gibi davranıyo.” sözleriyle öğrencinin ifade edici dil becerilerindeki sınırlılıklar iletişim kurmakta sorun yaşadığını, bunun sonucu olarak iletişimi kestiğini belirtmiştir.

3.2.3. İşitme kayıplı öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları

İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişimine yansımaları ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK öğrencilerin eğitim ortamından kaynaklı problemler nedeniyle akademik becerilerde zorlanma, okuduğunu anlamada sınırlılık, sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamama, derslere katılmama gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak Tablo 3.10’da İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları sunulmuştur.

Tablo 3.10. İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımaları

Katılımcı	Akranlarına benzer akademik gelişim gösterme	Eğitim ortamındaki problemler nedeniyle zorlanma	Okuduğunu anlamada sınırlılık	Sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamama	Derslere katılmama
Sedat	X				
Ecrin		X		X	
Zerrin				X	
İdris				X	
Mahsun				X	
Ela				X	
Asena		X			
Ravza			X		
Ferit					X
Ferdi					X

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerden sadece biri İK öğrencisinin akranlarına benzer akademik gelişim gösterdiğini dile getirmiştir. Sedat’ın öğretmeni, “Hocam yani dil ve iletişim becerilerinde de bir problem yok çocuğun. Gayet güzel okuması, anlatması, etkinliklere katılımı, cevabı... Yani bu çocukta bir problem yok hocam.” sözleriyle öğrencinin dil ve iletişim becerilerinin iyi olduğunu, bu sebeple akademik olarak iyi durumda olduğunu belirtmiştir.

Asena'nın öğretmeni, sınıfın kalabalık olması ve çocuğun iletişimde zorlanması nedeniyle tam öğrenmenin gerçekleşmediğini, bireysel çalışmaların öğrencinin akademik gelişimine daha fazla katkı sağladığını şu sözlerle vurgulamıştır:

Konuyu ne kadar basitleştirsek bile tam net öğrenme gerçekleşmediğini görebiliyoruz. Bunun da en büyük sebebinin eee bence sınıfın kalabalıklığı veya çocuğun net iletişime geçememesi olduğunu anlıyorum ama bilişsel olarak birebir ilgilendiğimiz zaman çocuğun gelişim gösterdiğini, daha başarılı olduğunu görüyoruz.

Benzer şekilde Ecrin'in öğretmeni de sınıfın kalabalık olması sebebiyle sorun yaşadıklarını, bireysel çalışmalarda öğrencinin anlama becerilerinin daha iyi olduğunu, ayrıca öğrencinin akademik anlamda akranlarından geride olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Baktığımda hani sınav kağıdına yani dört işlem bile beşinci sınıfta şuan yok. Dört işlemde sıkıntı yaşıyo. Destek eğitimde de hani öğretmeniyle konuştuğumda destek eğitimle, anlıyo diyo, algı olarak bi sıkıntı yok. Yani benim öğrettiğim hani birebirde öğrettiğim şeyleri gayet güzel anlıyo dedi. Sonra dediğim gibi sınıf ortamından kaynaklı, kalabalık oluşundan kaynaklı eee bi şeyler eksik kalıyo.

Ravza'nın öğretmeni, öğrencinin çözümleme becerilerini akranlarından daha önce öğrendiğini, buna rağmen okuduğunu anlama sorunu yaşadıklarını şu sözlerle belirtmiştir:

Şöyle biraz okuma anlama sıkıntısı var. Okuma yazmaya ilk geçen öğrencilerimden birisi. Yani ilk üç kişi deseniz üçüncü kişi Ravza olur yani. Okuma yazması çok iyi, akıcı da okuyo. Ama anlamada biraz zorluk çekiyö. Hani metin veriyorum, sorularını cevaplayın alta diyorum mesela okuma anlama. Biraz zorluk yaşıyo onda. Yani böyle okuma anlamada biraz sıkıntı yaşıyoruz Ravza'yla.

Zerrin'in öğretmeni, öğrencinin dil ve akademik beceriler bakımından belli bir seviyeye geldiğini fakat iletişim becerilerinde yaşadığı sıkıntılar nedeniyle hala istenilen düzeyde olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Zerrin belli başlı harfleri artık biliyo. Konuşma bakımından belli başlı sayıları biliyo. Anlatabileceği sözel kelimelerden de belli başlı kalıpları artık kullanabiliyo bize karşı. İletişim yönünden geliştirdi yani ama işte dediğim gibi bu problemler akademik yönden muhtemelen onu yavaşlattığı için bu halde olabildik ancak.

Ferit'in öğretmeni, öğrencinin iletişim becerilerinde yaşadığı sıkıntılar nedeniyle utandığını, bu sebeple okula gelmek istemediğini ve akademik sorunlar yaşadığını şu sözlerle aktarmıştır:

Hani anlamadığı konu olduğunda bile biri yanına oturup onu bir şekilde anlatmaya bir şekilde onunla iletişim kurmaya çalışıyoruz ama gelmediği için bu bizim problem oluyor. Çünkü çok okula da gelmek istemiyo. Tekrar tekrar onula ayriyeten iletişim kurduğumuz için herkesten farklı onunla ilgilendiğimiz için istemiyo galiba, gelmiyo.

İdris'in öğretmeni, “Eee şu şekilde; derslerini tabi olumsuz etkiliyor. Yani verdiğimiz ödevleri ona ayriyeten hani işte şurayı yapacaksın, biraz daha detaylı bir şekilde söylemek zorunda kalıyoruz.” sözleriyle öğrencinin akademik gelişiminin olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

Mahsun'un öğretmeni, öğrencinin akademik anlamda başarısız olduğunu, okuma yazma becerilerinde dahi istenilen seviyede olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

Açık konuşmak gerekirse derslerde çok başarılı değil... Çocuğun okuma yazmasında ciddi sıkıntılar var. Okuyamıyor zaten. Yazma konusunda da sadece adını yazabiliyor. Onun dışında alfabeyi tanıyor ama doğru düzgün cümle kuramıyor yazı yazarken vesaire. Yani çok olumlu bir yönü yok malesef.

Ela'nın öğretmeni “Yani eee çocuğun akademik gelişimi yok denecek kadar az. İyi olduğu herhangi bir eee en azından mihver derslerden yok. Sınavlarda genelde hani yanındaki arkadaşına müsaade ettiriyoruz. Ondan bakarak bir şeyler yazıyo, çiziyö.” sözleriyle öğrencinin akademik anlamda beklenenin çok altında olduğunu vurgulamıştır.

Ferdi'nin öğretmeni, “Olumsuz yönde etkiliyor, derslere katılamıyor hani duyamadığı için net olarak ve algılayamadığı için...Algılayamadığı için derse katılamıyor, daha çok içine kapanıyor.” sözleriyle öğrencinin duyamadığı için derslere katılmadığını, içine kapandığını ve bu problemler nedeniyle akademik gelişiminin olumsuz etkilendiğini aktarmıştır.

3.2.4. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimini ile ilgili önerilerine yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz

edildiğinde öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, öğrenme ortamının düzenlenmesi, İK öğrencilere yönelik dil çalışmalarının yapılması, ailenin sürece etkili bir şekilde dahil olması ve İK öğrenciler için farklı eğitim ortamları sağlanması gibi öneriler sunulduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak Tablo 3.11’de öğretmenlerin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik önerileri

Katılımcı	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi	Öğrenme ortamının düzenlenmesi	İK öğrencilere yönelik dil çalışmalarının yapılması	Ailenin sürece etkili bir şekilde dahil olması	İK öğrenciler için farklı eğitim ortamları sağlanması	Görüş bildirmeme
Ecrin’in öğretmeni					X	
Ferdi’nin öğretmeni					X	
Mahsun’un öğretmeni					X	
Ferit’in öğretmeni	X					
İdris’in öğretmeni	X					
Ravza’nın öğretmeni		X				
Asena’nın öğretmeni			X			
Zerrin’in öğretmeni				X		
Sedat’in öğretmeni						X
Ela’nın öğretmeni						X

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerden üçü İK öğrenciler için farklı eğitim ortamları sağlanmasının daha uygun olabileceğini önermişlerdir. Ecrin’in öğretmeni, sınıfların çok kalabalık olduğunu, gürültülü ortamlarda İK öğrencilerle iletişim kurmanın zor olduğunu ve bu öğrencilerin mevcudu daha az olan sınıflarda

kaynaştırılmasının gelişimleri açısından daha uygun olabileceğini şu sözlerle belirtmiştir:

Yani kalabalık sınıflar onlar için sıkıntılı. Hani kaynaştırma öğrencilerinin hepsi için sıkıntılı olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlarla biz de hani iletişim kurmakta zorlayabiliyoruz. Eee bütün öğrencilerle ilgilenmeye çalışırken hani onlarda eee onlarla tabi ki de birebir konuşsak daha iyi olur. Ama eee zaman ayıramadığımız durumlarda oluyo. Sınıfların kalabalıklığından, konuları yerleştirmemiz gerektiğinden. Hani daha mevcudu az olan okullarda olsalar onlar için daha faydalı olacağını düşünüyorum.

Ferdinin öğretmeni, “Özel olarak hani ders alması hani faydalı olur diye düşünüyorum. Özellikle hani eee belli şey yani özel eğitim alabilir diye düşünüyorum.” sözleriyle öğrencinin özel eğitim sınıfında yer almasının daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

Mahsun’un öğretmeni, “Yani açıkçası en azından bu resmî işaret dilini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum ben.” sözleriyle öğrencisinin işaret dili öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca “Bu öğrenci kaynaştırma öğrencisi mi yoksa gerçekten sadece özel eğitim öğrencisi mi önce bunun ayrımı yapılması gerekiyor bence. Çünkü burda aldığı eğitimle hiçbir yere varamayacağı açık ve net şekilde ortada.” sözleriyle öğrencilerin özelliklerine uygun eğitsel ortamlara yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir. Ferit’in öğretmeni “Hani her branşın öğretmeni farklı alanlardan geldiği için özel eğitilmiş çocuklar için nasıl bir prosedür uygulamalıyız, neler yapmalıyız ki yılın başında olan seminerler de bunlarda öğretmenlere verilebilir diye düşünüyorum açıkçası.” sözleriyle özel eğitim konusunda öğretmenlere seminerler verilebileceğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde İdris’in öğretmeni de “Yani şu şekilde; hani diğer branş öğretmenlerine bu konuda seminer verilebilir. Ya da alanında uzman kişiler arada bir de olsa okullara yönlendirilip diğer öğretmen arkadaşlar bilgilendirilebilir. Güzel olur yani bu şekilde olursa.” sözleriyle alanında uzman kişilerin özel eğitim konusunda öğretmenlere seminerler vermesinin iyi olacağını dile getirmiştir.

Asena'nın öğretmeni, "Önerim bu çocukların sıkça hem aileler üzerinde olur hem öğretmenler üzerinde olur mutlaka şiir ezber çalışması yaptırılmasını öneriyorum." sözleriyle ailelerin ve öğretmenlerin İK öğrencilere şiir ezberletmelerini önermiştir.

Ravza'nın öğretmeni "Benim dediğim gibi işte fiziksel ortamı ayarlamak gerekiyo çocuklar için. Onlara göre bireysel planlar yapmak gerekiyo. Hani öğrenme ortamını ona göre ayarlamak gerekiyo. Bu şekilde diyebilirim." sözleriyle öğrenme ortamının İK öğrencilere göre uyarlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Son olarak Zerrin'in öğretmeni ailenin sürece etkili bir şekilde dahil olmasının, durumu kabullenip İK çocuk için farklı birimlerle iş birliği içinde çalışmasının öğrencinin akademik ve sosyal performansını geliştirmesinde faydalı olabileceğini şu şekilde aktarmıştır:

Öncelikle aileyle başlayan bir şey olduğunu düşünüyorum bunun. Hani ailesi gerçekten öğrenciye destek olma noktasında üst düzey bir performans göstermeli. Sıkıntılı bir durum fakat aile bu sıkıntılı durumu kabullenip buna yönelik çalışmalar yapması gerekiyo. Eğer aile bunu görmezden gelirse benim gördüğüm kadarıyla çocuk olduğundan olması gerekenden çok daha geride bir noktada oluyo. Ama aile okulla ve bu çocuğun diğer gittiği mevcut kursları varsa onlarla etkili bir iletişimde bulunurda bu durumu kabullenip bunun çözümü konusunda çalışırsa bence çok daha faydalı olacaktır.

Öğretmenlerden ikisi İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik herhangi bir öneride bulunmamışlardır.

İK öğrencilerin okul dışı ortamlardaki ve okul ortamındaki iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler bütün olarak açıklanmaya çalışılmıştır. İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerilerine yönelik görüş ve deneyimleri ile ilgili ebeveynlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocukların dokuzunun erken dönem dil becerilerinin gelişiminde gecikmeler yaşandığını belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerden beşi bu gecikmelerin doğuştan itibaren görüldüğünü, ebeveynlerden dördü ise gecikmelerin doğumdan sonraki erken dönemlerde başladığını ifade etmişlerdir. İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem tıbbi müdahalelere ilişkin ebeveynlerden dokuzu çocuklardaki işitme kaybını doğumların hastane ortamı dışında yapılması, doğumdan sonraki nedenlerle

işitme kaybı oluşması gibi faktörler sebebiyle kendilerinin fark ettiklerini, bunun sonucu olarak İK çocuklara yönelik uygulanan tıbbi müdahalelerin geciktiğini dile getirmişlerdir. İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem eğitsel müdahalelerin ise ÖERM'e göndermek, kreşe göndermek ve dil terapisi almak şeklinde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

İK çocukların diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu okul dışı sosyal ortamlara yönelik ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde İK çocukların okul ortamı dışında yakın çevre ortamları (Ev, akraba ve arkadaşlar), sosyal kültürel ortamlar (Düğün, alışveriş, yeme-içme ortamları) ve çalışma ortamlarında (Tarım ve hayvancılık ortamları) bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca bu ortamların yeterli çeşitlilikte olmadığı vurgulanmıştır.

İK çocukların iletişim şekillerine yönelik okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekilleri ebeveynlere, okul ortamındaki iletişim şekilleri ise öğretmenlere sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde hem öğretmenler hem de ebeveynler İK öğrencilerin kullandıkları iletişim şekillerinin okul dışı sosyal ortamlarda ve okul ortamında sözel, dudak okuma, jest mimikler ve yazı yoluyla iletişim olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca hem ebeveynler hem de öğretmenler İK öğrencilerin okul dışı sosyal ortamlarda ve okul ortamında iletişim şekillerinden sadece birini veya birkaçını bir arada kullandıklarını da ifade etmişlerdir. Ebeveynler İdris, Mahsun ve Zerrin'in okul dışı sosyal ortamlarda sadece sözel iletişim şeklini kullandığını belirtirken öğretmenler okul ortamında İdris ve Zerrin'in sözel iletişim ve jest mimikleri bir arada kullandığını Mahsun'un ise sadece jest ve mimikler yoluyla iletişim kurduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte babası Sedat'ın okul dışı sosyal ortamlarda sözel iletişimin yanında jest ve mimikler yoluyla da iletişim kurduğunu ifade ederken öğretmeni okul ortamında sadece sözel iletişim şeklini kullandığını belirtmiştir.

İK öğrencilerin okul dışı sosyal ortamlarda ve okul ortamlarındaki iletişim becerilerinin sosyal etkileşime yansımalarına yönelik ebeveynlerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edildiğinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin benzer ve farklı yansımalarından bahsettikleri belirlenmiştir. Ebeveynler İK çocukların iletişim becerilerinin okul dışı sosyal ortamlardaki yansımalarına ilişkin iletişim kurabilme, çekingenlik, iletişim kurmada isteksizlik, agresiflik ve küsme, içine

kapanık olma, üzülmeye gibi etkiler belirtmişlerdir. Öğretmenler ise İK öğrencilerin iletişim becerilerinin okul ortamındaki sosyal etkileşime yansımalarına ilişkin iletişim kurabilme, eğitim ortamından kaynaklı iletişim sorunları ve dil gelişimindeki sınırlılıklardan kaynaklı iletişim sorunlarını dile getirmişlerdir.

İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımalarına ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde ebeveyn ve öğretmenlerin farklı yansılardan bahsettikleri görülmüştür. Ebeveynler İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime dersleri anlamakta zorlanma, akademik becerilerde farklı kaynaklara ihtiyaç duyma, sınıfa uyum sağlamakta sınırlılık şeklinde yansımalarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler ise İK öğrencilerin iletişim becerilerinin akademik gelişime akranlarına benzer akademik gelişim gösterme, eğitim ortamından kaynaklı problemler nedeniyle akademik becerilerde zorlanma, okuduğunu anlamada sınırlılık, sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamama, derslere katılmama şeklinde yansımalarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yedisi İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansıması olarak dersleri anlamakta zorlanma olgusunu ifade ederken öğretmenlerin yarısı sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamama olgusunu belirtmişlerdir.

İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik ebeveynlerin ve öğretmenlerin önerileri sorulmuştur. Ebeveynlerden üçü (Mahsun'un babası, Ecrin'in annesi, Asena'nın annesi) ve öğretmenlerden üçü (Mahsun'un öğretmeni, Ecrin'in öğretmeni, Ferdi'nin öğretmeni) İK öğrenciler için farklı eğitim ortamları sağlanması önerisinde bulunmuşlardır. Bunun haricinde ebeveynler İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik işitme cihazlarına erişim konusunda destek sağlanması, ailelerin engelli haklarına yönelik bilgilendirilmesi, yetkililerin İK çocukların bağımsız bir birey olabilmeleri için önlemler alması önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler ise konuyla ilgili olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, öğrenme ortamının uyarlanması, İK öğrencilere yönelik dil çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunmuşlardır.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlardaki iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK öğrencilerin iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik araştırmalar mevcuttur. Fakat bu araştırmaların İK öğrencilerin gelişim alanlarını genellikle ayrı ayrı inceledikleri ve iletişim becerilerinin sosyal ve akademik becerilerine yansımalarını bütün olarak inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Alkhatani, 2021; Baker and Scott, 2016; Eriks-Brophy, 2012). Ayrıca ülkemizde İK öğrencilerin iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmaların batı illerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Erkaya, 2018; Genç, 2016; Özdemir, 2016). İletişim becerileri sosyokültürel ve çevresel faktörler açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın Kars ilinde gerçekleştirilmesinin doğu illerindeki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını da yansıtarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İK çocukların iletişim becerilerine yönelik ebeveynlerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu altı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalardan a) İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerilerine yönelik ebeveyn algıları ile b) İK çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı ortamlara yönelik ebeveyn algıları alt temalarına yönelik sadece ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilen ortak alt temalar ise a) İK çocukların okul ve okul dışı sosyal ortamlardaki iletişim şekline yönelik ebeveyn ve öğretmen algıları b) İK çocukların iletişim becerilerinin sosyal etkileşime yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen algıları, c) İK çocukların iletişim becerilerinin akademik gelişime yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen algıları, d) İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik ebeveyn ve öğretmen önerileridir. Tartışma bölümünde veriler bulgular bölümünde olduğu gibi temalar altında açıklanmış, ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı ortak temalar bütüncül olarak sunulmuştur.

4.1. İşitme Kayıplı Çocukların Okul Öncesi Dil ve İletişim Becerilerine Yönelik Ebeveyn Algıları

İK çocukların okul öncesi dil ve iletişim becerilerine ilişkin sadece bir ebeveynin İK çocuğunun yenidoğan taramasına ilişkin bilgi paylaştığı belirlenmiştir. Ülkemizde 2004 yılından itibaren yenidoğan taramaları sistematik olarak sürdürülmektedir (Vehapoğlu Türkmen vd., 2013, s.176). Ancak bu araştırmadaki ebeveynlerden dokuzu evde doğum, şehir merkezinden uzak ilçe ve köylerde yaşamalarına bağlı nedenlerle yenidoğan taraması hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarının işitme kaybını dil gelişimlerindeki sorunlar ve çocukların doğumdan sonra geçirdiği hastalıklar nedeniyle kendilerinin fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ülkemizde kırsal kesimde yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin doğum sonrası işleyiş hakkında bilgilendirilmelerinde yeni düzenlemeler gerektiğini düşündürmektedir.

İK çocuklara yönelik uygulanan erken dönem eğitsel müdahalelere ilişkin yapılan görüşmelerde ebeveynlerden yedisi İK çocuğunun okul öncesi dönemde ÖERM'den destek hizmet aldığını, ebeveynlerden ikisi çocuğun o dönem kreşe gittiğini ve bir ebeveyn ise bunların yanında dil terapisi aldıklarını ifade etmiştir. İK çocuklara erken dönemde uygulanan eğitsel müdahalelerin çok sınırlı olduğu ayrıca tanılamadaki gecikmelerden de olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir. Alanyazında yenidoğan taramalarının İK çocuklar için önemini anlatan birçok çalışma bulunmaktadır. (Aydemir ve Zinciroğlu, 2004; Aykut ve Çınar, 2018; Beken, Esra ve Kemaloğlu, 2014; Curle vd., 2017; Genç, Ertürk ve Belgin, 2005; Gökçay vd., 2014; Ingber and Dromi, 2010; Kayıran vd., 2009; Vehapoğlu Türkmen vd., 2013; Yoshinaga Itano, 2014). Bu konuda Yoshinaga Itano vd., (1998) işitme kaybı altı aylıktan ve altı aylıktan sonra tespit edilen çocuklarla yaptıkları çalışmada her iki katılımcı gruba da iki ay boyunca aile odaklı bireyselleştirilmiş erken eğitim programı uygulamışlardır. Sonraki dönemde çocuklara uygulanan dil testlerinde erken tanı alan İK çocukların geç tanı alan İK çocuklardan daha yüksek dil puanları olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Cesur ve Bıçakçı (2018), yaptıkları çalışmada işitme kaybı olan bir bebeğe tüm gelişim alanlarını destekleyen eğitici 32 etkinlikten oluşan erken müdahale programı uygulamışlardır. Uygulanan programın bebeğin gelişimin sürecinde orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu ve gelişimi olumlu desteklediğini ifade etmişlerdir. Stika vd., (2015)

yaptıkları çalışmada da 5 aylık tanılanan İK 28 çocuğa 2 ay boyunca eğitim hizmetleri uygulandığını, bu eğitimin sonunda 12-18 ay arasında tipik gelişen 42 akranla yapılan karşılaştırmalar sonucu benzer dil puanları aldığını vurgulamışlardır. Yenidoğan taramasıyla erken tanılananın dil gelişimindeki olumlu gelişmelere vurgu yapan araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada ebeveynlerden biri dışındaki tüm ebeveynler doğum sonrası oluşan hastalıklar sonucu işitme kaybı oluşması veya hastanede doğum yapmama gibi nedenlerle İK çocuğunun yenidoğan taraması ile erken tanı hizmetinden faydalanamadıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında benzer şekilde İK çocuklara uygulanan cihazlandırma, aile eğitimi ve danışmanlığı, aile merkezli iş birliği çalışmaları, dil terapisi gibi erken müdahale hizmetleri ile bu çocukların gelişimlerini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Holzinger, Fellingner and Beitel 2011; Menzen-Derr, Wiley and Choo 2011; Moeller, 2000; Rudge vd., 2022; Yang vd., 2015; Watkin, 2007). Yapılan bu çalışmada ise İK çocukların müdahale hizmetlerine erken erişim sağlayamadıkları, bu durumun erken dönem dil gelişimlerini olumsuz etkilediği ve bu sonucun alanyazındaki diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum erken çocukluk dönemindeki eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.2. İşitme Kayıplı Çocukların Diğer Bireylerle İletişimde Bulunduğu Okul Dışı Ortamlara Yönelik Ebeveyn Algıları

İK çocuklara sağlanan kaliteli dil girdisi, dil gelişimi açısından oldukça önem arz etmektedir (Küçüköner ve Küçüköner, 2022, s.22; Turan, 2015, s.13). İK çocuklara yönelik kaliteli dil girdileri sağlayabilmenin ve bu girdileri çeşitlendirebilmenin en önemli yollarından birinin, çocukların etkileşimde bulundukları dil ortamlarını ve kişileri çeşitlendirmek olduğu söylenebilir. Zira farklı ortamların çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Girgin, 2020, s.54). Arora vd., (2020) İK çocukların dil ortamları ve konuşma dillerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada İK 26 çocuğun ev ve okuldaki dil ortamlarını iki gün boyunca kayıt altına almışlardır. Araştırmacılar İK çocukların maruz kaldıkları dil çeşitliliğinin ebeveynlerle ve öğretmenlerle olan etkileşimler sırasında önemli ölçüde farklılaştığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların evdeki akşam yemeği

sırasında okul ortamındaki yemek saatine göre daha az çeşitlilikte kelime ve cümle kombinasyonuna ve daha az sözdizimsel öğeye maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Arora ve arkadaşlarının çalışmasından anlaşılabacağı üzere İK çocukların akranlarıyla iletişim kurmalarına fırsat sağlayan ortamların dil gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada ise Kars ili ve ilçelerinde İK çocukların sosyal etkileşimde bulundukları ortamların çok çeşitli olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun Kars ili ve ilçelerinin sosyokültürel ve ekonomik imkanlarının kısıtlılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte İK çocukların çeşitli ortamlardaki iletişim becerilerinin gelişimine yönelik fırsatları sınırlandıracağı söylenebilir.

İK çocukların ev ve okul dışı ortamlardaki iletişimlerini inceleyen Erkaya'nın (2018) araştırmasında ailelerin alışveriş yapılan yerler, park ve çay bahçeleri, özel rehabilitasyon merkezleri, doğal yerler, farklı şehirler, hastaneler gibi sosyal ortamlardaki; alışveriş yapmak ve gezmek, ev gezmesi yapmak, parkta ve evde oyun oynamak, çocukla her ortamda sohbet etmek ve sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışmak, sosyokültürel faaliyetlere katılmak, okul etkinlikleri yapmak, birlikte ev işi yapmak, düğün gibi geleneksel etkinliklere katılarak zengin bir iletişim ortamı oluşturdıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Atlar ve Uzuner (2018) okul öncesi dönemde İK bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini inceledikleri çalışmada söz konusu çocuğun yakın çevresini özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, marketler, mağazalar, lokantalar ve toplu taşıma durağı olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada ebeveynler İK çocukların okul dışında daha çok ev, akraba ve arkadaşlarıyla iletişimde bulundukları ortamlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında nadiren düğün, alışveriş ve yeme-içme gibi sosyal kültürel ortamlar ve tarla, ahır gibi çalışma ortamlarında bulundukları, bu ortamların da iletişim için yeterli fırsatları sağlamadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin bahsettikleri İK çocukların diğer bireylerle iletişimde bulunduğu okul dışı sosyal ortamlar alanyazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir fakat ortamların çeşitliliği bakımından diğer araştırmalara göre sınırlılıkları bulunmaktadır.

4.3. İşitme Kayıplı Çocukların Okul ve Okul Dışı Sosyal Ortamlardaki İletişim Şekline Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları

Kişilerarası iletişimde en yaygın kullanılan iletişim şekli dinleme ve konuşmaya dayalı olan sözlü iletişimdir. İK bireyler dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle işaret dili, yazı yolu ile iletişim ve dudak okuma gibi farklı iletişim şekillerini de kullanabilirler (Gürboğa ve Kargın, 2003, s.52; Karaca ve Bayır, 2018, s.36). Bu araştırmaya katılan İK öğrencilerin de okul ve okul dışı ortamlarda ağırlıklı olarak sözel iletişim şeklini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte dudak okuma, jest-mimikler ve yazı yolu ile iletişim gibi şekillerde de iletişim kurdukları ve bu iletişim şekillerinden birini veya birkaçını bir arada kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların iletişim şekillerinde görülen farklılığın nedenlerinin erken tanı ve cihaz imkanlarından yararlanamama, erken dönem aile eğitimi almama, okul öncesi eğitim programından faydalanamama gibi olumsuzluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2016) İK öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada öğretmenler, okul ortamında sözel yöntemi kullanmalarına rağmen İK çocukların aile ortamında veya İK akranları ile birlikteyken işaret dilini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmadaki farklı ortamlarla ilgili görüşler incelendiğinde de İK çocukların ortama bağlı olarak iletişim şekillerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerden üçünün aileleri çocuklarının okul dışında sadece sözel iletişim kurduğunu belirtirken öğretmenler bu çocukların okul ortamında sözel ve jest-mimiklere dayalı iletişimi bir arada kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden ikisi ise okulda İK öğrencilerle sadece jest ve mimiklerle iletişim kurduklarını belirtirken ebeveynlerden biri İK çocuğunun iletişimi sadece jest ve mimikler yoluyla kurduğunu ifade etmiştir. Bunun bir nedeni öğretmenin öğrenciden iletişim şekline yönelik düşük beklentisi ile ilgili olabilir. Diğer neden ise erken dönem müdahalelerdeki gecikmenin İK çocukları sözlü iletişimden farklı iletişim şekillerini kullanmaya yöneltmesi olabilir. Sözel olmayan iletişimi sürdüren bu öğretmenlerin öğrencilerini sözlü iletişime yönlendirmek için gerekli dil ve eğitim uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu nedenle öğrencinin var olan iletişimini kullandıkları düşünülmektedir.

4.4. İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Becerilerinin Sosyal Etkileşime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları

İK çocuklar iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle sosyal etkileşimlerde kaygı, çekingenlik, içe dönük kişilik geliştirme gibi duygusal; huysuzluk, sinirlilik ve saldırganlık gibi olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir (Çakıcı, 2021, s.9). Bu çalışmada ebeveynlerden dördü İK çocukların sosyal etkileşimler sırasında çekingen ve içine kapanık bir tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Özdemir'in (2016) kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin sosyal uyumlarını incelediği çalışmasında da öğretmenler İK öğrencilerin genel halini çekingen olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde İK çocukların sosyal ilişkiler sırasında içine kapanık, çekingen ve yalnız bir tavır sergilediklerini belirten çalışmalar mevcuttur (Erkaya, 2018, s.96; Most, 2007, s.501; Most vd., 2012, s.269; Wauters and Knoors, 2007, s.33). Bu çalışmada bazı ebeveynlerin İK çocuklarının sosyal ilişkilerine yönelik belirttiği çekingenlik ve içine kapanık olma davranışları alanyazındaki söz konusu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İK öğrencilerin hem okulda hem de okul dışı ortamlardaki sosyal etkileşimlerine yönelik belirtilen başka bir davranış ise saldırganlık ve agresifliktir. Ebeveynlerden ikisi İK çocukların iletişimdeki sınırlılıklar nedeniyle agresif tavırlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerden biri de İK öğrencilerin arkadaş edinebilmek amacıyla akranlarının yönlendirmesi sonucu saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrenciler işiten akranları ile olan sosyal ortama uyum sağlama noktasında oldukça zorlanabilmektedirler (Wauters and Knoors, 2007, s.22). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin daha az arkadaşına sahip oldukları ve işiten akranları ile daha az etkileşime girdiklerini belirten araştırmalar mevcuttur (Kent, 2003, s.321; Nunes, Pretzlik and Olsson, 2001, s.134; Wauters and Knoors, 2007, s.21). Bunun sonucunda sınıf ortamında akranları ile sağlıklı iletişim kuramayan İK öğrenciler anlaşılmadıkları durumlarda sinirlenme, kötü el kol hareketleri yapma ve öfkelenip şiddete başvurma gibi olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler (Erkaya, 2018, s.66-67; Özdemir, 2016, s.88-89). Bu çalışmadaki İK öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında akranları ile olan sosyal etkileşimler sırasında sergiledikleri davranışlar alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki öğretmenler kalabalık sınıfların sebep olduğu gürültü nedeniyle İK öğrencilerin sosyal etkileşimlerde sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ortamdaki yoğun gürültünün bireylerin dinleme sürecini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Beaman, 2005; Elliott, 2002; Farley vd., 2007; Klatte vd., 2007; Schlittmeier vd., 2008). Benzer şekilde İK öğrenciler de aşırı arka plan gürültüsünün olduğu ortamlarda sese erişemedikleri için bağırarak konuşma, konuşulanları anlayamama gibi işitsel sorunlar yaşayabilmektedir (Erkaya, 2018, s.62; Guardino and Antia, 2012, s.519, Wheeler vd., 2007, s.307). Alanyazındaki çalışmalar bu araştırmada öğretmenlerin ifade ettiği kalabalık ve gürültünün iletişim becerilerine olumsuz yansımaları açıklamaktadır.

4.5. İşitme Kayıplı Çocukların İletişim Becerilerinin Akademik Gelişime Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Algıları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları İK öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişmesine, sosyal uyum becerilerinin ve akademik başarılarının artmasına önemli katkılar sunmaktadır (Berndsen and Luckner, 2012, s.112; Kreimeyer vd., 2000, s. 174; McCain and Antia, 2005, s. 20-21; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005, s. 46; Vetter, vd., 2010, s. 369). Bu araştırmada ebeveynler kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İK öğrencilerin dersleri anlamakta zorlandıklarını, akademik desteğe ihtiyaç duyduklarını ve sınıfın düzeyine uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler de ebeveyn görüşlerine benzer şekilde öğrencilerin sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamadıklarını, okuduklarını anlamada sınırlılıklar yaşadıklarını ve eğitim ortamının İK çocuklara uygun olarak düzenlenmediğini ifade etmişlerdir. Eğitim ortamının düzenlenmesine yönelik rol ve sorumluluklarına dair hiçbir öğretmen görüş bildirmemiştir.

Alanyazında kaynaştırma ortamındaki İK öğrencilerin akademik performanslarına yönelik yapılan çalışmalarda kendi sınıf düzeyindeki metinlerde zorlandıkları ve yazılı anlatıma ilişkin süreç ve etkinliklerde deneyim eksiklerinin olduğu belirtilmiştir (Ayata-Baran, 2007, s.134-135; Karasu, 2004, s.104-107). Özhan (2000) işitme engelliler okulu ve kaynaştırma/bütünleştirme programlarına yönelik yapılan yöneltme hizmetlerini incelediği araştırmasında her iki eğitim ortamında aynı derslerin işlendiğini fakat eğitim ortamlarının özel eğitim açısından farklılaştığını belirtmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme

ortamındaki sınıf öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme programı ile ilgili olumsuz görüşler belirtirken işitme engelliler okulunda eğitim gören İK öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise işitme engelliler okulundaki eğitim ortamının İK öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada da kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin akademik sorunlar yaşamasının ve başarılarının düşük olmasının alanyazında bahsedilen araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yeterli destek eğitim hizmetlerinin sağlanamaması, kaynaştırma/bütünleştirme ortamının İK öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlenememesi, öğretmenlerin İK öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması gibi durumların İK öğrencilerin yaşadıkları akademik sorunların nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında İK öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmaması, öğretmenlerin destek eğitim ile ilgili bilgilerinin yeterli olmaması ve eğitim paydaşlarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik olumsuz tutumları, uygulamaların başarısını sınırlandırabilmektedir (Antina, Stinson and Gaustad, 2002, s. 214; de Boer, Pijl and Minnaert, 2011, s. 331; Girgin ve Karasu, 2007, s. 481). Bu sınırlılıkların en aza indirilmesi için kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin akademik becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için destek eğitim hizmetlerinin sistematik olarak sunulması önemli rol oynamaktadır (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014, s.42; Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003, s.50; Kuz, 2001, s. 2-13).

4.6. İşitme Kayıplı Çocukların Akademik ve Sosyal Becerilerinin Gelişimine Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Önerileri

Etkili kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı, kabul edici ve kaynaştırıcı eğitim öğretim uygulamalarını gerektirmektedir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki eğitimciler öğrencilerin farklılıklarına yönelik eğitim öğretim süreçlerini, değerlendirme sistemlerini uyarlayabilecek nitelikte olmalıdır (Diken, 2020, s.4-5). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğindeki önemli ölçütlerinden bir diğeri ise kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yapılması gereken düzenlemelerdir (Akay, 2012, s.5; Batu ve Kırcaali-

İftar, 2005, s.25). Sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesinde, eğitim programının içeriğinde, eğitim-öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında yapılacak uyarlamalarla kaynaştırma/bütünleştirme ortamının düzenlenmesi sağlanabilir (Diken, 2020, s.132-133). İK öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise bahsedilenlere ek olarak ortamın akustik olarak uygun hale getirilmesi, zeminin uygun malzemelerle kaplanması, öğrencilerin ortamda U düzeninde oturtulması gibi fiziksel faktörlerin kontrol edilmesi gereklidir. Ayrıca anlatımın görsellerle desteklenmesi, konuların içerisindeki kavramlara yönelik önceden öğretimlerin yapılması gibi düzenlemeler kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimde oldukça önemlidir (Diken, 2020, s.71-72). Tüm bunlarla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması uygulamaların başarısını etkilemektedir (Akay, 2012, s.5). Bu çalışmada ebeveynler ve öğretmenler İK çocukların, özelliklerine uygun düzenlemeler yapılan ortamlarda eğitim görmesinin çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimini olumlu etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Eğitim ortamlarının İK çocukların özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi önerisi alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerle benzerlik göstermektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında daha önce bahsedilen olumlu etkilerin dışında ortaya çıkabilecek sorunlar da vardır. Bu ortamlardaki öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurmada güçlükler yaşayabilmektedir. Ayrıca yetersizlikleri nedeniyle sınıftaki eğitim öğretim hızına yetişememekten kaynaklı akademik sorunlar ve sosyal becerilerdeki sınırlılıklar nedeniyle çekingenlik, özgüven eksikliği gibi duygusal sorunlarda oluşabilmektedir (Diken, 2020, s.130). Bu çalışmadaki katılımcılar da İK öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yaşadıkları iletişimsel, sosyal ve akademik sorunlardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi ve ebeveynlerden biri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı için gerekli tedbirlerin alınmaması ve yaşanan sorunları gerekçe göstererek İK öğrencilerin özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim almasının akademik ve sosyal becerilerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Erken cihazlandırma ve cihazların düzenli kullanımı İK çocukların dil ve iletişim gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Tomblin vd., 2015, s.19-20). Alanyazında

işitme cihazlarının kullanım süresi ve İK çocukların akademik ve sosyal performansları arasındaki ilişkiyi ifade eden birçok araştırma mevcuttur (Aykut ve Çınar, 2018; Can, 2009; Cox and Gilmore, 1990; Çakıcı, Zeren ve Gümüş, 2022; Genç ve Barmak, 2012; Girgin ve Karasu, 2007; Işıl vd., 2015; Moeller vd., 2009; Munoz and Hill, 2015). Turan vd., (2012) koklear implant ve işitme cihazı kullanan İK çocukların dil ve dinleme becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada dil ve işitsel ayırt etme performansları ile implant kullanım süresi arasında olumlu ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde Can ve Kuroğlu (2014) işitme cihazı kullanan İK Türk çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini inceledikleri çalışmalarında işitme cihazı kullanım süresinin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. İşitme cihazlarının İK çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde çocukların bu cihazlara erişiminin kısıtlanması durumunda sorunlarla karşılaşacakları söylenebilir. Bu çalışmada ebeveynler, işitme cihazlarına kolay erişim ve cihazların alımı, tamiri gibi teknik ve ekonomik konularda yetkililerin yardımcı olmalarının İK çocukların gelişimleri açısından önemli olabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin cihazların erişimine yönelik önerileri ile alanyazındaki cihaz kullanım süreleri ve İK çocukların iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin birbirini tamamladığı düşünülmektedir.

İK çocukların büyük çoğunluğu (%90-95) işiten anne ve babaların çocukları olarak dünyaya gelmektedirler (Mitchell and Karchmer, 2004, s.142). Bu durum ailelerin, işitme kaybı hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarının göstergesi olabilir. İK çocuğa sahip ebeveynlerin işitme kaybı hakkında bilgi, cihazlandırma, iletişim yaklaşımı kararı, en iyi eğitim ortamı seçenekleri gibi sorunlar hakkında düşünmek, problem çözmek, doğru kararlar almak ve stresle baş etmek konusunda birçok gereksinimlerinin olabileceği belirtilmiştir (Tüfekçioğlu, 2005). İK çocuğa sahip ebeveynlerin gereksinimlerine yönelik yapılan çalışmalarda ebeveynlere işitme kaybına yönelik bilgilendirme ihtiyacının en sık belirtilen durumlardan biri olduğu görülmektedir (İçyüz, 2022, s.13). İşitme kaybına yönelik müdahalelerde kullanılan teknolojik gelişmeler işitme kaybını diğer engel türlerinden farklılaştırmaktadır. Yeterli bilgilendirme yapılmadığında ebeveynler işitmeye yardımcı teknolojilerin tek başına engeli ortadan kaldıracılabileceğini düşünebilmektedir (Cankuvvet, 2015, s.7). Ayrıca ebeveynlerin İK çocuklarının sahip oldukları yasal

haklar konusunda da bilgiye muhtaç oldukları belirtilmektedir (Bayguzina, 2010, s.254). Bu çalışmada da bir ebeveyn, yetkililerin aileleri İK çocukların hakları ve ebeveynlerin konuya yönelik sorumlulukları hususunda bilgilendirmesinin bu çocukların gelişimine katkı sağlayabileceği konusunda öneride bulunmuştur. Ebeveynleri bilgi gereksinimi konusundaki önerilerinin alanyazındaki bilgilerle tutarlı olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki öğretmenler ve bu öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi, deneyim ve tutumları başarıyı etkileyen önemli etkenlerdendir (Akay, 2016, s.9; De Boer, Pijl and Minnaert, 2011, s. 332). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim gören öğrencilerin genel eğitim programlarından yeteri kadar yararlanamadığı düşünüldüğünde bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması, BEP birimi üyelerinin iş birliği ve uyum içinde çalışabilecek yeterliliğe sahip olması da gerekmektedir (Gürgür, 2005, s.1-21). Ancak ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim görmediklerini ve kendilerini bu konuda yetersiz gördükleri belirtilmiştir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010, s.350-353; Sadioğlu vd., 2013, s.1758). Benzer şekilde Rakap and Kaczmarek (2010) Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını, daha önce özel eğitime ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitim alan öğretmenlerin diğerlerinden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin özel eğitime yönelik hizmet içi eğitimlere katılmaya istekli olduklarını da ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi ve deneyim eksiklerinin olduğunu ve uzmanlar tarafından kendilerine hizmet içi eğitimler verilmesinin İK öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkı sağlayacağı önerisinde bulunmuşlardır.

4.7. Sonuç

Sonuç olarak; Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İK çocukların iletişimsel, sosyal ve akademik becerilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen

algılarının incelendiği bu araştırmada iletişim becerilerinin sosyal etkileşimlerine ve akademik gelişimlerine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ebeveyn ve öğretmenlerin İK çocukların sosyal ve akademik performanslarının gelişimine yönelik önerileri de diğer bulgularla birlikte ele alınarak Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK çocukların iletişimsel, sosyal ve akademik performansları bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. İK çocukların iletişimsel, sosyal ve akademik performanslarını farklı ortamlarda değerlendirebilmek amacıyla araştırma kapsamında İK çocukların hem ebeveynlerinden hem de öğretmenlerinden veriler toplanmıştır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamında ilköğrenimine devam İK çocukların erken dönem müdahalelerden yararlanamadıkları, bu durumun sonucu olarak erken dönem dil becerilerinde sınırlılıklar görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca bu çocukların okul ortamı dışında daha çok yakın çevrelerini oluşturan ev, akraba ve arkadaş ortamlarında bulundukları, nadiren ise sosyal-kültürel ortamlarda ve çalışma ortamlarında bulundukları belirlenmiştir. Bahsedilen ortamların sınırlılığı nedeniyle çocuklara zengin dil girdisi ve sosyal etkileşim için yeterli fırsatların sağlanamadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan İK çocukların okul ve okul dışı ortamlarda ağırlıklı olarak sözel iletişimi kullandıkları, bununla birlikte jest-mimikler, dudak okuma ve yazı yolu ile iletişim gibi şekillerde de iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların bu iletişim şekillerinden sadece birini veya birkaçını bir arada kullandıkları belirlenmiştir. İK çocukların okul ve okul dışı ortamlardaki iletişim şekilleri karşılaştırıldığında aynı çocuğun farklı ortamlarda farklı şekillerde iletişim kurabildiği tespit edilmiştir. İK çocukların iletişim şekillerindeki bu farklılıkların bir sebebinin erken dönem müdahalelerden yararlanamamaları olduğu düşünülmektedir. Diğer bir sebep ise ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların dil ve iletişim becerileri hakkındaki bilgilerinin yeterli olmaması sonucu öğrencilere gerekli iletişimsel, sosyal ve akademik desteğin sağlanamaması olduğu söylenebilir.

İK çocukların dil becerilerindeki sınırlılıkların diğer bireylerle olan sosyal etkileşimini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak İK çocukların sosyal etkileşimlerde çekingen, içine kapanık, agresif ve saldırgan tavırlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki kalabalığın sebep olduğu

gürültü nedeniyle İK çocukların sosyal etkileşimlerde ve derslerde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

İK çocukların iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle akademik olarak da bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler İK çocukların dil becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle dersleri anlamakta zorlandıklarını ve sınıfın akademik düzeyine uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocukların akademik olarak desteğe ihtiyaç duyduklarını, öğretmenler ise sınıfların İK çocuklara uygun olarak düzenlenmediğini ifade etmişlerdir.

İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine yönelik ebeveynler ve öğretmenler eğitim ortamlarının İK çocukların özelliklerine uygun olarak düzenlenmesini, kaynaştırma/bütünleştirme ortamına uyum sağlayamayacak öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim görmesini önermişlerdir. Ebeveynler cihazlara erişim ve tamir gibi teknik ve ekonomik konularda yetkililerin ailelere daha fazla yardımcı olmalarını ve çocuklarının hakları, ailelerin sorumlulukları gibi konularda da kendilerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılmasını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik bilgi ve deneyimlerinin yeterli olmadığını, konunun uzmanları tarafından kendilerine hizmet içi eğitimler verilmesinin İK çocukların akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırmanın katılımcıları Kars ilindeki İK öğrencilerin dil ve iletişim becerileri ve buna bağlı olarak gelişen sosyal ve akademik becerilerde sınırlılıklarının olduğunu belirtmiştir. Bu durumun İK çocukların özellikleri, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının yapısı, ebeveyn ve öğretmenlerin konuya yönelik bilgileri gibi birçok faktörden etkilenebileceği fakat temel nedeninin ise erken tanı ve müdahale imkanlarından yararlanamamak olduğu söylenebilir.

4.8. Sınırlılıklar

Nitel araştırma yönteminin doğası gereği bu çalışmada Kars ilindeki kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim gören İK 10 öğrenci ile çalışılmıştır. Bulgular katılımcı öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleriyle sınırlıdır. Bu sebeple araştırma sonucunda elde edilen bulguların genellenmesi mümkün değildir.

Araştırmanın bulguları zaman açısından 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar dönemiyle sınırlıdır.

Araştırmanın odaklandığı İK öğrencilerin tıbbi raporlarına ve odyogramlarına ulaşamamıştır. Bu nedenle konuya yönelik bilgiler ebeveynle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır. Çocukların sağlık durumları ve odyogram bilgileri ebeveynlerin sözlü beyanları ile sınırlıdır.

Araştırma verileri sadece Kars ili ile sınırlıdır. Kars iline benzer sosyokültürel ve ekonomik şartların sınırlı olduğu farklı iller araştırmaya dahil edilmemiştir. Buna karşın, araştırmanın bulguları bölgenin sosyo-ekonomik yapısına benzer koşullara sahip iller için fikir verebilir.

4.9. Öneriler

4.9.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK çocukların okul ve okul dışı ortamlardaki performansları iletişim, sosyal etkileşim ve akademik yönden bütüncül olarak incelenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki İK çocukların iletişimsel, akademik ve sosyal performanslarına yönelik sosyal yaşantılarında yer alan akrabalar, arkadaşlar gibi farklı katılımcı gruplarıyla çalışılabilir.

İK çocuklarla kendi iletişimsel, akademik ve sosyal performanslarını değerlendirecekleri birebir görüşme araştırmaları planlanabilir.

Daha büyük bir araştırma ve katılımcı grubu ile bütüncül bir çerçevede İK çocukların iletişimsel, akademik ve sosyal performansları ile işiten çocukların iletişimsel, akademik ve sosyal performanslarının kıyaslandığı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki İK çocukların iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımaları incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna dayanarak bu çocukların

iletişimsel, akademik ve sosyal becerileri üzerinde etkili olan değişkenlerin incelendiği farklı araştırmalar yapılabilir.

4.9.2. Uygulamaya yönelik öneriler

İK çocukların ve ailelerinin sosyalleşebileceği aile eğitim merkezlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

İK çocukların sosyal etkileşimleri sırasında yaşadıkları sorunlarla başa çıkılabilmesi açısından ebeveynlere ve öğretmenlere konu ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

İK çocukların eğitim gördüğü kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının bu çocukların özelliklerine uygun olarak düzenlenmesine ve bu ortamların dışında eğitim görebilecekleri alternatif eğitim ortamlarının yaygınlaştırılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlere konuyla ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik sürekli mesleki gelişim programları düzenlenebilir.

4.9.3. Eğitim politikalarına yönelik öneriler

Kırsal kesimde yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin doğum sonrası işleyiş, özel gereksinimli çocukların hakları ve ailelerin konu ile ilgili sorumlulukları hakkında bilgilendirilmesine yönelik yeni düzenlemeler yapılabilir.

Kırsal kesimde yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere gezici personel tahsis edilip erken müdahale hizmetlerinin ulaştırılması sağlanarak bölgenin sınırlılıkların olumsuz etkilerini azaltıcı uygulamalar gerçekleştirilebilir.

İK çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayabilecek erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesine yönelik politikalar uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2012). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 1-14.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü., (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 42-66.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A., (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53.
- Alasim, K. N. (2019). Reading development of students who are deaf and hard of hearing in inclusive education classrooms. *Education Sciences*, 9(3), 201.
- Alkhatani, B. (2021). Parents' Perspectives on Cochlear Implantation Results for Deaf Children or Children With Hearing Loss in Saudi Arabia. *American Annals of the Deaf*, 165(5), 510–526. <https://www.jstor.org/stable/27017299>
- Alothman, A. (2014). *Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: Perceptions of schools principals, teachers and parents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lincolnshire: University of Lincoln.

- Ambrose, S. E., Appenzeller, M., Al-Salim, S. and Kaiser, A. P. (2020). Effects of an Intervention Designed to Increase Toddlers' Hearing Aid Use. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 55-67.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. and Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75
- Arora, S., Smolen, E. R., Wang, Y., Hartman, M., Howerton-Fox, A. and Rufsvold, R. (2020). Language environments and spoken language development of children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 457-468.
- Arslan, Y. (2021). Geçmişten günümüze işitme engellilerin eğitimi ve Türk işaret dilinin rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 163-178.
- Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun geçmişteki okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 54-89.
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1214-1248.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, C. ve Zinciroğlu, A. (2004). Yenidoğan bebeklerde işitme tarama testleri. *Sted*, 13, 418-421.

- Aygür, R. Ş. (2021). *İşitme engelliler okulunda okutulan sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykut, N. C. ve Çınar, M. (2018). Erken çocuklukta işitme cihazı uygulamaları ve ebeveynler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 414-427.
- Aziz, A. ve Ülkü Dicle. (2017). *Örgütsel iletişim*: Vol. 1. bsk. Hiperyayın.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bakanay, Ç. D. ve Çakır, M. (2016). Phenomenology and its Reflections on Science Education Research. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Baker, S. and Scott, J. (2016). Sociocultural and academic considerations for school-age d/deaf and hard of hearing multilingual learners: a case study of a deaf latina. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 43–55. <http://www.jstor.org/stable/26235250>
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayguzina, S. (2010) *Okul öncesi eğitim döneminde bir geçiş sürecindeki koklear implantlı çocukların ebeveynin isteklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık bilimleri enstitüsü.
- Beaman, C. P. (2005). Irrelevant sound effects amongst younger and older adults: Objective findings and subjective insights. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17 (241-265).
- Bekar, R., Uzuner, Y. ve Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 31-59.

- Beken, S., Esra, Ö. ve Kemaloğlu, Y. (2014). Yenidoğanda işitmenin gelişimi ve işitme tarama testleri. *Bozok tıp dergisi*, 4(3), 57-62.
- Berndsen, M. and Luckner, J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111-118.
- Bogdan, C. R. ve Biklen, S.K. (2022). *Eğitimde nitel araştırma – Teori ve metodlara giriş*. (Çev.: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, E. ve Kuruoğlu, G. (2014). İşitme cihazı kullanan işitme kayıplı Türk çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(1), 101-124.
- Cangil, B. E. (2004). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 69-78.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cengiz, D. U., Yayan, E. H., Ercan, M. K., Kolcu, D., Akgül, F. (2016). İşitme engelli çocuklarda dil kazanımı ve konuşma eğitimi. In *I. International Congress on Woman and Child Health and Training*, Kocaeli, Türkiye.
- Cesur, E. ve Bıçakçı, M. Y. (2018). İşitme yetersizliği olan bebeğin gelişiminde erken müdahale programının etkisi. *International Journal of Social Science*, 72, 503-520.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss* (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing.
- Cox, R. M. and Gilmore, C. (1990). Development of the profile of hearing aid performance (PHAP). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 33(2), 343-357.

- Creswell, j. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev: S. B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A. and Norman, N. (2017). The Transition From Early Intervention to School for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Administrator Perspectives. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Pages 131–140, <https://doi.org/10.1093/deafed/enw067>.
- Çakıcı, S. (2021). *Özel eğitim öncesi ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çakıcı, S., Zeren, S. ve Gümüş, N. M. (2022). Özel eğitim öncesinde ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (18), 829-841.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Damar E. (2015). *Ana dili işaret dili olan işitme engelli bireylerin birinci basamak sağlık hizmeti alırken yaşadığı iletişim problemlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Askeri Tıp Fakültesi.
- Davidson, K., Lillo-Martin, D. and Chen Pichler, D. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 238-250.
- De Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the 169profession. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Diken, İ. H. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma*. H. Diken (Ed.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2020). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aileden eğitimidir. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 111-127.
- Dornan D., Hickson L., Murdoch, B., Houston T. and Constantinescu G. (2010). Is auditoryverbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, Volume 110(3); 361–387.
- Dökmen, Ü. (2010). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Elliott, E. M. (2002). The irrelevant-speech effect and children: Theoretical implications of developmental change. *Memory and Cognition*, 30: 478-487.
- Eren S. (2012). *İlköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C. and Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112(1), 5.
- Eriks-Brophy, A. and Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97.
- Erkaya, A. (2018). *Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki işitme kayıplı çocukların ev ve okul dışı ortamlardaki iletişim sorunlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 82-138). Ankara: Anı yayıncılık.
- Evrenkaya, N. K. (2018). *İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farley, L. A., Neath, I., Allbritton, D. W. and Surprenant, A. M. (2007). Irrelevant speech effects and sequence learning. *Memory & Cognition*, 35: 156-165.

- Genç, G. A., ve Barmak, E. (2012). Yenidoğan işitme taramasının konjenital işitme kayıplı bebeğin gelişimine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 32(5), 1284-1294.
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, G. A., Ertürk, B. B. ve Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48(2), 109-18.
- Genç, E., Uzuner, Y. ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 355-381.
- Gerek, A., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2019). İşitme Kayıplı Çocuklarla Paylaşılan Okuma Etkinliğinde Kullanılan Seri Hikâye Kitaplarının Hazırlanma Sürecinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 712-734.
- Girgin, İ. (2020). Erken Çocuklukta Dil Gelişimi ile İlgili Yazılmış Makalelerin İncelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1531, Eskişehir.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 146-156.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviri Editörleri Ali, Aksoy, Pelin Yalçınoglu). (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gravel, J. S. and O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 243-251.

- Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A. ve Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada güncel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57(4), 265-273.
- Göl-Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili (TİD) edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. İçinde E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 445-469). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Guardino, C. and Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518-533.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güngör, N. (2013). *İletişim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Günhan, G. (2017). *İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürboğa, C. ve Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 51-64.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Akşit, A. C. A. (2021). Yazı ve yazılı iletişim: Yazı temalı atasözleri ve deyimlere ilişkin bir içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-144.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürgür, H. ve Şafak, P. (2021). *İşitme ve görme yetersizliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. and Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of special needs education*, 23(1), 17-29.
- Hogan, S., Stokes, J. and Weller, I. (2010). Language outcomes for children of low-income families enrolled in auditory verbal therapy. *Deafness & Education International*, 12(4), 204-216.
- Hogan, S., Stokes, J., White, C., Tyszkiewicz, E. and Woolgar, A. (2008). An evaluation of auditory verbal therapy using the rate of early language development as an outcome measure. *Deafness & education international*, 10(3), 143-167.
- Holzinger, D., Fellingner, J. and Beitel, C. (2011) Early onset of family centered intervention predicts language outcomes in children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 25 (2), 256-260
- <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/> (Erişim Tarihi: 23.01.2023)
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/turk-isaret-dili-sozlugu-yayimlandi/icerik/541> (Erişim Tarihi: 23.01.2023)
- Ingber, S. and Dromi, E. (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 59-71.
- Işıl, O., Kemaloğlu, Y., Gökdoğan, Ç., Gündüz, B. ve Bilgin, C. (2015). İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 563-582.

- İçyüz, R. (2022). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya/bütünleştirmeye devam eden ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. (2018). Türk işaret dili incelemesi: İletişim ve dil bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 35-58.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme engelli bir çocuğun okuma yazma becerilerinin dil deneyim yaklaşımı ile desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1).
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, 2 (1), 65-88.
- Kayıran, S. M., Genç, E., Erdil, A. ve Gürakan, B. A. (2009). Amerikan Hastanesi yenidoğan işitme taraması sonuçları. *Türk Pediatri Arşivi*, 44(4), 135-137.
- Kemaloğlu, Y. K. ve Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Kemaloğlu, Y. (2014). Engellilik, Kulak Burun Boğaz (KBB) hekimliği ve işaret dili. *Bozok Tıp Dergisi*, 1(1), 38-53.
- Kent, B. A. (2003). Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream Setting, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Pages 315–324, <https://doi.org/10.1093/deafed/eng017>.

- Kim, H. J., Shin, M. S. and Chang, H. J. (2020). Self-perception early childhood teachers of the importance of communication skills. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(1), 105-110.
- Klatte, M., Meis, M., Sukowski, H. and Schick, A. (2007). Effects of irrelevant speech and traffic noise on speech perception and cognitive performance in elementary school children. *Noise & Health*, 36 (9): 64-74.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185.
- Krever, V. E. M. (2002). *Peer Relations of Mainstreamed Hearing Impaired Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Department of Human Development and Applied Psychology University of Toronto
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Uzmanlık tezi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/ 17.
- Küçüköner, A. ve Küçüköner, Ö. (2022) Yenidoğan İşitme Taraması ve Erken Tanı. *Journal Of Medical Sciences*.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R. and Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(4), 438-455.
- Lim, S. Y. C. and Simser, J. (2005). Auditory-verbal therapy for children with hearing impairment. *Ann Acad Med Singapore*, 34(4), 307-312.
- Martin-Prudent, A., Lartz, M., Borders, C. and Meehan, T. (2016). Early intervention practices for children with hearing loss: Impact of professional development. *Communication Disorders Quarterly*, 38(1), 13-23.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2016). Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler (Çev. Ed. M. Şahin ve T. Altun). *Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015’de yayımlandı). sf, 1-460.*

- Menzen-Derr, J., Wiley, S. and Choo, D. J. (2011) Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 155 (5), 580-596
- McCain, K. G. and Antia, S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27(1), 20-32.
- McCarthy, M., Leigh, G. and Arthur-Kelly, M. (2021). Practitioners' Self-Assessment of Family-Centered Practice in Telepractice Versus In-Person Early Intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 46-57.
- Mitchell, R. E. and Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43-e43.
- Moeller, M. P., Hoover, B., Peterson, B. and Stelmachowicz, P. (2009). Consistency of hearing aid use in infants with early-identified hearing loss. *American Journal of Audiology*, 18(1), 14-24.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495-503.
- Most, T., Ingber, S. and Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Muñoz, K. and Hill, M. M. (2015). Hearing aid use for children with hearing loss: A literature review. *Perspectives on hearing and hearing disorders in childhood*, 25(1), 4-14.

- Noll, D. L. (2007). *Activities for Social Skills Developments in Deaf Children Preparing to Enter the Mainstream*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Washington University School of Medicine Program in Audiology and Communication Sciences.
- Nunes, T., Pretzlik, U. and Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 3(3), 123-136.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pakulski, L. A. and Kaderavek, J. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 179-188.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pence, K. and Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, H. N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 88-112.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme Engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17 (2), 296-332.
- Piştav Akmeşe, P., Kayhan, N., Kirazlı, G., Öğüt, M. F., Kirazlı, T. (2018). Odyoloji ve konuşma bozuklukları alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin işitme kayıplı

- çocukların dil, konuşma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve eğitimleri hakkındaki görüşleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 13-23.
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Punch, R. and Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(4), 474-493.
- Rakap, S. and Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Rudge, A. M., Coto, J., Oster, M. M., Brooks, B. M., Soman, U., Rufsvold, R. and Cejas, I. (2022). Vocabulary Outcomes for 5-Year-Old Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Impact of Age at Enrollment in Specialized Early Intervention, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Pages 262–268, <https://doi.org/10.1093/deafed/enac009>.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.
- Sarı, H., Aslan Bağcı, Ö. ve Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan Türk İşaret Dilinin gelişimi, yeri ve önemi: Kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3 (1), 20-43.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61.
- Schlittmeier, S. J., Hellbrück, J., Thaden, R. and Vorländer, M. (2008). The impact of background speech varying in intelligibility: Effects on cognitive performance and perceived disturbance. *Ergonomics*, 51: 719-736.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2021). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Spencer, L. J., Tomblin, J. B. and Gantz, B. J. (2012). Growing up with a cochlear implant: Education, vocation, and affiliation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(4), 483-498.
- Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Henning, S. C., Colson, B. G., Ganguly, D. H., and DesJardin, J. L. (2015). Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early human development*, 91(1), 47-55.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 41-65.
- Sukma, E., Mahjuddin, R. and Amelia, R. (2017). Literacy Media Development in Improving Reading and Writing Skill of Early Class Students in Elementary School Padang Utara Padang. In *9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)* (pp. 145-150). Atlantis Press.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Tanrıdiler, A. (2012). *İşitme engelli öğrencilere dengeli matematik öğretiminin incelenmesi: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J. and Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and hearing*, 36(1), 76S
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, Z. (2015). Yetişkin eğitimi bakış açısıyla işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışmak. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 9-16.
- Turan, Z. (2020). *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi: 0-3 yaş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Turan, Z., Koca, A. ve Uzuner, Y. (2019). İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Annenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (1), 93-117.

- Turan, Z., Taşkıran Küçüköncü, D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*; 54, 142-150.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması: Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İÇEM*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, U. (2005). *Çocuklarda işitme kaybının etkileri*. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Vehapoğlu Türkmen, A., Yiğit, Ö., Akkaya, E., Uğur, E., Kefeciler, Z., ve Gözütok, S. (2013). İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi Yenidoğan İşitme Taraması Sonuçlarımız. *İstanbul Medical Journal*, 14(3).
- Velentzas, J. and Broni, G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *Recent Advances in Financial Planning and Product Development* (s. 117-131).
- Vetter, A., Löhle, E., Bengel, J. and Burger, T. (2010). The integration experience of hearing impaired elementary school students in separated and integrated school settings. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 369-376.
- Vosganoff, D., Paatsch, L. E., and Toe, D. M. (2011). The mathematical and science skills of students who are deaf or hard of hearing educated in inclusive settings. *Deafness & Education International*, 13(2), 70-88.
- Wamae, G. M. and Kang'ethe-Kamau, R. W. (2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education*, 31(1), 33-40.
- Watkin, P., McCann, D., Law, C., Mullee, M., Petrou, S., Stevenson, J. and Kennedy, C. (2007). Language ability in children with permanent hearing impairment: the influence of early management and family participation. *Pediatrics*, 120(3), e694-e701.

- Wauters, L. N. and Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.
- Wheeler, A., Archbold s., Gregory s. and Skipp A. (2007). Cochlear implants: the young people's perspective. *Journal Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 303-316.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>.
- Xie, Y. H., Potmesil, M. ve Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(4), 423-437.
- Yağcı, T. ve Uçar, M. (2018). İletişimde engeller ve etkinlik. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 142-160.
- Yang, Y., Liu, Y. H., Fu, M. F., Wang, L. Y., Wang, Q. and Sun, X. B. (2015) Home based early intervention on auditory and speech development in mandarin speaking deaf infants and toddlers with chronological aged 7-24 months. *Chinise Medical Journal*, 128 (16), 2202-7.
- Yaşar, Ö. C. (2022). İşitme yetersizliği olan bireylerde dil özellikleri. F. Acar ve Ö. Diken (Editörler), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (5. Baskı – s. 142-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 143-175.

EKLER

EK-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Ebeveyn)

EK-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Öğretmen)

EK-3 Katılımcı Bilgi Formu (Ebeveyn)

EK-4 Katılımcı Bilgi Formu (Öğretmen)

EK-5 Araştırma Gönüllü Katılım Formu

EK-6 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

EK-7 Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

(EBEVEYN)

Bu araştırmanın amacı; Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlardaki iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları olası iletişim sorunları, bu sorunlara yönelik ebeveynlerin, öğretmenlerin ve işitme kayıplı öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejileri de belirlenmeye çalışılacaktır.

- 1. Çocuğunuzda işitme kaybı olduğunu ne zaman fark ettiniz?**
- 2. Çocuğunuzun okul öncesi dönemde iletişim dil ve iletişim gelişimi sürecinden genel olarak bahseder misiniz?**

- Dil gelişimi nasıldı?

-Nasıl iletişim kuruyordu?

-Kimler ile iletişim kuruyordu?

- 3. Okul öncesi dönemde dil ve iletişim gelişimi için çocuğunuzu nasıl desteklediniz?**

-Herhangi bir uzmandan destek aldınız mı? (Evet ise, hangi uzmanlardan?, Nasıl?)

-Dil ve iletişim gelişimini desteklemek için neler yaptınız? (Doktora gitmek, işitme cihazı taktırmak, eğitim almak, evde desteklemek)

- 4. Çocuğunuzla nasıl iletişim kuruyorsunuz? Neden?**

(Sözlü, işaretle, her ikisini de kullanarak)

5. Çocuğunuz nasıl iletişim kuruyor?

-İletişimi nasıl başlatır, sürdürür, sonlandırır?

-Arkadaşları ve öğretmenleriyle nasıl iletişim kuruyor? (Sözlü, işaretle, her ikisini de kullanarak)

6. Çocuğunuzun okulda yaşadığı iletişim sorunları nelerdir?

-İşitme kaybından kaynaklı sorunlar nelerdir? (gürültü, cihaz kullanımı vb.)

-Alıcı ve ifade edici dil becerilerinden kaynaklı sorunlar nelerdir? (Kendisine söyleneni anlayamama, anlatmak istediklerini ifade edememe, sözlü iletişim becerilerinin yetersizliği, anlaşılabilirlik düzeyinin düşük olması vb.)

-İletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yaşadığı sorunlar nelerdir?

-İletişim sorunlarından kaynaklı sosyal ve duygusal sorunlar nelerdir? (İletişime istekli olmama, içe kapanma, yalnızlık vb.)

7. Yaşadığı iletişim sorunları çocuğunuzun derslerini nasıl etkiliyor?

8. Okulda bir iletişim sorunu olduğunda siz ve çocuğunuz neler yapıyorsunuz?

-Neler hissediyorsunuz? (Çocuğunuz ve siz)

-Nasıl tepki veriyorsunuz? (Çocuğunuz ve siz)

-Sorunu çözmek için neler yapıyorsunuz? (Çocuğunuz ve siz)

9. Çocuğunuz okul dışında hangi ortamlarda, kimlerle bulunuyor?

- Alışveriş ortamlarında (AVM, market, mağaza, çarşı gibi alışveriş ortamlarında; sinema, tiyatro, oyun salonu, park, piknik, düğün gibi sosyal ve kültürel ortamlarda; akraba ziyaretlerinde; hastane, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, eczane gibi resmi ve özel kurumlarda; bekçi güvenlikçi gibi görevlilerle, esnaflarla, mahalle arkadaşlarıyla).

10. Bahsettiğiniz okul dışı ortamlarda çocuğunuz nasıl iletişim kuruyor?

-İletişimi nasıl başlatır, sürdürür, sonlandırır?

11. Çocuğunuzun bahsettiğiniz ortamlarda yaşadığı iletişim sorunları nelerdir?

-İşitme kaybından kaynaklı sorunlar nelerdir? (gürültü, cihaz kullanımı vb.)

-Alıcı ve ifade edici dil becerilerinden kaynaklı sorunlar nelerdir? (Kendisine söyleneni anlayamama, anlatmak istediklerini ifade edememe, sözlü iletişim becerilerinin yetersizliği, anlaşılabilirlik düzeyinin düşük olması vb.)

-İletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yaşadığı sorunlar nelerdir?

-İletişim sorunlarından kaynaklı sosyal ve duygusal sorunlar nelerdir? (İletişime istekli olmama, içe kapanma, yalnızlık vb.)

12. Bahsettiğiniz ortamlarda iletişim sorunları yaşadığında siz ve çocuğunuz neler yapıyorsunuz?

-Neler hissediyorsunuz?

-Nasıl tepki veriyorsunuz?

-Problemi çözmek için neler yapıyorsunuz?

13. Son olarak işitme kayıplı çocuğa sahip ailelere veya konu ile ilgili yetkililere iletişim konusunda ne gibi önerileriniz vardır?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

(ÖĞRETMEN)

Bu araştırmanın amacı; Kars ilinde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlardaki iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilere yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları olası iletişim sorunları, bu sorunlara yönelik ebeveynlerin, öğretmenlerin ve işitme kayıplı öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejileri de belirlenmeye çalışılacaktır.

1. İşitme kayıplı öğrenciniz sizinle ve diğer öğretmenlerle nasıl iletişim kuruyor?

-İletişimi nasıl başlatır, sürdürür, sonlandırır?

2. İşitme kayıplı öğrenciniz işiten öğrencilerle nasıl iletişim kuruyor?

-İletişimi nasıl başlatır, sürdürür, sonlandırır?

**3. İşitme kayıplı öğrenciniz işitme kayıplı akranları ile nasıl iletişim kuruyor?
(Sınıfta veya okulda işitme engelli akranı var ise sorulacak)**

-İletişimi nasıl başlatır, sürdürür, sonlandırır?

4. İşitme kayıplı öğrencinizin okulda yaşadığı iletişim sorunlarından bahsedermisiniz?

-İşitme kaybından kaynaklı sorunlar nelerdir? (gürültü, cihaz kullanımı, sınıfta oturduğu yer vb.)

-Alıcı ve ifade edici dil becerilerinden kaynaklı sorunlar nelerdir? (Kendisine söyleneni anlayamama, anlatmak istediklerini ifade edememe, sözlü iletişim becerilerinin yetersizliği, anlaşılabilirlik düzeyinin düşük olması vb.)

-İletişimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmada yaşadığı sorunlar nelerdir?

-İletişim sorunlarından kaynaklı sosyal ve duygusal sorunlar nelerdir? (İletişime istekli olmama, içe kapanma, yalnızlık vb.)

-İletişim sorunlarından kaynaklı akademik sorunlar nelerdir?

5. İşitme kayıplı öğrenciniz okulda iletişim sorunu yaşadığında nasıl çözümler üretiyor?

-Neler hissediyor?

-Nasıl tepki veriyor?

-Problemi çözmek için neler yapıyor?

6. İşitme kayıplı öğrencinizin dil ve iletişim becerileri akademik gelişimini nasıl etkiliyor?

7. İşitme kayıplı öğrencinizin iletişim sorunlarına ve akademik gelişimine yönelik ne tür önlemler alıyorsunuz?

-Fiziksel ortama düzenlemesine yönelik önlemler neler?

-Arkadaşlık ilişkilerine yönelik önlemler neler?

-Bireyselleştirilmiş eğitim planındaki önlemler neler?

- Materyal uyarlamasına yönelik önlemler neler?

-Ders esnasındaki önlemler neler?

-Değerlendirmeye yönelik önlemler neler?

8. İşitme kayıplı öğrencinizin veya diğer işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-3 Katılımcı Bilgi Formu (Ebeveyn)

KATILIMCI BİLGİ FORMU

(EBEVEYN)

AÇIKLAMA: Sayın veli,

MEB tarafından izni onaylanmış ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak *İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilere Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Aşağıda çocuğunuzla ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. ÇOCUĞUN KİŞİSEL BİLGİLERİ (Aile tarafından doldurulacaktır.)

1. Çocuğun cinsiyeti : () Kız () Erkek
2. Çocuğun doğum tarihi :/...../.....
3. Çocuğun doğum yeri :
4. Çocuğun sınıfı-şubesi :
5. Çocuğun okulu :

B. AİLE BİLGİLERİ

6. Annenin öğrenim durumu:

- () Eğitim almamış
- () İlkokul mezunu
- () Ortaokul mezunu
- () Lise mezunu
- () Üniversite mezunu
- () Lisans Üstü

7. Annenin çalışma durumu:

- () Çalışmıyor

☐ Çalışıyor [ise, işi

☐ Emekli

8. Babanın öğrenim durumu:

☐ Eğitim almamış

☐ İlkokul mezunu

☐ Ortaokul mezunu

☐ Lise mezunu

☐ Üniversite mezunu

☐ Lisansüstü

9. Babanın çalışma durumu:

☐ Çalışmıyor

☐ Çalışıyor [ise, işi:

☐ Emekli

10. Ailenin yaşadığı yerleşim birimi:

☐ İl merkezi ☐ İlçe merkezi ☐ Belde ☐ Köy

11. Ailenin çocuk sayısı:

12. Anne veya babanın engel durumu:

☐ Yok ☐ Var [ise,]

a. Kim:

b. Engelin türü:

13. Ailenin katılımcı dışında engelli çocuğunun olup olmadığı:

() Yok () Var [ise,]

a. Kaç kişi:

b. Engelin türü:

C. ODYOLOJİK BİLGİLER

14. İşitme kaybı oluş zamanı:

() Doğuştan

() Sonradan [ise, ilk ne zaman şüphelendiniz?.....]

() Bilinmiyor

15. İşitme kaybının nedeni [Birden fazla neden işaretlenebilir]:

() Kalıtsal

() Akraba evliliği

() Annenin hamilelikte yaşadığı sorunlar

() Doğum sırasında yaşanan sorunlar

() Doğumdan sonra yaşanan sorunlar

() Diğer nedenler [Lütfen belirtiniz]:

.....

() Bilinmiyor

16. Çocuğunuz evde işitme cihaz(lar)ını sürekli kullanıyor mu?

() Evet,

çünkü.....

() Hayır,

çünkü.....

17. Şu ana kadar işitme cihazları ile herhangi bir sorun yaŐadınız mı?

() YaŐamadık

() YaŐadık [ise, ...]

D. EŐİTİM BİLGİLERİ

18. Çocuğun eğitim durumu

() Aile eğitimi almadık.

() Aile eğitimi aldık. [ise süresi] [ise merkez adı]

() Çocuğum okul öncesi eğitim almadı.

() Çocuğum okul öncesi eğitim aldı, [ise süresi] [ise merkez adı]
.....

() Çocuğum daha önce özel eğitim hizmeti almadı.

() Çocuğum daha önce özel eğitim hizmeti aldı, [ise süresi] [ise merkez
adı]

() Çocuğum destek eğitim hizmeti almıyor.

() Çocuğum destek eğitim hizmeti alıyor, [ise süresi] [ise merkez adı]
.....

19. Yukarıda sorulmamıŐ ancak çocukla ilgili bilmemiz gerektiĐini dűŐündüğünüz başka herhangi bir nokta var mı? Varsa lűtfen belirtin.

.....
.....
.....
.....

İletişim Bilgileri

Gerekli durumlarda size ulaŐabilecekimiz telefon numaralarını belirtiniz.

EK-4 Katılımcı Bilgi Formu (Öğretmen)

KATILIMCI BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN

Sayın Meslektaşım,

MEB tarafından izni onaylanmış ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak *İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilere Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Birinci kaynaktan veriler elde etmek için değerli bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayız. Aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyoruz.

A. ÖĞRETMENİN

1. Doğum tarihi:
2. Çalıştığı sınıf düzeyi:
3. Sınıf mevcudu:
4. Mesleki deneyimi:

Yıl:

Daha önce çalıştığı kurumlar:

Özel eğitime ilişkin sertifika, seminer, kurs ...:

Daha önce çalıştığı engel türleri:

5. Çalıştığınız işitme kayıplı öğrencinin/öğrencilerin adı-soyadı:
6. Sınıfta başka engeli olan öğrenci varsa sayısı ve engel türleri:

7. Araştırmanın odağı olan işitme kayıplı öğrenciyle/öğrencilerle ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

B. ÖĞRENCİNİN ODYOLOJİK BİLGİLERİ

8. Öğrenciye işitme kaybı tanısının konduğu yaş [Mümkünse tanının konduğu tarihi gün, ay, yıl olarak yazınız, tanı yaşını yıl ve ay olarak belirtiniz]:

-Tanı tarihi:/...../.....

-Tanı yaşı : yaş, ...ay

9. İşitme kaybının derecesi [Lütfen bilgi sahibiyseniz parantez içine dBHL olarak tam kaydediniz]:

() Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

() Orta derecede [41-70 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

() İleri derecede [71-95 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

() Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

10. İşitme cihazı kullanım durumu:

() sağ kulak

()

() sol kulak

()

() cihaz kullanmıyor

Koklear İmplant

()

Kulak Arkası

()

11. FM Sistemi kullanım durumu:

() Kullanıyor

() Kullanmıyor

12. İşitme kayıplı öğrenci(ler) okulda destek eğitim hizmeti alıyor mu?

() Almıyor, çünkü...

() Alıyor, çünkü...

13. Öğrencinin işitme veya koklear implant cihazını ilk kez kullanmaya başladığı tarih/yaş:

İşitme cihazı kullanmaya başlama yaşı : yaş, ...ay

Koklear implant ameliyat/programlanma

tarihi:.....



ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, **İşitme Kayıplı Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Akademik ve Sosyal Becerilere Yansımalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi** başlıklı bir araştırma olup kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerinin iletişim becerilerinin akademik ve sosyal becerilerine yansımalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY danışmanlığında araştırmacı Seyit IŞIKLI tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın sonuçları ile işitme kayıplı öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin, işitme kayıplı öğrencilerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllülük esasına dayanmaktadır**.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, **ses ve video kaydı altına alınan görüşmeler ile gözlemler yapılarak ve eğitim sürecine ilişkin dokümanlar** ile sizden veriler toplanacaktır.
- **İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz**/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, **sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak**, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenerek korunacaktır.
- **Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır**. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünden Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY'a ve araştırmacı Seyit IŞIKLI'ya yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:

Araştırmacı: Seyit IŞIKLI

Adres:

Cep Tel:

E-posta:

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-6 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 11.02.2022 Protokol No: 267239

Tarih: 24.02.2022



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarındaki İşitme Kayıplı Öğrencilerin Performanslarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Elif AKAY
TEZ YAZARI:	Seyit IŞIKLI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-7 Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-45914867
Konu : Seyit IŞIKLI'nın Yüksek Lisans Tezi
Uygulama İzin Talebi

17/03/2022

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Dr. Öğretim Üyesi Elif AKAY'ın Danışmanlığında Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Seyit IŞIKLI'nın "Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarındaki İşitme Kayıplı Öğrencilerin Performanslarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerdeki İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan işitme kayıplı öğrencisi bulunan öğretmen ve öğrenci velisine uygulanması ile ilgili Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 03/03/2022 tarih ve 284841 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışmasında uygulanacak katılımcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları Müdürlüğümüzce oluşturulan komisyon tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Araştırma, Uygulama İzinleri" konulu 2020/2 nolu Genelgeleri gereğince incelenmiş olup, çalışmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler gözönünde bulundurularak, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak koşuluyla İlimiz Merkez ve İlçelerdeki İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan işitme kayıplı öğrencisi bulunan öğretmen ve öğrenci velisine Covid-19 tedbirleri kapsamında uygulanması ve tezin bitiminde sonuç raporunu tez sahibi tarafından CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ACAY
İl Milli Eğitim Müdür V.

Tahir YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Cumhuriyet Mahallesi Hükümet Konağı 36100 / KARS
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-etbys>
Telefon No : 0 (474) 212 82 26
E-Posta : strategigelistirme36@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr
Bilgi için : Dilek ARAS Sazıcıoğlu
Uzman İlg.
İnternet Adresi : www.meh.gov.tr
Faks : 4742128229
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr/adresinden> ac20-1a5d-3e65-9176-013f kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Seyit IŞIKLI

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri/Yılı :

E-posta :

Eğitim

2012 : Bulancak Anadolu Lisesi, GİRESUN

2016 : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Mesleki Geçmişi

2016-2017 : Öğretmen, Özel Hayat-Şebnem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

2017-Halen : Öğretmen, İstiklal İlkokulu, Merkez/KARS.